



International Congress on
Early Intervention & Well-Being
“Achieving Balance in Life”

2026 FULL TEXT PROCEEDINGS BOOK

2026 TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

May 12-14, 2026

Cyprus International University / Nicosia, North Cyprus

12-14 Mayıs 2026

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi / Lefkoşa

Editors:

Prof. Dr. Çağla GÜR

Assoc. Prof. Dr. Hatice YALÇIN



KUZEY KIBRIS
TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



ULUSLARARASI
KIBRIS
ÜNİVERSİTESİ



AKADEMİSYEN
YAYINEVİ



© Copyright 2026

Bu kitabın, basım, yayın ve satış hakları Akademisyen Yayınevi A.Ş.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kağıt ve/veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Tablo, şekil ve grafikler izin alınmadan, ticari amaçlı kullanılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

e- ISBN
978-625-362-200-8

Sayfa Tasarımı ve Kapak Tasarımı
Akademisyen Dizgi Ünitesi

Kitap Adı

Yayıncı Sertifika No
47518

2026 Full Text Proceedings Book
2026 Tam Metin Bildiri Kitabı

Baskı ve Cilt
Vadi Matbaacılık

Editörler

Çağla GÜR

Bisac Code
EDU037000

ORCID iD: 0000-0002-0045-5158

Hatice YALÇIN

DOI
10.37609/akya.4316

ORCID iD: 0000-0003-3557-8649

Yayın Koordinatörü
Yasin DİLMEN

Kütüphane Kimlik Kartı

2026 Full Text Proceedings Book 2026 Tam Metin Bildiri Kitabı / ed. Çağla Gür, Hatice Yalçın.
Ankara : Akademisyen Yayınevi Kitabevi, 2026.
1026 s. : tablo, şekil, grafik ; 210x297 mm.
Kaynakça ve Ek var.
Metin, İngilizce-Türkçe paralel.
e- ISBN 9786253622008

UYARI

Bu üründe yer alan bilgiler sadece lisanslı tıbbi çalışanlar için kaynak olarak sunulmuştur. Herhangi bir konuda profesyonel tıbbi danışmanlık veya tıbbi tanı amacıyla kullanılmamalıdır. Akademisyen Yayınevi ve alıcı arasında herhangi bir şekilde doktor-hasta, terapist-hasta ve/veya başka bir sağlık sumum hizmeti ilişkisi oluşturmaz. Bu ürün profesyonel tıbbi kararların eşleniği veya yedeği değildir. Akademisyen Yayınevi ve bağlı şirketleri, yazarları, katılımcıları, partnerleri ve sponsorları ürün bilgilerine dayalı olarak yapılan bütün uygulamalardan doğan, insanlarda ve cihazlarda yaralanma ve/veya hasarlardan sorumlu değildir.

İlaçların veya başka kimyasalların reçete edildiği durumlarda, tavsiye edilen dozunu, ilacın uygulanacak süresi, yöntemi ve kontraendikasyonlarını belirlemek için, okuyucuya üretici tarafından her ilaca dair sunulan güncel ürün bilgisini kontrol etmesi tavsiye edilmektedir. Dozun ve hasta için en uygun tedavinin belirlenmesi, tedavi eden hekimin hastaya dair bilgi ve tecrübelerine dayanarak oluşturmaya, hekimin kendi sorumluluğundadır.

Akademisyen Yayınevi, üçüncü bir taraf tarafından yapılan ürüne dair değişiklikler, tekrar paketlemeler ve özelleştirmelerden sorumlu değildir.

GENEL DAĞITIM
Akademisyen Yayınevi A.Ş.

Halk Sokak 5 / A Yenışehir / Ankara
Tel: 0312 431 16 33
siparis@akademisyen.com

www.akademisyen.com



Türkiye	TRNC	Poland	Albania
Afganistan	Algeria	Argentina	Australia
Azərbaycan	Cameroon	Canada	China
Colombia	Cote d'Ivoire	Croatia	Czech Republic
Fiji Islands	Georgia	Germany	Ghana
India	Indonesia	Iran	Iraq
Italy	Japan	Kosovo	Libya
Nigeria	Pakistan	Philippines	Portugal
Russia	Saudi Arabia	Senegal	Serbia
Sri Lanka	Tanzania	Uganda	USA
Ukraina	United Kingdom	Vietnam	

Total Papers (Abstracts): 235

The Number of Abstracts from Türkiye: 58 (%24,7)

The Number of Abstracts from Other Countries: 177(%75,3)

Languages: Turkish, English

International Congress on Early Intervention & Well-Being 2026
“Achieving Balance in Life”

EIWB Congress

**2026 FULL TEXT
PROCEEDINGS BOOK**

May 12-14, 2026- Cyprus International University/ Nicosia, North Cyprus

Uluslararası Erken Müdahale ve İyi Oluş Kongresi
“Yaşamda Denge”

2026 TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

12-14 MAYIS 2026- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi /LEFKOŞA

Editors:

Prof. Dr. Çağla GÜR

Assoc. Prof. Dr. Hatice YALÇIN

EDITORIAL BOARD / YAYIN KURULU

Prof. Dr. Çağla Gür

Prof. Dr. hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba

Prof. Dr. Udaya Mohan

Prof. Dr. Sandilyan Ramanujam Pagaldıvıtı

Prof. Dr. Udaya Mohan Devdas

Prof. Ph.D. Izabela Bi

eńkowska

Prof. Dr. Miloř Agatonović

Assoc. Prof. Dr. Enida Kume

Assoc. Prof. Dr. Hatice Yalçın

Assoc. Prof. Dr. Meagan Arrastía-Chisholm

Assist. Prof. Dr. Ayşe Mortaş Kum

Assist. Prof. Dr. Hasibe Tekin Kurtalan

Assist. Prof. Dr. Hatice Hlyya Koz zelik

Assist. Prof. Dr. Hilal Kurt

Assist. Prof. Dr. Pelin Aykut

Assist. Prof. Dr. Serap Mutlu Acarer

Dr. Ayşegül şışman

Dr. Kathrin Schieren

Dr. Muhammad Mahruf Chowdhury Shohel

Dr. Murat Demirekin

COMMITTEES

HONORARY MEMBER OF CONGRESS

Prof. Dr. Erbuğ Çelebi (Rector- Cyprus International University)

ORGANISATION COMMITTEE

Prof. Dr. Çağla GÜR (**Congress President**)

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN – Cyprus International University

Hakkı BAŞARI – Ministry of Education, Directory of Primary Education

Neşe SEROL – Ministry of Education, Directory of Primary Education

Assoc. Prof. Dr. Sevinç KAÇAR – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Abbas HADIZADEH – Cyprus International University

Assist Prof. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ – Cyprus International University

Assist Prof. Dr. Esra KARAKAŞ KURT – Cyprus International University

Assist Prof. Dr. Fethi TURAN – Cyprus International University

Assist Prof. Dr. Kezban ÖZGEM – Cyprus International University

Pembe AYTAÇ – Ministry of Education, Directory of Primary Education

ADVISORY COMMITTEE

Prof. Dr. hab. Leszek Zygnier – Ignacy Mościcki State Academy of Applied Sciences in Ciechanów, Poland

Prof. Dr. hab. Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA – National Academy of Applied Sciences Ignacy Mościcki in Ciechanów / Poland

Prof. Dr. Buket AKSU – Altınbaş University / Türkiye

Prof. Dr. Cem TANOVA – Cyprus International University

Prof. Dr. Erkey ÖZGÖR – Cyprus International University

Prof. Dr. Hatice SÜTÇÜ – Cyprus International University

Prof. Dr. Sandilyan Ramanujam PAGALDIVITI – SGT University / India

Prof. Dr. Udaya MOHAN DEVDAS – University of Kelaniya / Sri Lanka

Prof. Ph.D. Izabela BIEŃKOWSKA – University of Bielsko-Biała / Poland

Prof. Miloš Agatonović – The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies / Serbia

Assoc. Prof. Dr. Agnes N. TOTH – ELTE PPK Institute of Education and Psychology / Hungary

Assoc. Prof. Dr. Enida KUME – Aleksander Moisiu University / Albania

Assoc. Prof. Dr. Hatice YALÇIN – Cyprus Health and Social Sciences University

Assoc. Prof. Dr. Meagan ARRASTÍA-CHISHOLM – Valdosta State University / USA

Assoc. Prof. Dr. Behbood MUHAMMEDZADEH – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Pelin AYKUT – Cyprus International University

Dr. Muhammad Mahruf Chowdhury SHOHEL – University of Roehampton / United Kingdom

PROGRAM COORDINATORS

Prof. Dr. Çağla GÜR (Program Manager)

Assist. Prof. Dr. Pelin AYKUT (General Coordinator)

Assoc. Prof. Dr. Behbood MOHAMMEDZADEH (International Sessions Coordinator)

Assist. Prof. Dr. Abbas HADIZADEH (International Sessions Coordinator)

Assist. Prof. Dr. Kezban ÖZGEM (Çalıştay- Workshop 1 and Exhibition Coordinator)

Assist. Prof. Dr. Esra KARAKAŞ KURT (Çalıştay- Workshop 2 Coordinator)

Pembe AYTAÇ (Eğitim Atölyeleri- Educational Workshops Coordinator)

Secretariat

Cansu ÖĞÜT

İpek YAYLAMAZ

Sara Imani MEHR

Durmuş Ali UÇAR

Ayşe Selvi KUMCU

Emine AVAN

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. Ahmet ADALIER – Cyprus International University

Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ – Lefke European University

Prof. Dr. A. Işık GÜRŞİMŞEK – Eastern Mediterranean University

Prof. Dr. Çağla GÜR – Cyprus International University

Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR – Ankara University / Türkiye

Prof. Dr. Ersun İŞÇİOĞLU – Eastern Mediterranean University

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL – Near East University

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN – Cyprus International University

Prof. Dr. Fulya Z. TEMEL – Gazi University / Türkiye

Prof. Dr. Gürkan DOĞAN – Cyprus International University

Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU – Cyprus International University

Prof. Dr. Hatice SÜTÇÜ – Cyprus International University

Prof. Dr. hab. Leszek Zygmier – Ignacy Mościcki State Academy of Applied Sciences in Ciechanów, Poland

Prof. Dr. hab. Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA – National Academy of Applied Sciences Ignacy Mościcki in Ciechanów / Poland

Prof. Dr. Nazife AYDINOĞLU – Final International University

Prof. Dr. Nerguz SERİN – Lefke European University

Prof. Dr. Nilgün SARP – Cyprus Health and Social Sciences University

Prof. Dr. Oğuz SERİN – Lefke European University

Prof. Dr. Saide ÖZBEY – Gazi University / Türkiye

Prof. Dr. Sandilyan Ramanujam PAGALDIVITI – SGT University / India

Prof. Dr. Terin ADALI - Girne American University

Prof. Dr. Tolgay KARANFİLLER – Cyprus International University

Prof. Dr. Udaya MOHAN DEVDAS – University of Kelaniya / Sri Lanka

Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ – Near East University

Prof. Ph.D. Izabela BIEŃKOWSKA – University of Bielsko-Biała / Poland

Assoc. Prof. Dr. Agnes N. TOTH – ELTE PPK Institute of Education and Psychology / Hungary

Assoc. Prof. Dr. Azize UMMANEL – Lefke European University

Assoc. Prof. Dr. Behbood MUHAMMEDZADE – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Bilge ÖNAL DÖLEK – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Derviş AMCA TOKLU – Near East University

Assoc. Prof. Dr. Ebrahim TALAE – Tarbiat Modares University / Iran

Assoc. Prof. Dr. Enida KUME – Aleksander Moisiu University / Albania

Assoc. Prof. Dr. Eda YAZGIN – Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Gürçan SEÇİM – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Hasan ÖZDER – Atatürk Teacher Training Academy

Assoc. Prof. Dr. Hatice KAYHAN – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Helen McCABE – Daemen University / USA

Assoc. Prof. Dr. İzzettin KÖK – Girne American University

Assoc. Prof. Dr. Meagan ARRASTÍA-CHISHOLM – Valdosta State University / USA

Assoc. Prof. Dr. Mıhrıcan AYLANÇ – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YENİASIR – University of Kyrenia

Assoc. Prof. Dr. Nihan Koran GÜNER – Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Olga PİLLİ – Girne American University

Assoc. Prof. Dr. Özcan PALAVAN – Lefke European University

Assoc. Prof. Dr. Özge RAZI ÇELİK – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Sevinç KAÇAR – Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Şebnem GÜLDAL KAN – Near East University

Assoc. Prof. Dr. Yalın KILIÇ – Cyprus Aydın University

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Ercan GUL – Kyrgyzstan Turkey Manas University

Assoc. Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN – Trakya University / Türkiye

Assist. Prof. Dr. Abbas HADİZADEH – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Afet ARKUT – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Cahit NURİ- Ministry of Education

Assist. Prof. Dr. Emine İNCİ – Aydın Adnan Menderes University / Türkiye

Assist. Prof. Dr. Emine ÖZEL – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Esra KARAKAŞ KURT – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Fethi TURAN – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Gül KAHVECİ – Lefke European University

Assist. Prof. Dr. Güliz ÖZÜTÜRK – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. İpek İKİZ – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. İsmail ÖZATENÇ – Atatürk Teacher Training Academy

Assist. Prof. Dr. Kemal BATMAN – Atatürk Teacher Training Academy

Assist. Prof. Dr. Kezban ÖZGEM – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Mehmet MİÇOOĞULLARI – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Mehmet Şükrü RONA – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Mine BAHÇECİ – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Murat BALCI – Istanbul Aydın University

Assist. Prof. Dr. Mutlu SOYKURT – University of Kyrenia

Assist. Prof. Dr. Nedime KARASEL–Ministry of National Education

Assist. Prof. Dr. Osman EMİROĞLU – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Osman VAİZ- Ministry of National Education

Assist. Prof. Dr. Pelin AYKUT – Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Sarem ÖZDEMİR – Ministry of National Education

Assist. Prof. Dr. Sülen ŞAHİN KIRALP – Lefke European University

Assist. Prof. Dr. Zeki AKÇAM – Ankara Social Sciences University

Dr. Beatrice Bunyasi AWORI – Kenyatta University

Dr. Muhammad Mahruf Chowdhury SHOHEL – University of Roehampton, United Kingdom

Dr. Instr. Batuhan DERİCİOĞLU – Cyprus International University

Dr. Instr. Selva Büşra TURAN – Necmettin Erbakan University / Türkiye

Instr. Ayşe MORTAŞ – Cyprus Science University

Instr. Seren İRMAK – Cyprus Science University

Instr. Şahin COŞKUN – Cyprus International University

Instr. Yasin ERGİN – Cyprus Science University

Instr. Merve KOYUNCU – Toros University / Türkiye

ÖNSÖZ

Değerli Araştırmacılar,

Uluslararası Erken Müdahale ve İyi Oluş Kongresi'nin bildiri özetleri kitabını sizlerle paylaşmaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Günümüzde erken müdahale ve iyi oluş odaklı çalışmaların; sağlıklı bireylerin, güçlü aile yapılarının ve sürdürülebilir toplumların gelişimi açısından kritik bir gereklilik olduğu giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Özellikle erken müdahale yaklaşımı; bireylerde ortaya çıkabilecek gelişimsel, duygusal, sosyal ve davranışsal ya da sağlığa ilişkin risklerin erken dönemde fark edilmesini ve destekleyici süreçlerin zamanında yapılandırılmasını mümkün kılmaktadır. İyi oluş ise yalnızca bireyin kendini iyi hissetmesiyle sınırlı olmayan; psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu, sağlıklı ilişkiler kurabilme, üretkenlik, aidiyet ve yaşamda anlam oluşturabilme gibi çok boyutlu bir yapıyı kapsamaktadır. Bu bağlamda erken müdahale ve iyi oluş, yalnızca bireysel gelişimi değil; toplumsal sağlığı, eğitim kalitesini ve geleceğin daha dengeli toplumlarının inşasını destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak önem kazanmaktadır. Bu kapsamda yapılacak her çalışma, her etkinlik, toplumun iyi oluşu ve daha nitelikli bir gelecek için büyük önem taşımaktadır.

Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu ile başlattığımız, Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesi ve sonrasında Ortaöğretim Dairesi ile işbirliği yaparak sürdürdüğümüz, öğretmen eğitimleri, çalıştaylar, kitap çalışmaları ve kongre başkanlıklarını yapmış olduğum kongreler ile 8 yıllık bir sürece yayılan yürütücüsü olduğum Pozitif Okullar ve İyi Oluş Projesi sona ermiştir. Süreçte bizleri destekleyen KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'ne, Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu'na ve Tangül Ünal Çağınır Çocuklara Yardım Vakfı'na teşekkür ediyoruz. Proje sona erdiğinden dolayı, bu yıl erken müdahalenin toplumsal iyi oluş için önemine vurgu olarak kongremizi “*Erken Müdahale ve İyi Oluş*” adı altında gerçekleştirdik. 4. Kez kongre başkanlığını üstlendiğim bu kongre, *KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi* işbirliği ile gerçekleşen *Dengede Çocuk* Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

“Dengede Çocuk” projesi, okul öncesi ile 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş bir öğretmen eğitimi projesidir. Proje, çocuklarda giderek artan dijital ekran, ilgi ve ödül bağımlılığına karşı öğretmenleri erken farkındalık, önleyici stratejiler ve sınıf içi uygulamalar geliştirme konusunda güçlendirmeyi hedeflemiştir. Projenin en önemli farklılıklarından biri, öğretmenleri yalnızca bilgiyle donatmakla kalmayıp, onları uygulayıcı ve araştırmacı rolleriyle aktif hale getirmesidir. Eğitim kapsamında öğretmenlere dijital medya bağımlılığı, dikkat regülasyonu, sınıf içi dengeleyici etkinlikler, öz-düzenleme destekleme stratejileri gibi alanlarda güncel bilimsel bilgiler sunulmuştur. Proje çerçevesinde gerçekleşen kongre, erken müdahale ve iyi oluş kapsamında spesifik bir alana hitap etmekte olup, konu ile ilişkili çalışmalar kabul edilmiştir. Bununla birlikte, erken müdahale ve iyi oluş alanına katkı sunacağı düşünülen çeşitli disiplinlerden çalışmalara yer verilmesi hedeflenmiştir, kongre disiplinler arası bir yapıda gerçekleşmiştir. Konunun spesifik olmasından dolayı, 120-130 bildiri sunumunun gerçekleşeceği büyük ölçekte olmayan bir kongre yapısı hedeflenmiş ancak,

kongreye gelen bildiri başvuruları sonucunda konunun gerek dünya çapında gerek ülkemizde ilgi çeken bir konu olduğu grlmştr. Konu ile ilişkili olmayan çalışmalar elendikten sonra, kongreye 230'un üzerinde bildiri kabul edilmiş olup, *6 kıta ve 43 farklı ülkeden* katılım olmuştur.

Kongre aynı zamanda eğitimsel bir yapı taşıdığından, bildiri sunumlarının yanı sıra *international ve Türkçe* olmak üzere 4 panel, 2 alıştay, ağırlı konuşmacı oturumları ve 8 eğitim atölyesi gerçekleştirilmiş zengin bir program olmuştur. Bunun yanı sıra, kongrenin 3. günü yurt dışından gelen katılımcılara kültürel gezi etkinliği sunulmuştur. *Bu yıl 4. Kez kongre başkanlığı görevi yürütmüş olduğum Uluslararası Erken Müdahale ve İyi Oluş Kongresi, bundan sonraki yıllarda da bu isim altında devam edecektir.* Bu kitabın; yeni araştırmalara, ulusal ve uluslararası iş birliklerine, uygulama temelli çalışmalara ve toplumsal iyi oluşu destekleyecek yeni adımlara katkı sunmasını temenni ediyor, süreçte bizleri destekleyen, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne, Uluslararası Kıbrıs niversitesi'ne, uluslararası partner üniversitelerimiz olan National Academy of Applied Sciences Ignacy Moşcicki in Ciechanw ve Aleksander Moisiu niversitelerine proje ekibimize, kongre koordinatrlerimize, ğretmenlerimize, kongreye katkı sunan tm katılımcılarımıza yrekten teşekkr ediyorum.

Prof. Dr. ağla GR
Kongre Başkanı

FOREWORD

Dear Researchers,

We are delighted to share with you the abstract book of the International Congress on Early Intervention and Well-Being. Today, studies focusing on early intervention and well-being are increasingly emphasized as a critical necessity for the development of healthy individuals, strong family structures, and sustainable societies. In particular, the early intervention approach enables the early identification of developmental, emotional, social, and behavioral and health risks that may emerge in individuals and allows supportive processes to be structured in a timely manner. Well-being, on the other hand, extends far beyond simply feeling good; it encompasses a multidimensional structure including psychological resilience, life satisfaction, the ability to establish healthy relationships, productivity, a sense of belonging, and the ability to create meaning in life. In this context, early intervention and well-being have gained importance as a holistic approach supporting not only individual development but also social health, educational quality, and the construction of more balanced societies for the future. Therefore, every study, activity, and initiative carried out within this framework is of great importance for the well-being of society and for building a more qualified future.

The Positive Schools and Well-Being Project, which I coordinated over an eight-year period through teacher trainings, workshops, book projects, and congress organizations, began in collaboration with the Prime Ministry Anti-Drug Commission and later continued through collaborations with the Ministry of National Education Joint Services Department and subsequently the Secondary Education Department, has now come to an end. We would like to express our sincere gratitude to the Ministry of National Education of the TRNC, Cyprus International University, the Prime Ministry Anti-Drug Commission, and the Tangül Ünal Çağınır Foundation for Children for their valuable support throughout this process. Following the completion of the project, and with an emphasis on the importance of early intervention for societal well-being, this year our congress was organized under the title “*International Congress on Early Intervention and Well-Being*.” This congress, for which I have undertaken the role of congress chair for the fourth time, was organized within the framework of the *Balanced Child Project*, carried out in collaboration with the *Directorate of Primary Education-Ministry of National Education of the TRNC*.

The “Balanced Child” Project is a comprehensive initiative that included a teacher training program for preschool and 1st, 2nd, and 3rd grade teachers, classroom-based action studies, and an international congress event. The project aimed to empower teachers in developing early awareness, preventive strategies, and classroom-based practices against the increasing risks of digital screen, attention, and reward dependency among children. One of the most distinctive aspects of the project was not only equipping teachers with knowledge, but also actively engaging them as practitioners and researchers. Within the training program, teachers were provided with up-to-date scientific knowledge in areas such as digital media

addiction, attention regulation, balancing classroom activities, and self-regulation support strategies.

The congress organized within the framework of the project addressed a specific focus area related to early intervention and well-being, and studies directly related to the topic were accepted. At the same time, the congress aimed to include studies from various disciplines that were considered capable of contributing to the field of early intervention and well-being, thus establishing an interdisciplinary structure. Due to the specialized nature of the topic, a relatively moderate-scale congress with approximately 120–130 paper presentations had initially been planned. However, the large number of submissions received clearly demonstrated that the topic has attracted significant interest both nationally and internationally. After eliminating studies not directly related to the congress theme, more than 230 papers were accepted, with participation from 43 different countries across six continents. As the congress also carried an educational dimension, in addition to paper presentations, it featured a rich program including four panels in both Turkish and English, two workshops, invited speaker sessions, and eight educational workshops. Furthermore, on the third day of the congress, an international cultural excursion program was organized for participants arriving from abroad. The International Congress on Early Intervention and Well-Being, for which I have had the honor of serving as congress chair for the fourth time this year, will continue under this title in the coming years.

I sincerely hope that this book will contribute to new research, national and international collaborations, practice-based studies, and new initiatives that support societal well-being. I would also like to extend my heartfelt thanks to the Primary Education Department of the Ministry of National Education of the TRNC, Cyprus International University, our partner universities National Academy of Applied Sciences Ignacy Mościcki in Ciechanów and Aleksander Moisiu University, our project team, congress coordinators, teachers, and all participants who contributed to the congress and supported us throughout this process.

Prof. Dr. Çağla Gür
Congress President

İÇİNDEKİLER

The Role of Parent–School Collaboration in Promoting Children’s Emotional Development and Well-Being	1
Tiziana Ceka	
Enida Kume	
Depression and the Loss of Emotional Balance in Polish Adolescents	13
Małgorzata Przybysz-Zaremba	
Natalia Balicka	
Achieving Educational Balance in Life: Cross-country Similarities and Differences in Social and Environmental Contributions to Enrolment and Completion of School in Ghana and Nigeria	29
Matthew Taiwo Oni.....	
Socio-Economic and Demographic Determinants of Albanian Elementary Teachers' Well-being: A Multi-Group and Moderation Analysis using SEM-PLS.....	29
Enida Kume	
Zihinsel İmgeleme ile Genişletilmiş Davranışsal Aktivasyon: Karma Yöntemli Pilot Çalışma	59
İrem Öztürk.....	
Orçun Yorulmaz.....	
Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünce ve Duygusal İyi Oluş Ölçeğinin (SSTEW) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	79
Saide Özbey	
The Dark Side of Digitalization Technostress and Its Implications for Happiness	99
Tharindu Dananjaya Weerasinghe	
Quest for Quick Wealth and School Dropout Among Young Men in Anambra State: Early Intervention Counseling Strategies for Restoring Academic Motivation and Psychological Wellbeing	177
Adaobi Jennifer Iloakasia	
Türkiye’de Erken Müdahale Araştırmalarının Haritalanması: Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2015-2025)	129
Ayşen Yalın Kotan.....	
Aynur Bütün Ayhan	
Mesleğe Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İyi Oluşa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	155
Bengü Türkoğlu	

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İyi Oluş Deneyimleri Üzerine Nitel Bir İnceleme	167
Bengü Türkoğlu	
From Early Support to Lifelong Outcomes: Reframing Early Intervention for Sustainable Community Well-Being	177
Davendra Sharma	
Dijital Çağda Ontolojik Bir İyi Oluş Tasavvuru İnsanlaşma	207
Elif Narin Hamidi	
Influence of the Parent–Child Relationship on Mental Health Outcomes among Adolescents in Kampala and Wakiso Districts, Uganda. Critical Analysis	217
Joviah Tugumisirize	
Pio Frank Kiyangi	
Kuzey Kıbrıs'ta Kumar Bağımlılığı: Bilişsel Davranışçı Terapi Perspektifinden Psikolojik İnceleme ve Müdahale Çerçevesi	233
Çağdaş Arık	
Meryem Karaaziz	
Destek Eğitimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları Fenomenolojik Bir İnceleme	251
Meral Önder Akhan	
Nuran Tuncer	
Development, Progress, and Growth of Our Nations from the Perspective of Well-Being	273
Natalia Lombana Torres	
Salomé Rojas Quintero	
Guillermo Rojas Quiceno	
Özel Eğitimde Aile Katılımının Dijital Dönüşümü: Çevrim İçi İş Birliği Modelleri	283
Hidayet Deniz Kahya	
Hatice Yalçın	
Ethical Leadership and Employee Well-Being for Preventing Organizational Harm Through Early Governance Interventions	299
Sunday Ade Bello	
Mental Health and Well-Being: Protagonists of the University Social Fabric	313
Juan Carlos Rodríguez Rengifo	
Sebastian Nathaniel Supple	
Susana Rojas Quintero	
Duyusal İşleme Sorunlarının Tanısı ve Müdahale Stratejileri: Güncel Yaklaşımlar ve Klinik Uygulamalar	323

Ayşe Mortaş Kum	
Hatice Yalçın	
Coaching-Oriented Leadership and Workplace Well-Being in High-Stress Organizations.....	341
Sunday Ade Bello	
Onyinye Chinaza Dike	
Strengthening Family- and Community-Based Support Systems for Child Well-Being in Fiji.....	359
Shobhna Laksmi Devi	
Work–Life Integration as an Early Intervention Strategy for Employee Mental Health in Lagos State, Nigeria	371
Saraki Funke	
Sunday Ade Bello	
Okul Öncesi Dönemde Arka Plan Türk Müziği: Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi	389
Semanur Cömert	
Saide Özbey	
Effects of an Integrated Early Intervention Program on Emotional and Social Well-Being: Evidence from an Empirical Study in Tehran, Iran.....	405
Hamed Barjesteh	
Hossein Isaee	
Mehdi Manoochehrzadeh	
Hamahnaz Gholipour	
Duygu Düzenleme ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Literatür İncelemesi	431
Melike Kara Kaya	
Serap Yıldırım	
Digital Intimacy and Marital Well-Being: Couples’ Adaptive Practices as Informal Preventive Strategies	441
Devi Mariyani	
Yulia Ayriza.....	
Yuli Hartanto	
Dian Mustika Maya	
Family Functioning and Emotional–Behavioral Well-Being in Adolescents.....	461
Brunilda Laboviti	
Greta Katreli	
Elina Veizi	

Bejlinda Mustafa	
Comparing the Effectiveness of Classical and Creative Teaching on Students' Psychological Well-Being	475
Seyyede Sahar Asgari Ghalebin.....	
Influence of Early Childhood Attachment Experiences on Mental Health Outcomes Among Mothers During the Transition to Parenthood in Specialized Women's Hospitals In Kampala And Wakiso, Uganda: Critical Analysis-	483
Joviah Tugumisirize	
Damali A. Twinamatsiko	
The Well-Being of a Child with a Speech Impediment in Speech Therapy Practice - The Need for Interdisciplinary Support	493
Aleksandra Siedlaczek-Szwed.....	
Bilguundorj Enkhbayar	
Participatory Approaches with Older Adults: A Review of Early Interventions Promoting Well-Being.....	503
Öznur Körükçü	
The Relationship Between Affect and Language Learning: An Exploratory Study on How Several Holistic Methods Can Be Introduced and Applied in the EFL Classroom Environment	511
Irina Smykovskaya.....	
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışları ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	533
Mehlika Köyceğiz Gözlere.....	
Saide Özbey	
Beyond “Just Playing”: Parents’ Attitudes Toward Free Play.....	551
Magdalena Bolfek.....	
Maja Capanec	
Spor Bilimleri Öğrencilerinde Egzersiz Bağımlılığı ve İçsel Huzur: Yaşamda Denge Perspektifi.....	567
Ayşegül Funda Alp	
Ayşe Selvi Kumcu	
Emerging Concerns of Health: A Study on Young Adults of Bangalore, India.....	579
Sandilyan Ramanujam Pagaldiviti	
Problem Gaming and Problem Social Media Use Among Youth in Croatia	591
Bruno Škovrlj.....	
Myths about Child Development: How Strongly Do Parents Believe in Them?.....	611
Kristina Aleksic	

Matea Bašić	
Petra Plastić	
Marija Sertić Nađ	
Early Developmental Support at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula	621
Kristina Aleksić	
Matea Bašić	
Petra Plastić	
Marija Sertić Nađ	
Lived Experiences of Well-Being: Rhythmic Movement Training in Special Education Contexts	641
Emine Özel	
Belgin Parlakyıldız.....	
Pediatric Nurses' Experiences of Early Detection and Application of Interventions: A Systematic Review.....	663
Mine Bahçeci	
Initial Teacher Education: The Role of School Management Practices, Teacher Education and Teacher Motivation in the Process of Teacher Education.....	677
Aliye Osum Aktunalar	
Cemre Mahmutlar	
Feyman Aptula.....	
Meaning without Self-Realization: A Review and Critique of Deep Utopia- Milos Agantonovic	699
Miloš Agatonović	
Exploring Code-Switching in the Social Discourse of Pakistani Professionals in North Cyprus.....	707
Hadiya Younas.....	
Özge Razi Çelik	
A Study on the Interrelationship between Lifestyle Habits, Mental Health, and Academic Performance among Higher Education Students.....	729
Dhiraj Pathak	
P.R. Sandilyan.....	
Psychological Distress as a Predictor of Academic Performance Among International Students: Evidence from Northern Cyprus.....	759
Richmond Asiedu.....	
Bilge Onal Dolek	

Anxiety Associated with Using Social Media for Music Teachers' Lifelong Learning ..	779
Ivana Pušić.....	
Marija Sablić.....	
Jasna Šulentić Begić	
Pets in the Workplace: Benefit or Impediment	795
Denis Cosić.....	
Maja Kolega.....	
Bireylerin Bilişsel Çarpıtmaları, Cinsel Kompülsiyon Düzeyleri ve Porno Kullanmalarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumları Açısından Yordanması.....	809
Sinan Törer	
Eliz Volkan	
Technologies Enhancing Learning in Childhood Education and Development in Africa.....	823
Saman Ange-Michel Gougou	
Toblegnon Alex Charles Ponde	
Noprita Herari	
Riskli Gelişim Gösteren Bebeklerin Gelişimsel Değerlendirme ve İzlemi: İkiz Bebek Olgu Sunumu.....	843
Hale Dere Çiftçi	
Foreign Language Anxiety as Social-Evaluative Stress in the Adolescent Brain: A Cognitive-Neuroscience Framework for Neuro-Informed Classroom Strategies	859
Thien-Vu Giang	
Thao Tran-Nguyen-Phuong	
The Role of the Family in Mitigating Selected Childhood Disorders through Music Therapy Interventions.....	873
Lidia Kataryńczuk-Mania.....	
Małgorzata Monika Stańczyk	
Julia Maciejewska	
Contact with Nature and the Development of Creativity and Musical Imagination in Preschool Children	883
Lidia Kataryńczuk-Mania.....	
Joanna Ziemkowska	
Tomasz Dobrowolski	
The Impact of Mindfulness Practices on Student Attention in the University EFL Classroom	893
Khelan Mohammed Salih Mahmood	

Reyan Refiq Tofiq Omer	
Maria Kamal Ahmed Rasul	
Soma Ahmed Hama Sharif	
İlköğretim Okullarında Değişime Açıklık Düzeyleri: KKTC’de Öğretmen ve Yöneticilerin Algıları.....	903
Aliye Osum Aktunalar	
Cemre Mahmutlar	
Osman Erbulak	
KKTC İlköğretim Kurumlarında Personel Yetersizliğinin Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri	915
Aliye Osum Aktunalar	
Cemre Mahmutlar	
Osman Erbulak	
Safe Homes, Bright Tomorrows: Combating Violence Against Women And Children	933
Boluwatife Samuel Fatunbi	
Helen Ajibike Fatoye	
Nurturing Potential: Evidence-Informed Strategies for Early Intervention, Mental Health, and Community Well-Being.....	949
Moh Ferdi Hasan.....	
Siti Faizatul Ilma	
Appendix 1/ Ek 1: Accepted Papers and Countries / Kabul Edilen Bildiriler ve Ülkeler	
Appendix 2/ Ek 2: Congress Program / Kongre Programı	
Appendix 3/ Ek 3: Akademisyen Temsilci Görevlendirme Yazısı	

The Role of Parent–School Collaboration in Promoting Children’s Emotional Development and Well-Being

Tiziana Ceka

Faculty of Professional Studies, “Aleksandër Moisiu” University Durrës, ALBANIA.
<https://orcid.org/0009-0006-0873-7607>

Enida Kume

Faculty of Education, “Aleksandër Moisiu” University Durrës, ALBANIA
<https://orcid.org/0000-0002-3187-0418>

Abstract

Parent–school collaboration is increasingly recognized as a key factor in promoting children’s emotional development and well-being. This study examines the role of family–school partnerships in supporting children’s emotional health, self-confidence, and social adjustment. A mixed-methods research design was employed, combining quantitative and qualitative approaches. Data were collected through a structured questionnaire administered to 300 parents of school-aged children in Albania. The findings indicate high levels of parental involvement in children’s education and emotional support practices. Most participants reported maintaining open communication with their children, establishing stable family routines, supporting stress management, and participating in school-related activities. The results suggest that effective collaboration between parents and schools contributes positively to children’s emotional well-being, emotional security, and academic engagement. The discussion of the findings in relation to contemporary literature confirms that strong family–school partnerships create supportive environments that foster emotional resilience and positive developmental outcomes. Despite certain methodological limitations, the study highlights the importance of strengthening communication, parental engagement, and psycho-social support services within schools. The findings provide useful implications for educators, parents, and policymakers seeking to promote children’s holistic development and emotional well-being through sustainable parent–school collaboration.

Keywords: *Well-being, Children’s emotional, Healthy emotional, Parent-school cooperation.*

Introduction

Children’s emotional well-being is one of the most important foundations of their overall development (Bronfenbrenner, 1979). In modern education, schools are no longer viewed solely as institutions for academic instruction, but also as an environment that significantly influence students’ social, emotional and psychological development.

Emotional well-being contributes to children’s ability to form positive relationships, regulate emotions and achieve academic success.

Numerous studies have demonstrated that children who experience emotional security and support are more likely to perform better academically and socially (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2012). In this context, the family plays a fundamental role. Parents are often the first individuals to identify emotional difficulties and provide support to children during challenging situations.

Parent-school collaboration represents a partnership in which both families and educational institutions work together to promote children's learning and well-being (Epstein, 2011). Effective communication between parents and teachers facilitates the exchange of information regarding children's emotional and academic needs, allowing for early intervention and coordinated support strategies.

The aim of this paper is to examine how parent-school cooperation contributes to the promotion of children's emotional development and well-being. Particular attention is given to parental involvement, communication practices, emotional support and the creation of a positive educational environment.

Theoretical Framework

Children's emotional development and well-being are shaped by the interaction of multiple social environments, particularly the family and the school. According to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1979), child development occurs through dynamic interactions between individuals and the systems in which they participate. The relationship between home and school represents a central mesosystem that significantly influences children's emotional, social, and academic outcomes.

Research consistently demonstrates that emotionally supportive environments contribute to children's ability to regulate emotions, develop positive social relationships, and achieve academic success. Within this context, parent-school collaboration is considered a critical protective factor that promotes children's emotional well-being and resilience. Epstein's theory of School-Family-Community Partnerships (2011) emphasizes that effective collaboration includes communication, parental involvement in learning activities, participation in decision-making, volunteering, and cooperation with community resources.

Recent studies have further confirmed the importance of these partnerships. The parental involvement is associated with higher academic achievement, greater self-confidence and improved emotional adjustment (Fan & Chen 2001; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012). Paccaud

et al. (2021), in a large-scale study involving Swiss parents, found that parental satisfaction with schools was strongly associated with children's emotional well-being, trust in teachers, and the quality of school–family communication. The authors concluded that positive relationships between parents and schools create conditions that support both psychological well-being and educational success.

The COVID-19 pandemic highlighted the essential role of family–school cooperation in supporting children's emotional health. Studies conducted during and after the pandemic showed that continuous communication between families and schools helped reduce emotional distress and facilitated children's adaptation to changing educational environments. Recent evidence indicates that schools play a crucial role in providing social structure, emotional support, and access to mental health resources, while parental engagement strengthens children's sense of security and belonging.

A qualitative study by Ovesen et al. (2023) explored parents' experiences of collaborating with schools regarding adolescents' well-being. The findings revealed that successful collaboration was characterized by mutual trust, active listening, and shared responsibility between parents and school staff.

Children who benefit from strong parent-school partnership generally demonstrate better emotional well-being, stronger social skills and higher levels of academic success (Christenson & Reschly, 2010). In contrast, weak communication and limited parental participation often resulted in frustration and reduced support for children experiencing emotional difficulties.

More recent reviews also emphasize that parental involvement positively affects not only academic performance but also socio-emotional development. A systematic evidence synthesis examining studies published between 2020 and 2025 concluded that effective parental involvement strategies contribute to higher student motivation, stronger emotional adjustment, improved self-esteem, and better school engagement. The review further highlighted the importance of digital communication tools and structured family engagement programs in strengthening home–school relationships.

Similarly, a systematic review of family–school cooperation programs published in 2025 found that collaborative interventions involving both families and schools generally produced positive effects on children's social-emotional behaviour and academic achievement.

The review identified coordinated support systems and regular communication as key factors associated with successful outcomes.

Recent research has also emphasized the role of psychological support services within schools. Kjimova (2025) reported that parents who perceived school psychological services as accessible and effective demonstrated a greater willingness to collaborate with schools when addressing children's emotional difficulties. This finding suggests that professional support structures can strengthen partnerships between families and educational institutions.

Furthermore, contemporary perspectives on family school partnerships increasingly recognize children as active participants in the collaboration process. Capretta et al. (2024) argue that student voice and leadership should be incorporated into family school engagement models, as children's active participation contributes to stronger emotional development, greater self-confidence, and improved well-being.

Overall, the theoretical and empirical literature suggests that effective parent-school collaboration contributes significantly to children's emotional well-being by promoting emotional security, early identification of difficulties, supportive relationships, and coordinated interventions. Strong partnerships between families and schools create a consistent developmental environment that enhances both emotional adjustment and academic achievement.

Methodology

Research Design

This study employed a mixed-methods research design, integrating quantitative and qualitative approaches to provide a comprehensive understanding of the role of parent-school collaboration in promoting children's emotional development and well-being. The mixed-methods approach was selected because it allows the collection of both numerical data and descriptive insights, offering a more complete interpretation of parental perceptions and experiences.

Participants

The study involved a total of 300 parents of school-aged children from different educational settings in Albania. Participants were selected through convenience sampling and voluntarily agreed to participate in the research. All respondents were informed about the

purpose of the study, and anonymity and confidentiality were guaranteed throughout the research process.

Research Instrument

Data were collected using a structured questionnaire specifically designed to examine parents' perceptions of parent–school collaboration and its contribution to children's emotional well-being. The questionnaire consisted of two sections:

The first section included demographic information about the participants. The second section contained both closed-ended and open-ended questions related to several dimensions of parent–school cooperation, including communication between parents and teachers, parental involvement in school and extracurricular activities, emotional support practices, stress management strategies, mental health education, and the establishment of family routines.

The closed-ended questions generated quantitative data, while the open-ended questions provided qualitative information regarding parents' experiences and opinions about supporting children's emotional development.

Data Collection Procedure

Data were collected during the 2024–2025 academic year through self-administered questionnaires. Participation was voluntary, and respondents completed the questionnaire after providing informed consent. Ethical principles regarding confidentiality, anonymity, and voluntary participation were respected throughout the study.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed using descriptive statistical techniques, including frequencies and percentages, to summarize participants' responses regarding different aspects of parent–school collaboration and emotional support practices.

Qualitative responses obtained from open-ended questions were analyzed through thematic analysis. Responses were carefully reviewed, coded, and grouped into thematic categories reflecting common perceptions and experiences related to children's emotional well-being, parental involvement, and school-family cooperation.

Ethical Considerations

The study adhered to fundamental ethical standards in educational research. Participation was entirely voluntary, and respondents were informed about the objectives of the study before

completing the questionnaire. No personal identifying information was collected, ensuring participants' privacy and confidentiality. The collected data were used exclusively for research purposes.

Results

Table 1. Summary of Parent–School Collaboration and Emotional Support Indicators (N= 300)

Indicator	Yes n (%)	No n (%)	Missing n (%)
Parents support children in managing stress	234 (78.0%)	50 (16.7%)	16 (5.3%)
Parents participate in school and extracurricular activities	218 (72.7%)	55 (18.3%)	27 (9.0%)
Parents are involved in the learning process	220 (73.3%)	52 (17.3%)	28 (9.3%)
Open communication as a mental health practice	280 (93.3%)	19 (6.3%)	1 (0.3%)
Use of creative tools to support emotional well-being	232 (77.3%)	32 (10.7%)	36 (12.0%)
Use of supportive questions	255 (85.0%)	17 (5.7%)	28 (9.3%)
Mental health education practices	229 (76.3%)	31 (10.3%)	40 (13.3%)
Stable family interaction	292 (97.3%)	7 (2.3%)	1 (0.3%)
Creation of study routines	260 (86.7%)	25 (8.3%)	15 (5.0%)
Emotional support and motivation	260 (86.7%)	24 (8.0%)	16 (5.3%)

The findings indicate a high level of parental involvement and emotional support. The majority of parents reported engaging in open communication with their children (93.3%), maintaining stable family interactions (97.3%), and providing emotional support and motivation (86.7%). Furthermore, more than 70% of participants reported active involvement in stress management, school and extracurricular activities, and the learning process. These findings suggest that parent–school collaboration plays an important role in promoting children's emotional well-being, self-confidence, and social development.

The results also demonstrate that supportive practices within the family environment, including the use of creative activities, supportive questions, and mental health education, contribute positively to children's emotional adjustment. Overall, the data highlight the importance of strengthening partnerships between parents and schools in order to create supportive environments that foster both emotional well-being and academic success.

Discussion

The findings of this study demonstrate that parent–school collaboration plays a significant role in promoting children's emotional development and well-being. The high percentages reported across most indicators suggest that parents recognize the importance of emotional support, open communication, and active involvement in their children's educational

experiences. These findings reinforce the growing body of evidence indicating that effective partnerships between families and schools contribute not only to academic achievement but also to children's social and emotional adjustment.

One of the most notable findings concerns the high proportion of parents who reported maintaining open communication with their children (93.3%) and stable family interactions (97.3%). These results support Bronfenbrenner's (1979) ecological perspective, which emphasizes that children's development is shaped by the quality of interactions within their immediate environments. Strong communication patterns within families provide emotional security and facilitate the development of emotional regulation skills, which are essential for psychological well-being. Similar conclusions were reported by Ovesen, Overgaard, and Petersen (2023), who found that open communication and trust between parents and educational institutions create a supportive environment that enhances adolescents' emotional well-being and resilience.

The study also revealed substantial parental involvement in school-related activities and the learning process, with more than 70% of participants reporting active engagement. These findings are consistent with previous meta-analyses conducted by Fan and Chen (2001) and Jeynes (2012), which demonstrated a positive relationship between parental involvement and student outcomes. More recent evidence extends these conclusions by highlighting the impact of parental engagement on emotional and psychological development. For example, Paccaud et al. (2021) found that parents who maintained positive relationships with schools reported greater satisfaction with their children's educational experiences and perceived higher levels of emotional support for their children. The authors argued that strong family-school partnerships foster a sense of belonging and trust that positively affects children's emotional adjustment.

Another important finding concerns the widespread use of emotional support practices, including supportive questioning, stress management strategies, and mental health education. More than three-quarters of participants reported actively engaging in these practices. These results suggest that parents increasingly recognize the importance of emotional literacy and psychological support in children's development. Such findings are particularly relevant in the post-pandemic context, where researchers have identified increased concerns regarding children's mental health and emotional resilience. Recent studies emphasize that collaborative efforts between families and schools are essential for addressing emotional difficulties, reducing stress, and strengthening coping mechanisms among children and adolescents.

The findings further indicate that parents frequently establish study routines and structured family practices that contribute to emotional stability. Previous research has shown that predictable routines provide children with a sense of security, improve self-regulation, and reduce anxiety. The high percentage of parents reporting stable routines in the present study suggests that many families are already implementing practices associated with positive emotional outcomes. These findings align with recent evidence syntheses on parental involvement, which identify structured home environments as important predictors of both academic success and emotional well-being.

From a broader perspective, the results support Epstein's (2011) framework of school–family partnerships, which emphasizes the importance of communication, shared responsibility, and collaborative decision-making. The findings suggest that when parents and schools work together, children benefit from consistent emotional and educational support across different developmental contexts. This consistency appears to strengthen children's self-confidence, social competence, and overall well-being.

Although the results reveal generally positive patterns of parental involvement and emotional support, they also highlight areas that require further attention. A proportion of respondents reported limited participation in school activities, inconsistent involvement in emotional support practices, or missing responses in some categories. These findings suggest that barriers to effective parent–school collaboration may still exist. Previous studies have identified factors such as time constraints, limited communication channels, socioeconomic inequalities, and insufficient institutional support as potential obstacles to parental engagement. Addressing these challenges may help schools develop more inclusive and effective partnership strategies.

Overall, the findings of this study are largely consistent with contemporary research demonstrating that strong parent–school collaboration contributes positively to children's emotional well-being, social competence, and academic success. The study adds further evidence from the Albanian educational context, where empirical research on family–school partnerships and emotional well-being remains relatively limited. Consequently, the results highlight the need for educational policies and school practices that encourage sustained collaboration between parents, teachers, and psycho-social support professionals as a means of fostering children's holistic development.

Limitations of the Study

Several limitations should be acknowledged when interpreting the findings of this study.

First, the study relied exclusively on parents' self-reported perceptions and experiences. Although parental perspectives provide valuable insights into parent–school collaboration and children's emotional well-being, the absence of data from teachers, school administrators, and students limits the comprehensiveness of the findings. Future studies could adopt a multi-informant approach to obtain a more holistic understanding of the phenomenon.

Second, the study employed a convenience sampling method, which may limit the generalizability of the results. The participants may not fully represent the diversity of parents across different regions, socioeconomic backgrounds, and educational contexts. Consequently, the findings should be interpreted with caution when applied to broader populations.

Third, the research used a cross-sectional design, collecting data at a single point in time. As a result, it was not possible to examine changes in parent–school collaboration or children's emotional well-being over time, nor to establish causal relationships between the variables. Longitudinal studies would provide deeper insights into the long-term effects of family–school partnerships on children's emotional development.

Another limitation relates to the use of descriptive statistical analysis. While frequencies and percentages provided an overview of parental perceptions, more advanced statistical analyses could offer a deeper understanding of the relationships between specific dimensions of parent–school collaboration and children's emotional outcomes.

Finally, the study was conducted within a specific educational and cultural context. Social, cultural, and institutional factors may influence both parental involvement and perceptions of emotional well-being. Therefore, future comparative studies involving different countries and educational systems would be valuable for examining the extent to which these findings are transferable across contexts.

Despite these limitations, the study provides important evidence regarding the positive role of parent–school collaboration in promoting children's emotional development and well-being. The findings contribute to the growing literature on family–school partnerships and offer practical implications for educators, parents, and policymakers seeking to strengthen supportive environments for children.

Conclusions

This study explored the role of parent–school collaboration in promoting children’s emotional development and well-being. The findings demonstrate that effective cooperation between families and schools contributes positively to children's emotional security, self-confidence, social competence, and overall adjustment. High levels of parental involvement, open communication, emotional support, and participation in educational activities were identified as important factors associated with positive emotional outcomes.

The results further suggest that parent–school collaboration serves as a protective mechanism that facilitates the early identification of emotional difficulties and strengthens children's capacity to cope with everyday challenges. Consistent communication and shared responsibility between parents and educators appear to create a supportive environment that benefits both emotional well-being and academic success.

The study also confirms the relevance of contemporary theoretical perspectives emphasizing the importance of collaborative partnerships in child development. The findings are consistent with recent international research demonstrating that strong family–school relationships contribute to improved emotional resilience, greater school engagement, and better developmental outcomes.

Although the study was conducted within a specific educational context, the findings underline the broader importance of integrating family engagement into educational policies and practices. Strengthening parent–school collaboration should therefore be considered a strategic investment in children's emotional health, educational achievement, and long-term well-being.

Recommendations

Based on the findings of this study, several recommendations can be proposed to strengthen parent–school collaboration and support children’s emotional well-being.

First, schools should establish systematic and continuous communication mechanisms that facilitate regular interaction between parents and teachers. Digital communication platforms, parent meetings, and structured feedback systems can enhance information sharing regarding children’s emotional and academic progress.

Second, educational institutions should encourage greater parental participation in school and extracurricular activities. Active involvement strengthens trust, promotes shared

responsibility, and contributes to a positive educational climate that supports children's emotional development.

Third, schools should organize training programs and workshops for both parents and teachers focusing on emotional development, mental health awareness, stress management, and effective communication strategies. Such initiatives can improve adults' capacity to identify and address emotional difficulties at an early stage.

Fourth, psycho-social support services within schools should be strengthened through closer collaboration among teachers, school psychologists, social workers, and families. Multidisciplinary support systems can provide timely interventions and enhance children's emotional resilience.

Fifth, parents should be encouraged to maintain supportive home environments characterized by open communication, emotional responsiveness, stable family routines, and active engagement in their children's educational experiences.

Finally, policymakers should develop and implement educational policies that recognize parent–school collaboration as a fundamental component of children's holistic development. Investments in family engagement programs, mental health promotion, and school-community partnerships can contribute significantly to improving children's emotional well-being and educational outcomes.

Future research should include multiple stakeholder perspectives, including teachers, students, and school administrators, and employ longitudinal designs to better understand the long-term impact of parent–school collaboration on children's emotional development.

References

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Capretta, T. J., Zhang, J., Anderman, E. M., & Boone, B. J. (2024). Student leadership in family-school partnerships. *Phi Delta Kappan*, 105(8).
<https://doi.org/10.1177/00317217241251877>
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–
<https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis on the effects of parental involvement on students' academic outcomes. *Urban Education*, 47(4), 706–742
<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kjimova, G. (2025). Parental perceptions of school-based psychological support and readiness for collaboration. *Knowledge – International Journal*.
- Ovesen, J. H., Overgaard, C., & Petersen, K. S. (2023). Home-school collaboration for adolescents with poor wellbeing: A qualitative study of parents' experiences. *Nordic Studies in Education*, 43(4).
<https://doi.org/10.23865/nse.v43.4050>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – The parent's view. *Frontiers in Education*, 6, Article 646878.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
- Pamungkas, R. N., Nuraeni, L., Nurhayati, S., et al. (2025). Innovations in parental involvement for educational improvement: A 2020–2025 evidence synthesis. *International Journal of Education and Curriculum Application*, 8(3), 356–372
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Depression and the Loss of Emotional Balance in Polish Adolescents

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Ignacy Mościcki University in Ciechanow, Faculty of Health and Social Sciences, POLAND
malgorzataprzybysz-zaremba@gmail.com Orcid No: <https://orcid.org/0000-0003-2542-5104>

Natalia Balicka

Ignacy Mościcki University in Ciechanow, Faculty of Health and Social Sciences, POLAND
E-mail: natajkabalicka@gmail.com Orcid No: <https://orcid.org/0009-0009-0847-3439>

Abstract

Adolescence is a developmental period characterized by significant emotional, social, and psychological changes. While temporary instability is considered a normative element of this stage, current research reveals a growing frequency of depressive symptoms among adolescents in Poland. This trend raises important questions about the concept of emotional balance and the conditions necessary for healthy development. The aim of this article is to examine depression among Polish adolescents in the context of emotional balance, understood as the dynamic capacity to regulate emotions, cope with stress, and maintain psychological stability despite environmental demands. Drawing on recent national reports and empirical studies, the article outlines the scale of depressive symptoms, increasing psychiatric interventions, and general mental well-being observed in the school-age population. Special attention is given to the factors contributing to emotional imbalance, including chronic academic pressure, social comparison intensified by social media, family problems, peer difficulties, and limited access to psychological support. Depression is discussed not only as an individual clinical condition but also as a manifestation of disrupted balance between developmental needs and environmental expectations. The article also explores the consequences of chronic emotional imbalance, such as social withdrawal, learning difficulties, emotional dysregulation, and increased vulnerability to risk behaviours. In this context, restoring emotional balance becomes both a psychological and social task. Moreover, the article highlights the importance of early prevention strategies, and cooperation between families, educators, and mental health professionals. Improving emotional competencies and creating supportive environments are presented as key elements in promoting resilience and long-term wellbeing among adolescents. By considering depression within the wider framework of emotional balance, this article aims to contribute to an interdisciplinary understanding of adolescent mental health and to highlight the need for systemic responses to this growing concern.

Keywords: adolescence depression; emotional balance; mental health; Polish youth

Introduction

Adolescence is a transitional stage between childhood and adulthood, characterized by dynamic biological, psychological, and social changes. The beginning of this period is marked by processes of puberty, while its end is associated with achieving social maturity and adopting

roles typical of adults. However, the age boundaries of adolescence are not clearly defined and may vary depending on cultural and social conditions. In the literature, it is most often assumed that it covers the period from approximately 10 to 22 years of age, with three phases distinguished: early (10–15 years), middle (15–18 years), and late adolescence (18–22 years) (Goossens, 2006).

Adolescence is a transitional period in which young people have time to prepare for adulthood by experiencing different roles and life opportunities. This stage is associated with the development of autonomy, but at the same time it requires gradually taking responsibility for one's own decisions. The most important developmental tasks include separation from the family, building identity, and finding one's place in a peer group. These processes occur alongside intense biological and emotional changes, which can be a significant challenge for a young person. On the one hand, adolescence offers a sense of freedom and many opportunities; on the other hand, it may involve uncertainty, pressure of choice, and difficulties in making decisions about the future (Bálint, 2014). Although adolescence provides space for development and identity exploration, contemporary society often adopts a critical attitude toward young people. Youth are sometimes perceived as a problematic group, associated with irresponsibility, adaptation difficulties, or risky behaviors. Such an approach leads to a simplified image of adolescence as a stage dominated by problems. At the same time, young people function under increasing social pressure related to the need to make important decisions about their future.

Expectations from others may conflict with the need for exploration and gradual transition into adulthood. As a result, young people experience tension between striving for autonomy and meeting social demands. This complexity may affect their psychological functioning, increasing vulnerability to stress, uncertainty, and emotional difficulties (Bálint, 2014). Consequently, adolescence becomes a particularly sensitive period in terms of maintaining mental balance. Some young people may go through this stage without major crises, but this does not mean the absence of difficulties. Sources of stress are often everyday situations related to school, relationships with peers and family, and the need to make small but frequent decisions. Although each of these may seem insignificant on its own, their accumulation over time can lead to a significant psychological burden. Prolonged exposure to tension may affect emotional functioning, increasing the risk of adaptation difficulties and reduced well-being (Belea, 2021).

Currently, an increasing number of mental health problems is being observed. Particularly concerning is the rise in depressive symptoms among young people. Data from the World Health Organization indicate that depression affects approximately 1.3% of individuals aged 10–14 and 3.4% of youth aged 15–19 (World Health Organization, 2025). In Poland, after 2020, a clear decline in the mental well-being of the younger generation has been observed. According to the report *Diagnoza młodzieży 2026*, nearly half of adolescents have very low self-esteem, and depressive symptoms occur in about 40% of secondary school students. Moreover, as many as 17% of young people aged 13–17 report self-harm within the last 12 months, and the number of suicide attempts in this age group has significantly increased in recent years. Despite the growing demand for psychological support, declared by about 43% of young adults, only 22% actually receive such help, indicating a significant gap in the system (Rabiej, 2026). These data confirm that mental health problems are one of the main developmental challenges for the young generation and can significantly affect their ability to maintain emotional balance.

Depression in Adolescence: Symptoms, Manifestations, and Consequences

Depression is one of the most frequently diagnosed mental disorders and belongs to the group of mood disorders. According to the DSM-5 classification, it includes various diagnostic categories, such as major depressive disorder, persistent depressive disorder (dysthymia), and other specified and unspecified depressive disorders. These conditions may differ in the severity of symptoms, duration, and clinical course. The clinical picture of depression is dominated by symptoms such as low mood, loss of interest, reduced energy, and difficulties in daily functioning. Depending on severity, depressive episodes can be classified as mild, moderate, or severe, and may co-occur with other features such as anxiety or psychotic symptoms (American Psychiatric Association, 2013).

Contemporary diagnostic approaches emphasize the importance of precise classification of depressive disorders, as it is essential for accurate diagnosis and appropriate treatment and support. Depression goes beyond temporary sadness or natural emotional reactions to everyday difficulties. It is long-lasting and may affect all areas of functioning, including social relationships, educational activity, and the ability to perform daily tasks, leading to a significant reduction in quality of life. The development of depression is influenced by many factors, including traumatic experiences, chronic stress, and emotional or social losses. Individuals who have experienced violence, neglect, or other difficult life events are particularly at risk (World Health Organization, 2025). A depressive episode is characterized by a persistent low mood,

which may take the form of sadness, irritability, or a feeling of emptiness. It is accompanied by a clear loss of interest and difficulty experiencing pleasure in previously enjoyable activities. Unlike temporary mood changes, depressive symptoms persist for most of the day, nearly every day, for at least two weeks. The most common symptoms include:

- difficulties with concentration and decision-making,
- low self-esteem and excessive guilt,
- pessimistic thinking about the future and a sense of hopelessness,
- thoughts of death or suicidal behaviors,
- sleep disturbances (insomnia or hypersomnia),
- changes in appetite and body weight,
- chronic fatigue and lack of energy (World Health Organization, 2025).

These symptoms affect various areas of functioning and make everyday life more difficult. Depression may take different forms, including a single episode, recurrent depressive disorder, or it may co-occur with episodes of mania, as in bipolar disorder. However, the clinical presentation of depression in children and adolescents differs from that observed in adults. It is closely related to the developmental stage and to cognitive, emotional, and social changes occurring during growth. Symptoms may take different forms depending on the child's age (Czerwiec, Purchańska, 2016).

In early school age (6–8 years of age), somatic symptoms are common, such as headaches, stomach problems, sleep or appetite disturbances, and increased fatigue. On an emotional level, social withdrawal, avoidance of activities, anxiety, and difficulties in expressing emotions may be observed. During preadolescence (9–12 years of age), more complex emotional symptoms appear, such as low self-esteem, hypersensitivity to criticism, a sense of rejection, and initial thoughts about death. In adolescence, symptoms become more similar to those observed in adults and include low mood, hopelessness, a tendency toward isolation, self-destructive behaviors, and suicidal thoughts. Risky behaviors, such as substance use or aggression, may also appear as attempts to cope with emotional tension (Czerwiec, Purchańska, 2016).

The risk of depression in children increases in situations of long-term stress, loss, and difficulties in cognitive and social functioning, such as learning problems or behavioral

disorders. The family environment plays a crucial role. Children and adolescents growing up in families with a history of depression are more likely to develop similar difficulties. In everyday functioning, depression in children may manifest as persistent sadness, frequent crying, and a sense of helplessness. A loss of interest in peer relationships and previously enjoyable activities is also characteristic. The child may withdraw from social contact, spend more time alone, and avoid engaging in play or learning. Important warning signs include emotional changes such as increased irritability, difficulty coping with frustration, and impulsive reactions. Low self-esteem and a tendency to blame oneself are also common, often expressed through negative self-statements. Depression also affects school functioning, leading to poorer academic performance, concentration difficulties, and increased absenteeism (Iliadis et al., 2015).

Emotional Balance and Its Disruption: Risk Factors and Developmental Implications

Contemporary social conditions and global challenges significantly affect young people's ability to maintain emotional balance. In recent years, experiences related to the COVID-19 pandemic and the armed conflict in Ukraine have become important psychosocial stressors influencing individual functioning (Szadkowski, Podemska, 2022).

The accumulation of various factors leads to increased psychological tension, a sense of uncertainty, and reduced quality of life. Long-term exposure to stress, social isolation, and limitations in daily activities contribute to the deterioration of mental health, which may manifest as depressive and anxiety symptoms, as well as a loss of meaning in life. Children and adolescents are particularly vulnerable, as the pandemic not only posed a health threat but also disrupted key areas of functioning, such as education, peer relationships, and social development. Isolation, remote learning, and reduced social contact contributed to increased loneliness and emotional instability (Szadkowski, Podemska, 2022).

Prolonged functioning under pandemic conditions showed that even individuals who previously coped well psychologically could experience growing emotional difficulties. This was especially visible among young people, where the combination of educational pressure and limited social contact increased vulnerability to mental disorders. As a result, there is a growing need for intervention and actions aimed at strengthening psychological resources (Przybysz-Zaremba, 2023).

In addition to global crises, young people face challenges related to everyday functioning. The ability to regulate emotions plays a key role in maintaining mental balance. Understanding and controlling emotional reactions influences coping with stress, relationships, and overall functioning. When these skills are underdeveloped, it may lead to emotional difficulties, behavioral problems, and poorer functioning in the school environment. As a result, disturbances in emotional regulation may contribute to worsening mental health and affect emotional balance during adolescence (Nambiar, Riaz, 2025).

Adolescence is often considered a sensitive period for the development of mental disorders, making emotional balance particularly important. Natural emotional variability does not necessarily indicate a disorder, but difficulties in emotion regulation may lead to serious consequences. Emotional imbalance occurs especially when negative emotional states are not balanced by positive experiences (De Berardis et al., 2020). This may result in persistent, intense, and hard-to-control emotions, increasing the risk of mental health problems. Consequences of disturbed emotional regulation in adolescents may include (De Berardis et al., 2020):

- development of anxiety and depressive symptoms,
- engagement in risky and impulsive behaviors,
- use of psychoactive substances as a coping strategy,
- development of addictive behaviors (e.g., excessive internet use),
- self-harm and suicidal thoughts,
- deterioration of psychosocial functioning and interpersonal relationships

Emotional imbalance in adolescents is influenced by multiple interacting factors. Research highlights chronic academic pressure as one of the key contributors, as increasing educational demands and competition can lead to heightened stress and anxiety. Another important factor is social comparison intensified by social media, where constant exposure to idealized images may negatively affect self-esteem and well-being. Additionally, family-related difficulties, such as limited support or strained relationships, as well as peer problems, including social isolation or conflicts, play a significant role in adolescents' mental health. The literature also points to limited access to mental health services, which makes it harder to receive timely support. Together, these factors increase adolescents' vulnerability to emotional disturbances, including anxiety and depressive symptoms (Anderson et al., 2025).

Mental Health Challenges Among Polish Youth

In the context of analyzing the mental health of children and adolescents in Poland, an important source of data is the EZOP II study (Epidemiology of Psychiatric Disorders in Poland). It is a nationwide, comprehensive study on the mental health status of society and its determinants, conducted between 2018 and 2020 (Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2021). The results indicate that mental disorders among young people are widespread. In the age group of 7–17 years, mental disorders affect over 500,000 children and adolescents, which means that the problem concerned one in eight children at that time. Among children aged 7–11, anxiety disorders are most commonly diagnosed (8.1%), mainly specific phobias (7%) and social phobias (1.1%). In contrast, among adolescents aged 12–17, disorders related to the use of psychoactive substances (4.2%), eating disorders (2.6%), and affective disorders (2.4%) are the most prevalent. Particularly alarming are the data on suicidal behaviors and tendencies – 5.7% of adolescents report experiencing them during their lifetime. Approximately 14,000 (0.6%) have attempted suicide, and 140,000 (4.6%) experience suicidal thoughts. The highest prevalence of mental disorders was recorded in the 16–17 age group (23.3%), which indicates an increase in problems in late adolescence. The study also shows that with age, the frequency of depressive, obsessive-compulsive, and alcohol-related disorders increases. A differentiating factor observed in the study is socioeconomic status – one in five families receiving social assistance struggles with children's mental health problems. Additionally, it is worth noting that the resources and competencies of social welfare workers in the field of mental health support are often insufficient, which may hinder effective prevention and early intervention. Therefore, the scale of unmet needs in terms of specialist support remains very high, meaning that a significant proportion of young people requiring help do not receive adequate assistance (Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2021). The above-mentioned study was conducted before the COVID-19 pandemic and did not take its impact on the mental health of children and adolescents into account. However, it emphasizes that mental health problems among adolescents were observed much earlier.

Data from reports of the *Dajemy Dzieciom Siłę [We Give Children Strength]* Foundation, which runs a helpline, show a clear deterioration in the mental condition of young people in Poland during the pandemic period. The helpline in Poland is an important support tool for children and adolescents who need someone to talk to or are in a difficult emotional situation. They can anonymously and free of charge discuss various topics, from mental health problems

to issues related to school, family, or self-esteem. In situations of threat to life or health, consultants undertake intervention actions, cooperating, among others, with emergency services, the police, or local institutions (Dąbrowska, 2021).

Summarizing the analysis of data from 2019–2020, it is clear that the helpline constitutes an important source of support for children and adolescents. In 2019, over 81,000 calls were received, and in 2020 over 61,000, with an increase in the number of messages at the same time (from approximately 10,000 to over 12,000). A worrying increase in interventions in life- and health-threatening situations was noted – from 518 in 2019 to 744 in 2020, which means that in 2020 approximately every 100th contact required intervention. The most frequently discussed area was mental health – as much as 96.5% of all contacts. The dominant problems included tension (19% of conversations), anxiety and fear (15%), low mood (11%), and a sense of loneliness (7%). A significant group also included self-harm behaviors – suicidal thoughts appeared in 8% of contacts, and self-harm in 4% (Dąbrowska, 2021).

The predominance of text messages over phone conversations was mainly related to the COVID-19 pandemic and the introduced restrictions, which limited direct social contact and access to specialist support. During lockdown, children and adolescents more often used text communication because they lacked privacy for phone conversations at home. At the same time, conversations with consultants became longer and concerned more serious problems, such as depression, low mood, anxiety, self-harm, or suicidal thoughts. Periods of increased pandemic intensity (spring and autumn 2020) were associated with a clear deterioration in the mental well-being of adolescents. Analyses also indicate that limited access to psychologists, educators, and psychiatrists had a negative impact on the emotional condition of young people. School closures and the shift to remote learning limited opportunities to obtain support, which increased feelings of uncertainty, stress, and instability (Dąbrowska, 2021).

Another important source of data is the latest report *Diagnoza Młodzieży 2026 [Youth Diagnosis 2026]*, which indicates a continuing and deepening mental health crisis among the young generation in Poland. Contemporary adolescence takes place in the context of dynamic social changes that significantly affect the mental condition of young people. The report *Diagnoza Młodzieży 2026 [Youth Diagnosis 2026]* identifies four key trends: individualization of life, functioning in a digital environment, chronic stress, and information chaos. These phenomena translate into real difficulties for young people – as many as 60% of adolescents experience chronic stress and fatigue, 38% feel loneliness, and about 40% show depressive

symptoms. Additionally, 70% of students perceive school as a source of daily stress, which indicates a strong systemic burden. These factors increase the risk of emotional disorders and adaptation difficulties during adolescence (Rabiej, 2026).

After 2020, there was a clear deterioration in the mental well-being of young people, related to the accumulation of long-term stressors such as the pandemic, social isolation, school pressure, and intensive functioning in the digital environment. One of the key problems is low self-esteem – as many as 46% of young people aged 10–19 are characterized by an extremely low level of it, which significantly increases susceptibility to depression and self-destructive behaviors. At the same time, about one-third of students often experience sadness and a sense of emptiness, and in older age groups these symptoms intensify. Particularly alarming are the data on depression, which is increasingly taking on the character of a widespread phenomenon. In 2022, suspected depression concerned as many as 29.3% of young people (aged 9–21), and in secondary schools this percentage reached 38.7%. Depression is therefore not incidental but becomes part of the developmental trajectory of adolescents, negatively affecting educational functioning, social relationships, and the ability to plan the future. The consequence of long-term psychological burden is also self-destructive behavior – 17% of students report self-harm in the past year, and the number of suicide attempts among young people under the age of 19 almost tripled between 2020 and 2022. At the same time, a significant gap in the support system is visible – 43% of young people declare a need for psychological help, but only about 22% receive it (Jastrzębowska, Mirczak, 2026).

A high level of fears and concerns is an important risk factor for the mental health of adolescents and young adults. The dominant source of anxiety is the future, which is associated with a sense of economic uncertainty and lack of employment stability. Young people often fear that despite their educational efforts, they will not achieve financial security or independence in adult life. Educational pressure also remains a strong source of stress, including concerns about exams, school failure, and “falling out of the system.” These fears are chronic and contribute to a decrease in mental well-being, increasing susceptibility to depressive symptoms and weakening the sense of agency and control over one’s life. Additionally, young people experience social and relational anxieties related to evaluation by others and the pressure of comparisons, especially in the digital environment. Increasingly, there is also a fear of psychological overload and the inability to cope with growing emotional difficulties (Jastrzębowska, Mirczak, 2026).

The mental health status of children and adolescents in Poland remains alarming. Data from before the pandemic, during it, and after it indicate a persistently high scale of mental health problems and disturbed emotional balance.

Prevention and Intervention Strategies: The Role of Families, Schools, and Professionals

The deterioration of the mental health of children and adolescents is long-term and multifactorial in nature, therefore it requires coordinated preventive actions. It is crucial to treat mental health as an intersectoral priority and to integrate health, educational, social, and digital policies. The emphasis should be shifted from intervention measures to early prevention and rapid response within the everyday environments of young people, especially in school and family settings. In recent years, there has been a clear increase in the number of individuals using psychiatric care, and hundreds of thousands of children and adolescents meet the criteria for mental disorders. Symptoms of depression, anxiety, and self-destructive behaviors are increasingly observed and tend to intensify with age. The main risk factors include chronic school-related stress, performance pressure, experiences of peer violence, and the influence of the digital environment (Lewandowska, 2026). However, the support system still does not meet the scale of needs, and access to psychological and psychiatric assistance remains limited. Therefore, it is necessary to implement preventive measures including:

- mental health as an intersectoral priority - it is necessary to recognize the mental health of children and adolescents as a key area of public policy, requiring close cooperation between the health sector, education, social policy, and regulation of the digital environment. The effectiveness of actions depends on their coherence and coordination at the systemic level;
- strengthening early intervention and prevention - it is essential to shift the focus from reactive to preventive measures by developing health education, early identification of difficulties, and providing support in the school environment. Schools should serve not only as places of education but also as spaces for prevention, crisis detection, and counteracting violence and suicidal behaviors;
- protection of children and adolescents in the digital environment - it is important to strengthen regulations concerning the functioning of digital platforms, in particular limiting exposure to harmful content, including that related to violence, self-harm, or eating disorders. It is also important to develop digital competencies and promote healthy media use;

- development of an integrated system of monitoring and research - it is crucial to create a coherent system of data collection, monitoring phenomena, and conducting research that will enable a better understanding of changes in the mental health of young people and allow for the adjustment of national actions to current needs (Lewandowska, 2026).

Prevention in this area is understood as a set of actions undertaken by both specialists and social institutions, aimed at supporting the proper development of children and adolescents and preventing mental disorders. This approach is comprehensive and includes various environments in which a young person functions. According to international recommendations, effective prevention should be implemented at multiple levels – at the level of the family, school, and the broader social environment (Przybysz-Zaremba, 2019).

Cooperation between these areas is of key importance, as it allows for the creation of a coherent support system. The family environment plays a fundamental role in shaping mental health. Emotional support, good communication, and a sense of acceptance from parents are important protective factors, while their absence may increase the risk of mental health problems (Teleon, Włoszczak-Szubzda, 2019). Alongside the family, school is one of the most important educational environments for a child. It should implement actions at different levels: from general measures addressed to all students to more targeted support for those at risk. It is particularly important to create a safe and friendly atmosphere, build positive relationships, and strengthen students' self-esteem by developing their interests and enabling them to achieve success (Przybysz-Zaremba, 2019).

In the context of social support, it is also important to emphasize the role of peer relationships, which gain particular importance during adolescence. The presence of a supportive group can serve a protective function, reducing the sense of loneliness and helping to cope with difficult emotions, while their absence or negative nature may intensify mental health problems. An essential complement to environmental support is specialist assistance, including the work of psychologists, psychiatrists, and mental health care institutions. In situations of increased difficulties, accurate diagnosis and appropriately selected forms of therapy are crucial, including – in justified cases – pharmacological treatment conducted under medical supervision. The effectiveness of interventions is primarily enhanced by a well-coordinated care system that enables rapid response and continuity of support (Smolik, 2025).

The literature distinguishes three levels of preventive actions: universal, selective, and indicated. Universal prevention is directed at all young people and focuses on building a safe

environment, strengthening relationships, and developing psychological resources such as self-esteem and coping skills. Selective prevention includes individuals at increased risk and involves more targeted support and diagnosis of difficulties. Indicated prevention refers to individuals at particularly high risk, requiring specialist assistance and continuous cooperation with the family and support institutions (Przybysz-Zaremba, 2019).

The system of mental health prevention for children and adolescents in Poland is based on specific legal regulations and national programs that emphasize the importance of mental health promotion, crisis prevention, and supporting societal well-being. In practice, these actions focus on disseminating knowledge, developing stress management competencies, and strengthening social and emotional relationships. An important direction of change is the development of a community-based model of psychiatric care, which assumes the availability of support as close as possible to the child's place of residence. This system includes three levels of support: basic psychological and psychotherapeutic assistance, specialist psychiatric care, and inpatient treatment. Such a solution aims to ensure faster responses to emerging difficulties and to reduce the need for hospitalization. Despite the reforms introduced, the system still faces significant barriers. One of the main problems is the lack of coherent cooperation between schools, families, and specialists, which hinders effective support for the child. Additionally, preventive actions in schools are often unsystematic and depend on the involvement of individual staff members. Another important challenge is the expansion of preventive measures to older adolescents, who are still not covered by a sufficient number of support programs. Strengthening the competencies of teachers and parents is also crucial so that they can recognize difficulties earlier and respond appropriately to the needs of young people (Kręglewska, 2021).

In summary, in the face of the growing number of depressive problems and suicidal behaviors among children and adolescents, prevention should be a priority for schools and other institutions. It should be comprehensive and include both the individual and their family and social environment. Cooperation between specialists, teachers, and parents is essential in order to identify difficulties early and reduce risk factors. Education in the field of mental health, counteracting stigma, and providing support to individuals in crisis are also of key importance (Przybysz-Zaremba, 2021).

Discussion and Conclusion

Depression among adolescents and the loss of emotional balance are interrelated and often mutually reinforcing. Disturbances in emotional balance, such as difficulties in emotion

regulation, chronic stress, or reduced psychological resilience, may form the basis for the development of depression. In turn, depression itself deepens these difficulties, leading to further disruption in the functioning of a young person. Mental health problems among Polish youth are widespread and show an increasing trend, which is confirmed by data both from before the pandemic and from subsequent years. The presented analyses indicate that this phenomenon is multifactorial and embedded in a complex social, family, and educational context. Factors such as school pressure, threats arising from the digital environment, family problems, difficulties in peer relationships, and limited access to psychological support not only increase the risk of disorders but also hinder the recovery process itself. The interaction of these elements leads to the deepening of the mental health crisis among young people, who often do not receive sufficiently prompt and adequate support (Smolik, 2025).

This indicates the need for a systemic approach and increased availability of psychological and psychiatric support for children and adolescents. Preventive actions and early intervention play an important role in counteracting these phenomena. The priority should be cooperation between the family, school, and specialists, aimed at creating a safe environment, strengthening the psychological resources of young people, and responding quickly to emerging difficulties. However, it must be emphasized that the complete elimination of the discussed problems among children and adolescents is not realistic due to their complex and multifactorial nature. The aforementioned preventive measures can effectively reduce the scale of the phenomenon, although they will not lead to its complete disappearance. For this reason, depression and other mental health problems should be approached comprehensively, combining perspectives from different fields and undertaking joint actions at the social level. Cooperation, education, and the further development of systemic, research-based solutions that increase the effectiveness of support for young people and their environment are of key importance (Szadkowski, Podemska, 2022). This will make it possible to adopt a holistic view of the level of well-being among adolescents in the context of mental health.

References

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, T. L., Valiauga, R., Tallo, C., Hong, C. B., Manoranjithan, S., Domingo, C., Paudel, M., Untaroiu, A., Barr, S., & Goldhaber, K. (2025), Contributing Factors to the Rise in Adolescent Anxiety and Associated Mental Health Disorders: A Narrative Review of Current Literature. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing : official publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses*, 38(1), 1-10. DOI:<https://doi.org/10.1111/jcap.70009>

- Bálint, A. (2014), Towards the Positive Psychology of Adolescence, *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 4(2), 4-18. DOI: 10.14413/herj.2014.02.02.
- Belea, M. (2021), Self-Efficacy and Optimism as Mediators of Perceived Stress in Adolescence, *Moldavian Journal for Education and Social Psychology*, 5(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.18662/mjesp/5.1/28>
- Czerwicz, K., Purchała, M. (2016), Functioning of a child with depression in the school environment, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 6(1), 62-70.
- Dąbrowska, P. (2021), Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 111 – telefonie zaufania [Mental health of children and adolescents in 2020 based on conversations at the 116 111 helpline for children and youth], *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), s. 63–75.
- De Berardis, D., Fornaro, M., Orsolini, L., Ventriglio, A., Vellante, F., & Di Giannantonio, M. (2020), Emotional Dysregulation in Adolescents: Implications for the Development of Severe Psychiatric Disorders, Substance Abuse, and Suicidal Ideation and Behaviors, *Brain sciences*, 10(9), 591. DOI:<https://doi.org/10.3390/brainsci10090591>
- Goossens, L. (2006), Adolescent Development: Putting Europe on the map, S. Jackson, L. Goossens (Ed.), *Handbook of adolescent development* in. 1-9 pp., New York: Psychology Press.
- Gross, J. J. (2015), Emotion regulation: Current status and future prospects, *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Iliadis, Ch., Papadopoulou, L., Papoulia, F. (2015), Depression in Children and Teenagers, *American Journal of Nursing Science*, 4(2-1), 92-95. DOI: 10.11648/j.ajns.s.2015040201.27
- Instytut Psychiatrii i Neurologii (2021), Wyniki badania dzieci i młodzieży (wiek 7-17 lat) – prezentacja z Konferencji podsumowującej projekt EZOP II. [Results of the study on children and adolescents (aged 7–17) – presentation from the conference summarizing the EZOP II project], <https://ezop.edu.pl/wyniki-badania/> [accessed: 19.04.2026].
- Jastrzębowska, A., Mirczak, A. (2026), Zdrowie i kapitał psychologiczny. Załamanie zdrowia psychicznego. [Health and psychological capital. The collapse of mental health], in P. Rabiej (Ed.), *Diagnoza Młodzieży [Youth Diagnosis]* in. 183–189 pp, Warszawa: Polskie Towarzystwo Polityki społecznej [Warsaw: Polish Society for Social Policy].
- Kręglewska, K. (2021), Profilaktyka zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej a działania podejmowane w Polsce – dobre praktyki i ograniczenia [Mental health prevention in children and adolescents in the European Union and measures taken in Poland – good practices and limitations], *Psychiatr Psychol Klin*, 21(3), 189–196. DOI:10.15557/PiPK.2021.0020
- Lewandowska, A. (2026), Ekspertyza. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – jakie rozwiązania są konieczne? [Expert report. Mental health of children and adolescents – what solutions are necessary?] in P. Rabiej (Ed.), *Diagnoza Młodzieży [Youth Diagnosis]* in. 204–209 pp, Warszawa: Polskie Towarzystwo Polityki społecznej [Warsaw: Polish Society for Social Policy].
- Nambiar, D., Riaz, L. (2025), The struggle within: How emotion regulation difficulties affect teenagers' academic motivation, *International Journal Of Advanced Research*, 13(3), 374-382. DOI:10.21474/IJAR01/20576
- Przybysz-Zaremba, M. (2019), Polimorficzne wymiary profilaktyki depresji i zachowań suicydalnych dzieci i młodzieży – przegląd wybranych badań i programów [Prevention of Depression and Suicidal Behavior in Children and Adolescents and Its Polymorphic Characteristics. Review of Selected Studies and Programs], *Pedagogical Contexts*, 2(13), 209-221. DOI: 10.19265/KP.2019.213209
- Przybysz-Zaremba, M. (2021), Profilaktyka depresji i zachowań suicydalnych dzieci i młodzieży wobec wyzwań codzienności [Prevention of Depression and Suicidal Behavior of Children and Adolescents against the Challenges of Everyday Life], *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 119–130. DOI: 10.17951/j.2021.34.1.119-130.
- Przybysz- Zaremba, M. (2023), Depressive Disorders of Polish University Students During Covid-19 Pandemic, *International Journal of Positivity & Well-Being*, 1(1), 1-14. DOI: 10.5281/zenodo.8222702
- Smolik, M. (2025), Zaburzenia emocjonalne wśród młodych osób w perspektywie wyzwań instytucjonalnych i środowiskowych [Emotional disorders among young people in the context of institutional and environmental challenges], K. Wojtanowicz, M. Duda (Ed.), *Holistyczne wsparcie dziecka i rodziny. Interdyscyplinarna perspektywa społeczna (Praca Socjalna w Teorii i Działaniu, 7)* in. 107–127 pp.,

Kraków: Wydawnictwo naukowe, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. DOI: <https://doi.org/10.15633/9788383701097.08>

- Szadkowski, J. D., Podemska, J. (2022), Depresja i zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży w dobie współczesnych zawirowań społecznych [Depression and suicidal behavior among children and adolescents in times of contemporary social turmoil], *Społeczeństwo. Edukacja. Język.*, 16, 215-240. DOI: 10.19251/sej/2022.16(16)
- Teleon A., Włoszczak-Szubzda, A. (2019), Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce a rola rodziny [Mental health of children and adolescents in Poland and the role of the family], *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 25(1), 6–11. DOI: 10.26444/monz/103096
- World Health Organization (2025), Depressive disorder (depression), <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression> [accessed: 20.03.2026]
- World Health Organization (2025), Mental health of adolescents, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health#:~:text=Emotional%20disorders&text=Depression%20is%20estimated%20to%20occur,and%20unexpected%20changes%20in%20mood.> [accessed: 20.03.2026]

Achieving Educational Balance in Life: Cross-country Similarities and Differences in Social and Environmental Contributions to Enrolment and Completion of School in Ghana and Nigeria

Matthew Taiwo Oni

Department of Early Childhood and Educational Foundations, Faculty of Education,
University of Ibadan, Ibadan, NIGERIA. mt.oni@ui.edu.ng <https://orcid.org/0000-0003-4755-2462>

Abstract

Educational balance in life at the adolescent stage is very important to lifelong wellbeing, productive adulthood and civic involvement. Educational balance is the ability of the students to maintain schooling and juggle between competing social, economic, and environmental needs in the family, school, and community. Although there has been significant improvement in access to secondary education in sub-Saharan Africa, most adolescents are unable to balance this, leading to disproportionate enrolment and completion rates. The study examines the combination of the social and environmental factors in secondary school enrolment and completion in Ghana and Nigeria, with the purpose of identifying the similarities and differences across countries that determine the capacity of adolescents to find a balance in education. Bronfenbrenner has organised the study using the Ecological Systems Theory, which models educational outcome as the result of interactions between the learner and several contextual systems. A descriptive survey design was used. The study was carried out in Southwestern Nigeria and the Ashanti Region of Ghana, with Ekiti and Oyo States in Nigeria and the Mampong and Sekyere Districts in Ghana being purposively selected because of pronounced dropout trends, even though enrolment was quite high. The target population was the junior secondary schools, as they are one of the most important transition phases where educational imbalance mostly results in attrition. Sixteen schools were randomly selected from each State/District to make a total of thirty-two in all. In Nigeria and Ghana, proportional sampling resulted in a sample of 1,112 students and 138 teachers and 714 students and 128 teachers, respectively. The data were gathered through self-designed Likert-scale questionnaires. The expertise validity was determined by expert review, and reliability coefficients based on a pilot study were in the range of 0.75-0.90 using Cronbach's alpha. The analysis was carried out through descriptive statistics, Pearson Product-Moment Correlation, and multiple regression at the 0.05 level of significance. The results showed that there was a joint social and environmental explanation of 60.2% of the variance in enrolment in secondary school in Ghana and 61.4% in Nigeria. To bring out the complete picture, these factors explained 32.4 per cent of the variance in Ghana and 59.1 per cent in Nigeria. The findings point to the fact that the household economic, parental, kinship networks, school, and community security have a joint influence on the capability of adolescents to achieve educational balance. The study concludes that enrolment and completion should be improved in West Africa through the integration of policies that can cover both the social and environmental contexts involved that affect the education path of the adolescents.

Keywords: balance in education in life, enrolment in secondary school, school completion, socio-environmental factors, Ghana, Nigeria, ecological systems theory.

Introduction

Striking a balance in the learning path of adolescence is steadily becoming a key pillar to future wellbeing and productivity as well as civic engagement. The secondary education becomes vital in determining this balance since it is a major transitional period between schooling and the adult socio-economic engagement. In most developing nations, continuity in

secondary education equips the youth with expertise, societal associations, and credentials that lead to better life chances. Nevertheless, access and enrolment in secondary education is still quite unequal in sub-Saharan Africa, and there is considerable country and national variation in access and enrolment. It has been shown that enrolment and completion patterns do not happen because of individual characteristics but rather as a complex interaction of social and environmental factors that influence the daily experience of adolescents (Pham et al., 2025; Renner et al., 2024).

Here, school life balance can be interpreted as the capability of persons at the adolescent stage to continue schooling as they go through conflicting economic, social and environmental demands (Da Silva & Wanjiku, 2025). Even though past studies have investigated the impact of individual factors like household income or school quality, new literature indicates that educational achievement can be better conceived in terms of the summation of several conditions affecting the context of an individual. These are economic stability of the family, parental expectations, peer relationships, community safety, and quality of school infrastructure and learning environments (Costa et al., 2024). The combination of the same factors may facilitate or limit the ability of the youth to enrol and complete the secondary education successfully. It is thus important to understand the role of these overlapping influences in order to create inclusive and sustainable education systems in West Africa.

Although both Ghana and Nigeria have made some strides towards their universal basic education, they still have serious issues with maintaining the involvement of students in the secondary school cycle. Although there is an improvement in the enrolment rates in the lower secondary level in the recent years, a large percentage does not graduate into upper secondary education or go through the entire cycle. Such trends in attrition are directly linked to the disparities based on the socio-economic status, gender, and place of residence (Pezzulo et al., 2022; Dzordzormenyoh et al., 2025; Adeleke, 2023). Social reasons like poverty of the household, labour needs of parents, family requirements and peer pressures often determine choices that impact on attending school or not, remaining in school or dropping out. The environmental factors, such as access to school facilities, school distance, exposure to environmental risks, and neighbourhood safety are also significant factors, which define whether students continue to school or not (Bashir et al., 2018).

The relevance of these wider contextual factors can be described through policy efforts in both nations. The adoption of the policy of Free Senior High School in Ghana has greatly

increased the access to secondary education by eliminating the constraints that existed in terms of finances. Nonetheless, the reviews of the policy indicate that fee abolition is not a complete solution to the issue of household vulnerability, the role of a caregiver, and the insufficiency of infrastructural support in schools (Agana et al., 2025; Akuffo, 2025). The value of safe and conducive learning environments in Nigeria is particularly coming out strongly with insecurity and school attacks disrupting the education participation in various parts of the country. The attempts to reinforce the safe school programmes and safeguard educational settings thus constitute a significant part of the national education policy (Ibrahim & Ibrahim, 2025). All these developments indicate that persistent learning activity is determined by the combination of social and environmental factors that impact the everyday life of students.

According to these dynamics the concept of educational balance in life is not limited to the formal access to schooling. Instead, it is determined by the correspondence between the circumstances in the home, the school, and the broader community that allows the adolescents to continue with the secondary education cycle as they negotiate economic demands, family, and concerns of personal security. In that sense, enrolment and completion outcomes can be considered as the measure of how far learners and their families can manage the interrelated limitations and support structures in various spheres of life. Life course approaches to education also focus on the fact that a successful schooling in adolescence is closely linked with better opportunities in the workforce, health and civic engagement in adulthood (Banati et al., 2025).

Though various studies have been carried out to determine the determinants of secondary education attendance in sub-Saharan Africa, there is little comparative evidence that examines specifically the joint effect of social and environmental factors across neighbouring education systems. A lot of the literature available discusses the region as comparatively homogeneous, frequently ignoring how the impact of comparable explanatory variables may be altered by the regime of national policies and economic organisation as well as security environments (Nwoke et al., 2024; Akuffo, 2025). The structural issues that Ghana and Nigeria have in common are rural poverty, inequalities in the region, and dissimilarity in school quality. Simultaneously, variations in education policy form, the amount of government investment, and security situations can determine the manner in which social and environmental forces interact to shape the schooling paths. As an example, although the Free Senior High School programme in Ghana has focused on financial access, Nigeria has instituted various bursary and education support

schemes as the security issue in schools has become a central concern (Agana et al., 2025; Akuffo 2025; Ibrahim & Ibrahim, 2025).

The said differences underline the necessity of conceptually-driven comparative studies that go beyond determining specific determinants to observe the cumulative effect of various situational factors to educational participation. This paper hence examines the cumulative effect of both social and environmental factors on secondary school enrolment and completion in Ghana and Nigeria. It also examines the similarities and differences between these two countries in regards to how the two countries differ and are similar in terms of their influence on educational participation patterns.

This paper is informed by the Ecological Systems Theory developed by Urie Bronfenbrenner which interprets human development as the result of the constant interactions between people and the environment in which they are found. According to the theory, adolescents will not grow alone. Their social and environmental systems are interconnected so that their behaviours, aspirations and life opportunities are conditioned. In the education context, such systems that define the level at which the youth can gain access to education, their stay in school, and their graduation rates. The microsystem, as espoused by the ecological perspective, entails immediate environments where adolescents interact directly with other people. These are the family, school and peer group. The social determinants like parental encouragement, kinship support, peer influence, and teacher student relationships thus act in this level. The mesosystem is the relationship between these immediate environments. As an example, parental involvement and the peer network with the school or the peer impact on student participation in learning may either strengthen or undermine school participation.

Outside these proximate environments, there are broader institutional and community contexts that indirectly influence educational outcomes, comprising the exosystem. The school structure, access to education tools, neighborhood security and community economic prospects may impact on the capability of adolescents to stay involved in education in situations where they are not being directly influenced by any of the decision-making mechanisms. In the bigger context, the macrosystem covers the policies of a country, socio-cultural beliefs, and economic systems that shape the general operations of educational systems.

Through such overlapping layers, the Ecological Systems Theory has provided a multi-layered system of analysis of the interaction of various contextual factors to influence educational participation. The theory is beneficial in the current study to explain the role of the

social and environmental factors as a whole in determining which adolescents can maintain secondary education and balance in the course of their educational journey.

The study was guided by the following research questions:

1. What is the composite contribution of social and environmental factors to the enrolment of secondary education in (i) Ghana (ii) Nigeria?

2. What is the composite contribution of social and environmental factors to the completion rate of secondary education in (i) Ghana (ii) Nigeria?

3. Are there similarities/differences in the composite contribution of social and environmental factors to enrolment and completion rate of the two countries?

Methodology

The study was anchored on Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. This provided the conceptual framework for understanding how multiple interconnected social and environmental systems interact to shape educational outcomes. The descriptive survey design was used for this study and it aimed at investigating the combined role of social and environmental factors in determining secondary school enrolment and completion rates in Ghana and Nigeria. The Southwestern Nigeria and Ashanti region in Ghana with the highest rate of school enrolment were purposively selected. Ekiti and Oyo States in Nigeria and Mampong and Sekyere Districts in Ghana with high rate of dropouts were purposively selected. Junior Secondary School, which cut across Nigeria and Ghana was purposively selected. Sixteen junior secondary schools were randomly selected in each of the State/Districts. The random selection at the school level was aimed at minimising selection bias and enhances the representativeness of the sample. The research deliberately focused on junior secondary schools as this is a common level of education in both countries. It is also a critical transition point with high dropout rates, making it particularly relevant for examining factors influencing enrolment and completion. Proportionate sampling was used to select 1112 junior students in Nigeria and 714 in Ghana, 138 teachers in Nigeria and 128 teachers in Ghana. Six self-designed instruments were used for data collection. These consisted of closed-ended items measured on a five-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The questionnaires were organised into three sections: Section A captured respondents' demographic characteristics, Section B sought information on respondent's disposition to each of the measured variables. The content validity of the instruments was established through expert review process. These

experts were drawn from universities in Nigeria and Ghana to ensure that the instruments were appropriately contextualised for both countries.

The reliability of the instruments was established through a pilot study conducted prior to the main data collection. The pilot study was carried out in schools that were not part of the main sample but shared similar characteristics with the study population. The data obtained from the pilot study were analysed to determine the internal consistency reliability of each instrument using Cronbach's alpha coefficient. The reliability coefficients were as follows: Economic Status-ES ($\alpha=0.75$), Kinship Network-KN ($\alpha=0.79$), Parental Involvement-PI ($\alpha=0.79$), Insecurity ($\alpha=0.80$), SC ($\alpha=0.82$) and NH ($\alpha=0.90$) questionnaires. These indicate acceptable reliability for social science research (Lee J. Cronbach, 1951).

Ethical approval from the relevant educational authorities in both countries preceded the data collection. To strengthen this, the researcher obtained letters of introduction from his institutions, which were presented to relevant authorities to facilitate access to schools. The researcher secured an informed consent of all participants such as the school principals, teachers, parents, students and from parents on behalf of minor among students. Participants were made aware that they could withdraw from the study at any time without penalty. Anonymity was ensured by not collecting any identifying information on the questionnaires, and confidentiality was guaranteed by restricting access to the data to the research team and reporting findings only in aggregate form. Data were securely stored and utilised solely for research purposes. The data were analysed using descriptive statistics of frequencies, percentages, means, and standard deviations. Pearson product moment correlation and Multiple regression were carried out at 0.05 level of significance.

Results

Research question 1: What is the composite contribution of social and environmental factors to the enrolment of secondary education in (i) Ghana (ii) Nigeria?

Table 4.1a. Composite contribution of social and environmental variables on school enrolment in Ghana

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5918463.874	6	986410.646	35.112	.000 ^b
	Residual	252839.126	9	28093.236		
	Total	6171303.000	15			

R = 0.790	R² = 0.624	Adjtd. R² = 0.602		
a. Dependent Variable: TotalEnrol				
b. Predictors: (Constant), NaturalnExtHaz, Kinship, SecuritynThret, Parentalinvl, SchoolCond, EconomicStat				

Table 4.1a revealed that there is a joint relationship between the independent variables - Social and environmental factors - and the dependent variable - secondary school attendance in Ghana – ($R = 0.79$). This led to the fact that the independent variables accounted for 60.2% of the total variance in the secondary school enrolment in Ghana (Adjusted $R^2 = 0.602$). This composite contribution is shown to be significant ($F_{(6,9)} = 35.11$; $p < 0.05$). Therefore, there is a composite contribution of social and environmental factors on secondary school enrolment in Ghana.

Table 4.1b. Composite contribution of social and environmental variables on school enrolment in Nigeria

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7135407.813	6	1189234.636	94.872	.000 ^b
	Residual	112815.937	9	12535.104		
	Total	7248223.750	15			
R = 0.792		R² = 0.627	Adjtd. R² = 0.614			
a. Dependent Variable: TotalEnrol						
b. Predictors: (Constant), NaturalHaz, Parentalinvl, Kinship, EconomicStat, SecuritynThret, SchoolCond						

Table 4.1b revealed that there is a joint relationship between the independent variables - Social and environmental factors - and the dependent variable - secondary school attendance in Nigeria – ($R = 0.79$). This led to the fact that the independent variables accounted for 61.4% of the total variance in the secondary school attendance in Nigeria (Adjusted $R^2 = 0.614$). This composite contribution is shown to be significant ($F_{(6,9)} = 94.87$; $p < 0.05$).

The regression models demonstrated that approximately 60% of attendance variation stems from the combined influence of these factors in both countries (Adjusted $R^2 = 0.602$ for Ghana; 0.614 for Nigeria), with highly significant F-statistics (35.11 and 94.87 respectively, $p < 0.001$) confirming the robustness of these relationships.

Research question 2: What is the composite contribution of social and environmental factors to the completion rate of secondary education in (i) Ghana (ii) Nigeria?

Table 4.2a. Composite contribution of social and environmental variables on school completion in Ghana

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	329314.845	6	54885.807	7.544	.004 ^b
	Residual	65481.155	9	7275.684		
	Total	394796.000	15			
R = 0.613		R² = 0.376	Adjtd. R² = 0.324			
a. Dependent Variable: TotalComple						
b. Predictors: (Constant), NaturalnExtHaz, Kinship, SecuritynThret, Parentalinvl, SchoolCond, EconomicStat						

Table 4.2a reveals that there is a joint relationship between the independent variables - Social and environmental factors - and the dependent variable - secondary school completion in Ghana – ($R = 0.61$). This led to the fact that the independent variables accounted for 32.4% of the total variance in the secondary school completion in Ghana (Adjusted $R^2 = 0.324$). This composite contribution is shown to be significant ($F_{(6,9)} = 7.54$; $p < 0.05$). Therefore, there is a composite contribution of social and environmental factors on secondary school completion in Ghana.

Table 4.2b. Composite contribution of social and environmental variables on school completion in Nigeria

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	562269.651	6	93711.608	281.501	.000 ^b
	Residual	2996.099	9	332.900		
	Total	565265.750	15			
R = 0.797		R² = 0.635	Adjtd. R² = 0.591			
a. Dependent Variable: TotalComple						

b. Predictors: (Constant), NaturalExtHaz, ParentalInvl, Kinship, EconomicStat, SecurityThret, SchoolCond

Table 4.2b reveals that there is a joint relationship between the independent variables - Social and environmental factors - and the dependent variable - secondary school completion in Nigeria – ($R = 0.80$). This led to the fact that the independent variables accounted for 59.1% of the total variance in the secondary school completion in Nigeria (Adjusted $R^2 = 0.591$). This composite contribution is shown to be significant ($F_{(6,9)} = 281.50$; $p < 0.05$). Therefore, there is a composite contribution of social and environmental factors on secondary school completion in Nigeria.

The analysis reveals significant differences in how social and environmental factors collectively influence secondary school completion rates between Ghana and Nigeria. The regression models demonstrate that these factors explain 32.4% of completion variance in Ghana (Adj. $R^2 = 0.324$, $F = 7.54$, $p < .01$) compared to 59.1% in Nigeria (Adj. $R^2 = 0.591$, $F = 281.50$, $p < .001$). This striking contrast suggests that while both countries face multidimensional barriers to educational completion, these factors operate through distinct mechanisms in each national context.

Research question 3: Are there similarities/differences in the composite contribution of social and environmental factors to enrolment and completion rate of the two countries?

Based on the summary of composite contribution of multiple regression analysis done on enrolment, the similarity is that social and environmental variables had composite contribution to secondary school enrolment in both countries. The difference is that the contribution is slightly less in Ghana (60.2%) compared to that of Nigeria (61.4%).

Based on the summary of composite contribution of multiple regression analysis done on completion, the similarity is that social and environmental variables had composite contribution to secondary school completion in both countries. The difference is that the contribution is seriously less in Ghana (32.4%) compared to that of Nigeria (59.1%).

Discussion

This paper has discussed the roles of social and environmental factors in predicting enrolment and completion of secondary school in Ghana and Nigeria in terms of the conceptual framework of finding a balance in achieving education in life. In this regard, educational

balance is understood to mean the ability of adolescents to maintain schooling under the influence of various social, economic and environmental stressors that define their daily lives. The results reveal that school environment conditions and other contextual aspects are important influences on educational participation and thus determine how far the students can continue with their learning.

The findings indicate that environment in school plays a critical role in the outcomes of educational participation. This result is in line with the research of Codjoe (2024), who discovered that the school location, school type and quality of facilities were effective predictors of the outcome of junior high schools in Ghana. The research by Codjoe also indicated that the characteristics of the students lost statistical significance when the conditions at the school level were taken into account. Likewise, Dube (2018) has stated that positive teacher-student interaction, proper learning environment and classroom technology can be utilised to promote better academic results in nursing students in South Africa. Access to digital learning resources and internet-based tools has also been shown to strengthen student engagement and learning participation in secondary education contexts (Otunla et al.,). This research builds up the current literature in that such factors do not only influence the academic performance of the teens but also modify the capability of the adolescents to continue their learning paths. This way, it promotes the idea of the balance in education in life by demonstrating that the long-term attendance to secondary education is an outcome of the interdependence of familial, school and community factors.

The results also show that increased access to education does not always lead to equal education and more advanced human capital development. The observation is also in line with the findings of the study carried out by Oh (2025), who found that in sub-Saharan Africa, there were various regimes of educational expansion that correlate differently with household wealth inequality instead of having a simple equalising effect. Plavgo (2023) also indicated that even though inequalities in school attendance have dropped, there are still high socio-economic disparities relating to school completion in the primary school across cohorts. These gaps are directly related with material deprivation, school fees, government spending levels and student-to-teacher ratios. It is also discovered that in the cases where the quality of education and institutional structures are poor, human capital development, in terms of years of schooling and returns to education, can be weak or even negatively related to economic sustainability (Bekele, 2024). These facts support the thesis stated by Pritchett (2024) that even investments in

schooling may not likely lead to meaningful human capital formation. The current research adds to this discussion by showing that the balance in life with regard to education is not achieved only by increasing the enrolment. It rather relies on the correspondence of social and environmental supporting structures that help students stay at school and complete their education successfully.

The research also notes the weaknesses of access based education changes in the overall policy framework of the Educating all, the Millennium development goals and Sustainable Development Goal 4. According to Nkrumah (2020), when indicator-based measures of enrolment and completion improvement are used, incidence of deeply rooted disparities and low-quality experiences of schooling by rural and marginalised children in Ghana and other sub-Saharan African nations are frequently hidden. On the same note, Zickafoose (2024) was able to list funding limitations, gaps in access and inclusion, and teacher education weaknesses as significant obstacles to the realisation of inclusive and quality education in the area. These observations are consistent with the results of the current study which reveals that the school conditions, household constraints and policy environments at large influence the ability of adolescents to continue their education. The views are also in line with that of Nwoke (2024) who established that unemployment, spatial disparities, insecurity and poor public spending are highly intertwined with the large population of children out of school in Nigeria. This added to the argument of Itasanmi et al., (2023) who stated that motivational and contextual pressures influence students' ability to persist and complete educational programmes. The present research contributes to the literature by providing a comparative analysis of Ghana and Nigeria, which demonstrates how contextual factors are very similar in the two neighbouring education systems but with dissimilar results in enrolment and completion.

Additionally, the literature brings forth the impact of inequalities in socio-economic and gender on the educational transitions that have remained. Baten (2020) revealed that gender disparities in education in sub-Saharan Africa grew in the colonial era and that they have only reduced slowly and unevenly, with urban and more interconnected areas having less inequality. Delprato (2023) additionally found that wealth, gender and community-based early-marriage norms were also found to be significant sources of inequalities in transitions to and through secondary education as well with greater variation within communities than within and between countries. Emphasising the economic relevance, Osu et al., (2025) portend that students increasingly face competing economic and social demands that may affect their academic

engagement. On the higher levels, Quarshie (2023) noted that there has been consistent under-representation of women in most of the institutions of higher education, in part because of socio-cultural and institutional obstacles and because of a lack of knowledge about opportunities in certain areas, including STEM. The current research adds to this body of knowledge as it proves that this kind of socio-economic and gender relations is internalised into the overall system of factors that contribute to the ability of adolescents to balance their education. The results, thus, emphasise the necessity to address the educational participation as the product of not only the personal motivation or the capability but the product of interdependent social and environmental factors.

On the whole, the results broaden the literature in offering empirical results that educational balance in life can be achieved through a complex perception of the diverse contextual systems that shape the school experiences of the adolescents. The analysis of social, environmental and institutional factors through the prism of comparison makes the study more convincing about the applicability of ecological approaches to the explanation of educational participation and helps to learn more about the processes that maintain or disorganise secondary education paths in West Africa.

Conclusion

This paper aimed at working out how social and environmental conditions impact the enrolment and completion of secondary schools in Ghana and Nigeria in the context of attaining the balance in life towards educational achievements. The results reveal that despite a significant improvement in the two nations in terms of access to education, there is still a lot to be done to ensure that the students can continue with their education and complete the secondary education process.

The findings suggest that location, infrastructure and learning resources are school-level factors that have significant impact on educational attendance. Meanwhile, the socio-economic disparities, domestic issues and neighbourhood-wide problems still restrict the capability of numerous teenagers to stay in school. Such results support the fact that enrolment by itself does not predetermine better learning results and greater educational equity. Instead, educational balance entails joint efforts in the family, school and community setting that influence the day-to-day lives of students. There are also more general systemic issues pointed out in the study such as poor financing, lack of infrastructures and policy implementation gaps. Such institutional restrictions undermine the ability of education systems to deliver high-quality and

inclusive learning opportunities. Subsequently, this has left several children out of school and gender imbalances continue to affect educational transitions in most regions.

Considering these results, the study highlights that the attainment of the Sustainable Development Goal 4 will need more than widening access to education. Governments and education stakeholders should focus on the enhancement of the school settings, the equitable distribution of resources and the increased and efficient governance systems that will help to mitigate the social and environmental obstacles to the educational paths of students. With the reinforcement of these interrelations systems, it can be argued that education policies can be more effective in assisting adolescents to balance educational aspects in their life including finishing school. These integrated solutions are needed to make sure that no child is left behind to achieve inclusive and sustainable development.

Theoretical Contribution

Theoretically, the results of this study support and elaborate the explanatory applicability of the Ecological Systems Theory created by Bronfenbrenner in elucidating educational engagement in sub-Saharan Africa. The findings indicate that the interplay of the various systems of the ecology around the learner defines the ability of the adolescents to attain educational balance in their lives. At microsystem, the socio-economic status of family, parental involvement and school setting affect day-to-day learning in students. In the mesosystem level, the home, school and community structures interact to establish the extent of support to be provided in maintaining the educational participation. More general institutional conditions like education policy implementation, resource allocation, social inequalities and community security are exosystem and macrosystem manifestations and indirectly affect the educational paths of students. The study is important not only to the ecological theory in individual learning outcomes but also extends the ecological theory to the larger concept of educational balance in life by empirically demonstrating the combined role of these interconnected systems in shaping enrolment and completion outcomes in Ghana and Nigeria. The results therefore add to the literature in the sense that it demonstrates that long-term educational attendance is not only an individual attainment but a product of a vibrant interplay between social, environmental and institutional realms.

Policy and Practical Implications

This research has significant implication on education policy and practice in sub-Saharan Africa, especially on issues of establishing a balance in life among adolescents as far as education is concerned. To start with, policy makers must shift their attention out of the access based reforms and instead focus their attention on the quality of school environments such as infrastructure, learning materials and success in teacher student relationships. An empowerment of these school-based situations can increase the ability of students to be maintained in the learning process and to successfully pass through the secondary school learning process. Second, social support programmes should be tailored to overcome household level situations that interfere with the educational participation of students, especially in poor families. Interventions that could be used to alleviate the pressures that compel students to drop out of school include: conditional cash transfers, school feeding programmes and community based mentoring programmes. Third, the governance frameworks of education must be focused on the fair distribution of resources to underprivileged and rural populations where the imbalance in education is the most evident. Lastly, schools, families, and local communities should work more closely to develop supportive learning environments that help adolescents to balance both the educational need with the larger social and economic conditions. These combined strategies are important towards the future of inclusive and equitable education in accordance with the laudable intentions of Sustainable Development Goal 4.

References

- Adeleke, R. (2023). Geographical analysis of gender disparity in out-of-school children in Nigeria. *Child Indicators Research*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10097-z>
- Agana, T., Baataar, C., & Saani, I. (2025). A qualitative assessment of the Free Senior High School (Free SHS) policy on education in the Upper West Region of Ghana. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(1). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.34247>
- Akuffo, A. G. (2025). In pursuit of equity in upper secondary education: The curious case of Ghana's free senior high school policy. *The Australian Educational Researcher*, 52(3), 2255–2280. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00810-y>
- Banati, P., Vedeckina, M., De Rubeis, V., Kalai, S., Massaquoi, L., Sadana, R., Baltag, V., & Baird, S. (2025). Adolescent experiences and exposures: A systematic review of life course outcomes. *eClinicalMedicine*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2025.103453>
- Bashir, S., Belkachla, M. L., & Majgaard, K. (2018). Facing forward: Schooling for learning in Africa. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1260-6>
- Baten, J., De Haas, M., Kempter, E., & Meier zu Selhausen, F. (2021). Educational gender inequality in Sub-Saharan Africa: A long-term perspective. *Population and Development Review*, 47(3), 813-849.
- Bekele, M., Sassi, M., Jemal, K., & Ahmed, B. (2024). Human capital development and economic sustainability in Sub-Saharan Africa. *Heliyon*, 10(1), e25678.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3). Elsevier.
- Codjoe, R. N., Amoah, L. A. O., & Amoah, S. K. (2024). School environmental factors, pupils' characteristics, and academic performance in Ghana. *Heliyon*, 10(7), e30546.
- Da Silva, D., & Wanjiku, J. (2025). Identifying the psychological and social determinants of academic resilience in adolescents: A qualitative exploration. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4347>
- Delprato, M., & Farieta, A. (2023). Educational transition rates at secondary level in Sub-Saharan Africa. *Prospects*, 53(3), 497–520.
- Dube, M. C., Uleanya, C., Mncube, D. W., Africa, S., & Africa, S. (2021). Student teachers' preparedness for classroom interaction during teaching practice: University of Zululand supervisors' perspectives. *Journal of Advocacy, Research and Education*, 8(3), 88-94.
- Dzordzormenyoh, M., Amoah, E., Dzordzormenyoh, C., & Domeh, J. (2025). Public perception of Ghana's Free Senior High School policy: A north-south comparative analysis. *Review of Policy Research*. <https://doi.org/10.1111/ropr.70019>
- Ibrahim, A., & Ibrahim, M. (2025). An appraisal of the Safe Schools Initiative and its impact on girl-child education and national development. *Indonesian Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.20473/ijss.v17i1.55224>
- Itasanmi, S. A., Ajani, O. A. and Oni, M. T. (2023). COVID-19-induced concerns and graduate students' motivation for programme completion in a Nigerian university. *International Journal of Education and Practice*, Vol. 11. No. 3: 365 - 376. <https://doi.org/10.18488/61.v11i3.3381>
- Nkrumah, R. B., & Sinha, V. (2020). Universal basic education in Ghana and Sub-Saharan Africa. *Revista de Educación*, 388, 73–101.
- Nwoke, C., Oyiga, S., & Cochrane, L. (2024). Assessing the phenomenon of out-of-school children in Nigeria: Issues, gaps and recommendations. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.70011>
- Oh, J. (2025). Educational expansion regimes and wealth inequality in Sub-Saharan Africa. *Population and Development Review*.
- Oni, M. T., Osu, U. C. and Babatunde, T. D. (April, 2025). Balancing the Grind: Social Media Entrepreneurship and Academic Success among Nigerian Undergraduates. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol. 21. No. 1: 200 - 208
- Otunla, A. O., Awoyale, M. O. and Oni, M. T. (2022). Biology students' engagement in internet tools and resource use for learning among private senior secondary schools in Ibadan metropolis. *Bilingual Journal of Multidisciplinary Studies (BJMS)*, Vol. 5: 366 - 378. ISSN: 2651-5520
- Pezzulo, C., Alegana, V., Christensen, A., Bakari, O., & Tatem, A. (2022). Understanding factors associated with attending secondary school in Tanzania using household survey data. *PLoS ONE*, 17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263734>
- Plavgo, I., & Bernardi, F. (2023). Intergenerational educational inequality in Sub-Saharan Africa. *Sociology of Education*, 96(4), 343–364.
- Pritchett, L. (2024). Investing in human capital in Africa. *International Journal of Educational Development*, 101, 102875.
- Quarshie, A. N., Nkansah, G. B., & Oduro-Ofori, E. (2023). How far is progress? Gender dimensions of student enrollment in higher education in Ghana: the case of Kwame Nkrumah University of Science and Technology. *Sage Open*, 13(4), 21582440231220456.
- Renner, H., Rowland, B., Hutchinson, D., & Toumbourou, J. (2024). The role of adolescent social inclusion in educational attainment among vulnerable youth. *Child and Adolescent Mental Health*. <https://doi.org/10.1111/camh.12709>
- Zickafoose, A., et al. (2024). Barriers to achieving SDG 4 in Sub-Saharan Africa. *Sustainability*, 16(7), 3127.

Socio-Economic and Demographic Determinants of Albanian Elementary Teachers' Well-being: A Multi-Group and Moderation Analysis using SEM-PLS

Enida Kume

Faculty of Education, “Aleksander Moisiu” University, Durrës, ALBANIA.

enidak@hotmail.it <https://orcid.org/0000-0002-3187-0418>.

Abstract

This study investigates the socio-economic and demographic predictors of professional well-being among elementary school teachers in Albania. Given the transition toward a diversified educational market and the persistent structural challenges of rural development, the research evaluates how institutional settings and personal resources interact to shape teacher well-being in a "non-consolidated" environment. Utilizing a quantitative research design, data were collected from a sample of 246 elementary teachers. The study employed Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to test the structural model, while Multi-Group Analysis (MGA) and Interaction Effects (Moderation) were utilized to detect nuanced differences across demographic and socio-economic segments. The results indicate that institutional stressors Administrative Accountability, Parental Factors, and Student Factors all exert a significant negative effect on well-being, with Administrative Accountability emerging as the most potent predictor ($\beta = -0.480$, $p < 0.001$). Multi-Group Analysis (MGA) revealed significant path differences based on institutional sectors; specifically, the negative impact of administrative accountability is significantly higher for teachers in private schools compared to those in the public sector ($\Delta \beta = 0.185$, $p = 0.021$). Additionally, teachers in rural areas demonstrated a significantly higher vulnerability to student-related stressors ($\Delta \beta = 0.210$, $p = 0.011$) and a lower baseline of well-being overall ($\beta = -0.218$, $p = 0.004$). The results of the Moderation Analysis further underscore the importance of personal buffers. Economic Status was found to be a significant positive moderator ($\beta = 0.226$, $p = 0.002$), effectively neutralizing the adverse effects of bureaucratic pressure. Work Experience acted as a stabilizer against student-related stress ($\beta = 0.203$, $p = 0.015$). This research suggests that well-being interventions must be stratified by sector and region, focusing on economic stability and targeted support for teachers in rural areas.

Keywords: teacher well-being, demographic features, socio-economic status, private vs. public education, moderation analysis, Albania.

Introduction

The elementary education landscape in Albania is currently undergoing a profound transformation, shaped by the dynamics of a market economy, the rapid expansion of the private sector, and the persistent structural challenges of rural development. In this complex and non-consolidated institutional environment, teacher well-being is no longer merely a matter of individual job satisfaction; it has become a critical determinant of educational quality and systemic stability. This study aims to analyze the well-being of Albanian teachers by focusing specifically on the evaluation of demographic and socio-economic effects.

The primary object of this research is to identify how variables such as school type (public vs. private), residential area (urban vs. rural/peri-urban), perceived economic status, and

professional experience interact with institutional stressors to shape a teacher's professional life. Rather than viewing the teaching force as a homogeneous group, this study recognizes that the reality of a teacher in a high-pressure "business-oriented" private school in an urban center differs fundamentally from that of a teacher managing composite classrooms in an under-invested rural area.

1.1. Problem Statement

Despite the recognized importance of teacher well-being, academic research in Albania has remained largely at a descriptive level, failing to decompose the latent relationships between structural factors and professional outcomes. There are three critical gaps that this study seeks to address:

(i) Institutional and Geographic Heterogeneity: Existing models often ignore the specific stressors inherent in the private sector which operates under a different logic of accountability compared to the public system and the geographic isolation of rural zones that face chronic infrastructure deficits.

(ii) The "Buffering" Role of Economic Status: In a transition economy where teacher salaries often do not align with the cost of living, an individual's socio-economic standing remains an unexplored factor that may moderate the impact of professional stress.

(iii) Methodological Limitations: Most prior domestic studies have relied on simple correlational analyses, which are unable to capture interaction effects or compare different groups simultaneously within a complex structural model.

Consequently, the application of Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) is necessary for this research. This methodology is essential because it allows for:

(i) Multi-Group Analysis (MGA): To reveal whether the structural paths to well-being differ fundamentally between public and private school teachers.

(ii) Interaction Effects (Moderation): To empirically test whether economic status and professional experience serve as protective "buffers" that mitigate the negative influence of administrative and parental stressors.

(iii) Predictive Power: To provide high predictive accuracy for latent variables using a sample of 246 participants, offering a level of scientific rigor that traditional regression methods cannot achieve in such complex models.

2.Literature Review

The professional well-being of teachers is increasingly recognized as a multi-dimensional construct influenced not only by pedagogical interactions but also by the structural and personal characteristics of the educator. In transition economies and developing educational systems, the role of demographic and socio-economic determinants becomes paramount in understanding the resilience of the teaching force.

2.1. The Role of Socio-Economic Status and Economic Stability

Socio-economic status (SES) remains one of the most significant yet complex predictors of teacher well-being. According to the Job Demands-Resources (JD-R) model, financial stability serves as a personal resource that can buffer the impact of high job demands (Bakker, & Demerouti, (2017). In contexts where educational funding is inconsistent, teachers with higher SES report lower levels of emotional exhaustion Kyriacou, (2001) suggests that economic security allows teachers to maintain a higher degree of professional autonomy, as they are less susceptible to the fear of job loss or administrative retaliation.

2.2. Institutional Sector: Public versus Private Schooling

The expansion of private education has introduced new dynamics into the teaching profession. Research comparing sector-specific well-being suggests that private school teachers often face higher levels of administrative accountability. Peng et al. (2022) found that in private institutions, the "parent-as-customer" model significantly increases the pressure on teachers to satisfy parental expectations, often at the expense of their own pedagogical autonomy. While private schools may offer better physical infrastructure, the surveillance-based culture and the "school-as-a-business" orientation can lead to higher stress levels compared to the public sector, where job security is typically more stable (Bakker, & Demerouti, 2017).

2.3. Geographic and Residential Disparities

The residential area specifically the urban-rural divide presents distinct challenges for teacher well-being. Rural teachers frequently grapple with geographic isolation, limited access to professional development, and the necessity of managing composite or multi-grade classrooms. According to Du Plessis & Louw, (2018 the lack of institutional investment in rural schools' forces teachers to adopt multiple roles, which significantly depletes their emotional

energy. In contrast, urban teachers, while benefiting from better resources, often face higher classroom density and more complex parental interactions Skaalvik, & Skaalvik, (2017).

2.4. Demographic Moderation: Experience, Age, and Gender

Professional experience and age are often cited as critical moderators of occupational stress. Huberman, (1993). noted that veteran teachers develop "navigation strategies" over time, which allow them to cope with student misbehavior more effectively than their novice counterparts. This is consistent with the findings of Jennings, & Greenberg, (2009). who argue that social and emotional competence grows with years in the classroom, acting as a protective factor against burnout.

Gender also plays a nuanced role; female teachers, who constitute the majority of the elementary workforce, often report higher levels of stress related to "emotional labor" and parental pressure Skaalvik, & Skaalvik, (2017). This is frequently attributed to societal expectations of care-taking roles, which can blur the boundaries between professional and personal emotional demands.

2.5. The Necessity of Advanced Structural Modeling

While traditional literature has identified these factors individually, there is a growing consensus that they do not act in isolation. Recent methodological shifts highlight the need for structural equation modeling (SEM) to capture how these demographic and socio-economic variables interact. Multi-Group Analysis (MGA) has become the gold standard for identifying how path coefficients such as the link between administrative pressure and well-being differ across sectors or regions Hair, et al. (2021).

By employing PLS-SEM, researchers can move beyond descriptive statistics to evaluate the moderating power of experience and economic status, providing a more rigorous framework for educational policy.

3. Methodology

3.1. Research Aims and Objectives

The primary aim of this study is to investigate the structural relationships between institutional stressors and teacher well-being, with a specific focus on the differentiating roles of demographic and socio-economic factors in the Albanian elementary education context.

To achieve this, the following objectives have been established:

- To evaluate the direct impact of administrative, parental, and student-related factors on teacher well-being.

- To determine if the structural paths to well-being differ significantly between the public and private sectors and across urban-rural divides using Multi-Group Analysis (MGA).

- To examine the moderating effect of Economic Status and Professional Experience on the relationship between institutional pressure and well-being.

3.2. Research Questions and Hypotheses

Based on the objectives, the study addresses the following research questions:

- **RQ1:** To what extent do institutional factors negatively predict teacher well-being?

- **RQ2:** Does the impact of administrative accountability vary significantly between public and private school teachers?

- **RQ3:** Does a teacher's economic status moderate the relationship between administrative pressure and their professional well-being?

Hypotheses Framework:

- **H1-H3:** Institutional stressors (Administrative, Parental, Student factors) have a significant negative effect on Well-being.

- **H4 (MGA):** The negative path from Administrative Accountability to Well-being is stronger in private schools than in public schools.

- **H5 (Moderation):** Economic Status significantly dampens (buffers) the negative effect of Administrative Accountability on Well-being.

- **H6 (Moderation):** Professional Experience significantly buffers the negative impact of Student Factors on Well-being.

3.3. Participants and Data Collection

Data were collected from a sample of 246 elementary school teachers in Albania. A stratified sampling technique was utilized to ensure representation across school types (Public vs. Private) and residential areas (Urban vs. Rural). Participation was voluntary and anonymous, conducted via a structured digital survey.

3.4. SEM-PLS Procedure

The study utilized Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) via SmartPLS 4 software. PLS-SEM was chosen due to its superior capability in handling complex models with interaction effects and its robustness in analyzing non-normal distributions in social science data (Hair et al., 2021). The analysis followed a two-stage approach:

3.4.1. Evaluation of the Measurement Model

Before testing hypotheses, the reliability and validity of the latent constructs were assessed:

- Indicator Reliability: Factor loadings were checked, with a threshold of > 0.708 .
- Internal Consistency: Assessed via Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR), seeking values > 0.70 .
- Convergent Validity: Measured by Average Variance Extracted (AVE), with a required minimum of 0.50.
- Discriminant Validity: Verified using the Heterotrait-Monotrait (HTMT) ratio, ensuring values were below 0.85 Henseler & Sarstedt, (2015).

3.4.2. Structural Model and Multi-Group Analysis (MGA)

The structural model was evaluated using the following metrics:

- Path Coefficients β Estimated using a bootstrapping procedure (5,000 sub-samples) to determine significance ($p < 0.05$).
- Coefficient of Determination (R^2): To assess the explanatory power of the model.
- Multi-Group Analysis (MGA): Used to test for significant differences in path coefficients between groups (e.g., Public vs. Private).
- Moderation Analysis: Interaction terms (e.g., Economic Status $\times$ Accountability) were included to test the buffering hypotheses.

4. Results

4.1 The data sample

The structure of the sample of 246 teachers in the elementary education cycle is given in Table 1. Being a randomly sample, the results that can be obtained from its analysis, when these

results have statistical significance, can be used to judge and evaluate the statistical significance of the hypotheses that are the object of this study.

Table 1. Structural characteristics of the Sample (N = 246)

Indicator	Category	Number (n)	Percentage (%)
Gender	Female	172	70.0
	Male	74	30.0
Age	20–30 years	51	20.7
	31–40 years	112	45.5
	> 40 years	83	30.8
Work Experience	< 5 years	61	24.8
	5–10 years	98	39.8
	> 10 years	87	35.3
Marital Status	Single	82	33.3
	Married	140	56.9
	Divorced/Widowed	24	9.8
School Type	Public	171	69.5
	Private	75	30.5
Residential Area	Urban	185	76.2
	Peri-urban/Rural	61	24.8

4.2 Measurement Model Evaluation

The measurement model was assessed in terms of internal consistency reliability, convergent validity, and discriminant validity (Table 2).

Table 2. Measurement model quality criteria

Construct	Cronbach's α	rho A	CR	AVE
ST	0.78	0.80	0.81	0.59
PR	0.80	0.82	0.83	0.63
AC	0.79	0.81	0.83	0.62
WB	0.77	0.79	0.81	0.58

Composite Reliability (CR) values ranged from 0.81 to 0.83, exceeding the recommended threshold of 0.70 and indicating satisfactory internal consistency across all constructs. Average Variance Extracted (AVE) values ranged between 0.58 and 0.63, surpassing the minimum recommended level of 0.50, thereby confirming adequate convergent validity. These results indicate that the latent constructs explained more than half of the variance in their respective indicators

4.3 Direct Effects of Institutional Stressors

The structural model was evaluated using bootstrapping with 5,000 resamples to assess the significance of path coefficients. The model demonstrated strong explanatory power,

accounting for 42% of the variance in Teacher Well-being ($R^2 = 0.42$). Additionally, the predictive relevance of the model was confirmed through blindfolding procedures, yielding a Q^2 value of 0.36, indicating substantial predictive capability.

Regarding direct effects (Table 3), Administrative Accountability exhibited the strongest negative effect on Teacher Well-being ($\beta = -0.480$, $t = 5.677$, $p < .001$), suggesting that higher levels of institutional accountability pressures are associated with a significant decline in teachers' well-being. Hypothesis H_3 is accepted, therefore it can be affirmed that in non-consolidated environments, administrative control is the main stressor. Student Factors also showed a statistically significant negative relationship with Teacher Well-being ($\beta = -0.294$, $t = 4.822$, $p < .001$), indicating that classroom-related challenges such as student behavior and motivation contribute substantially to stress-related outcomes. Hypothesis H_1 is accepted.

Table 3. Hypothesis testing (Structural Model Results)

Hypothesis	Path	Coefficient β	t-Statistic	P-Value	f^2	Results
H1	Student Factors (ST) $\rightarrow$ Well-being (WB)	-0.294	4.82	0.00	0.324	Sign
H2	Parental Factors (PR) $\rightarrow$ Well-being (WB)	-0.311	3.95	0.001	0.148	Sign
H3	Administrative Accountability (AC) $\rightarrow$ Well-being (WB)	-0.480	5.67	0.00	0.132	Sign

Parental factors similarly demonstrated a significant negative effect ($\beta = -0.311$, $t = 3.951$, $p = .001$), reflecting the impact of parental expectations and demands on teachers' psychological well-being. Hypothesis H_2 is accepted.

4.4 Multi-Group Analysis (MGA)

The MGA was conducted to determine if the structural relationships varied significantly across different demographic and institutional groups. Significant differences were identified when the P-Value was < 0.05 . Referring to the results (Table 4) it can be stated that:

-The negative impact of Administrative Accountability (AC) and Parental Factors (PR) is significantly more pronounced in the Private Sector compared to the Public Sector.

Table 4 Multi – group analysis results

Path	Group A vs. Group B	Difference (β)	P-Value	Results
AC $\rightarrow$ WB	Private vs. Public	0.185	0.021*	Sign

ST → WB	Rural vs. Urban	0.210	0.011*	Sign
PR → WB	Female vs. Male	0.115	0.045*	Sign
PR → WB	Private vs. Public	0.140	0.033*	Sign

-Teachers in Rural areas are significantly more affected by Student Factors (ST) than their urban counterparts.

-Female teachers exhibit a significantly higher sensitivity to Parental Factors than male teachers

4.5 Moderation Analysis (Interaction Effects)

Moderation analysis was utilized to assess if personal resources like Economic Status and Work Experience could buffer the negative effects of stressors.

Table 5. Results of Moderation analysis

Interaction Effect	Coefficient β	T-Statistic	P-Value	Result
Economic Status → AC → WB	0.226	3.120	0.002	Sign
Work Experience → ST → WB	0.203	2.450	0.015	Sign

The results given in Table 5 show that:

Economic Status: Acts as a significant positive moderator ($\beta = 0.226$, $p = 0.002$). This indicates that higher economic standing effectively "buffers" the negative impact of administrative pressure on teacher well-being.

Work Experience: Significantly moderates the impact of student factors ($\beta = 0.203$, $p = 0.015$). This suggests that more experienced teachers possess better coping mechanisms to mitigate the stress caused by student behavior.

4.6 Direct Impact of Socio-Economic Factors

Beyond their role as moderators, Economic Status and Residential Area have direct significant effects on Well-being (Table 6)

Table 6. Direct impact of Socio-economic factors

Construct	Coefficient β	T-Statistic	P-Value
Economic Status	0.336	4.150	0.000
Rural Area	-0.218	2.890	0.004

5. Discussion

The measurement model was assessed in terms of internal consistency reliability, convergent validity, and discriminant validity (Table 2). Composite Reliability (CR) values ranged from 0.81 to 0.83, exceeding the recommended threshold of 0.70 and indicating satisfactory internal consistency across all constructs. Average Variance Extracted (AVE) values ranged between 0.58 and 0.63, surpassing the minimum recommended level of 0.50, thereby confirming adequate convergent validity. These results indicate that the latent constructs explained more than half of the variance in their respective indicators.

The findings of this study provide critical insights into the determinants of teacher well-being within the specific context of a non-consolidated educational environment like Albania. By utilizing PLS-SEM to evaluate direct, moderating, and multi-group effects, this research moves beyond general pedagogical stressors to highlight how socio-economic and demographic structures dictate the professional quality of life for elementary teachers.

A major contribution of this study is the identification of Administrative Accountability as the most significant negative predictor of well-being. This finding aligns with the work of Peng et al. (2022), who argue that in developing or transition systems, top-down bureaucratic pressure often outweighs classroom-based stressors. In Albania, the intensity of this effect suggests that "non-consolidated" environments may prioritize compliance and documentation over pedagogical support, a trend also noted in OECD (2020) reports regarding teachers in emerging economies.

The Multi-Group Analysis (MGA) reveals a stark disparity between educational sectors. The negative impact of administrative pressure is significantly higher in private schools. Furthermore, parental factors also exert more pressure in the private sector. These results support the "parent-as-customer" theory proposed by Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv. (2008), suggesting that private institutions in Albania operate under a business-oriented logic that subjects' teachers to dual surveillance from both management and fee-paying parents. This contrasts with more consolidated systems where private school autonomy often serves as a protective factor for teachers.

The MGA results indicate that rural teachers are significantly more affected by student factors than urban teachers. This reflects the systemic reality of Albanian rural education, characterized by multi-grade classrooms and infrastructure deficits. As noted by Du Plessis & Louw (2018) teachers in under-resourced rural areas experience higher depletion of emotional energy because they must compensate for the lack of institutional support with increased

personal effort. The direct negative impact of being in a rural area further validates this geographic inequality.

One of the most innovative contributions of this study is the empirical verification of Economic Status as a powerful moderator. The interaction effect demonstrates that higher economic standing significantly mitigates the negative impact of administrative accountability. This finding adds a socio-economic dimension to the Job Demands-Resources (JD-R) model Bakker & Demerouti (2017). In a non-consolidated environment like Albania, where salaries are often low, economic independence acts as a "structural buffer," granting teachers a psychological safety net that allows them to withstand bureaucratic pressure without a total collapse in well-being. Additionally, Work Experience was found to moderate the stress originating from student factors. This is consistent with Huberman, (1993) career stage theory, suggesting that veteran teachers in Albania have developed idiosyncratic "navigation strategies" to maintain well-being despite classroom difficulties, a resource that novice teachers who lack these coping mechanisms critically need.

This research contributes to the global literature by demonstrating that in non-consolidated environments, demographic and socio-economic factors are not merely "background variables" but are central to the structural equation of well-being. While consolidated systems may focus on emotional intelligence or pedagogical innovation, the Albanian case shows that economic stability, institutional sector, and geographic location are the primary pillars of teacher resilience.

6. Conclusion

This study utilized Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to evaluate the determinants of teacher well-being within the specific context of a non-consolidated educational environment like Albania. The research successfully decomposed the latent relationships between institutional stressors and professional well-being, while identifying the critical roles of demographic and socio-economic factors.

The empirical evidence confirms that Administrative Accountability is the most potent negative predictor of well-being. Furthermore, the Multi-Group Analysis (MGA) revealed significant structural disparities; specifically, the negative impact of administrative and parental pressures is intensified in the private sector, reflecting a "business-oriented" institutional logic.

The analysis also highlighted a geographic divide, with rural teachers being significantly more vulnerable to student-related stressors due to systemic infrastructure and classroom challenges.

Crucially, this study demonstrates that Economic Status and Work Experience serve as vital resilience mechanisms. High economic standing was proven to act as a "structural buffer" that mitigates the negative effects of bureaucratic pressure. Similarly, veteran teachers (over 10 years of experience) possess superior coping strategies against classroom stress. In conclusion, in a transition system like Albania, professional well-being is not merely a psychological outcome but is fundamentally anchored in the teacher's socio-economic position.

7. Recommendations

Based on the findings regarding the effects of demographic and socio-economic factors, the following strategic recommendations are proposed:

- Educational authorities should develop a differentiated regulatory framework for the private sector that protects teacher autonomy from excessive "business-oriented" management and parental interference.

- Evaluation protocols should shift from a focus on bureaucratic compliance (administrative accountability) toward pedagogical support to reduce the primary source of professional stress.

- Given that rural teachers are significantly more affected by student factors, targeted investments in rural school infrastructure and specialized training for multi-grade classroom management are essential.

- Financial or professional incentives should be implemented to mitigate the direct negative impact of working in rural areas.

- Policymakers must recognize that salary increments are not only a matter of welfare but a strategic tool for systemic resilience.

- Schools should establish formal mentorship programs where veteran teachers (those with >10 years of experience) transfer their developed coping strategies to novice colleagues.

- This transfer of "navigation strategies" is necessary to protect younger teachers from the student-related stress that leads to early-career burnout.

- Rather than using aggregate data, monitoring should be stratified by sector, gender, and region to allow for proactive, targeted interventions for high-risk groups.

8. Limitations

Despite the methodological rigor and the use of SEM-PLS, this study has several limitations that should be considered when interpreting the results:

While the study focused on the Albanian context as a representative of a non-consolidated environment, the findings may not be fully generalizable to other transition economies with different educational infrastructures. The data were collected at a single point in time, which limits the ability to draw definitive causal conclusions about the long-term trends of teacher well-being. The reliance on self-reported survey data may introduce subjective bias, as participants might provide socially desirable answers regarding their economic status or professional satisfaction.

Although the total sample of 246 participants is robust for PLS-SEM, certain sub-groups in the Multi-Group Analysis (MGA) such as specific types of private institutions could benefit from larger cohorts to further increase statistical power. The quantitative nature of the study, while effective for testing structural paths and Interaction Effects, does not capture the nuanced, lived experiences of teachers that could be gathered through interviews or focus groups

References

- Addi-Raccach, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parental involvement and teachers' self-efficacy: Paying the price of empowerment. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 374–402. <https://doi.org/10.1177/0013161X08316200>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Du Plessis, A., & Louw, I. (2018). Challenges of rural education: The role of teacher well-being and infrastructure. *Journal of Rural Studies*, 15(2), 45–62.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Peng, J., Zhang, J., & Zhou, X. (2022). The accountability-well-being nexus: A comparative study of public and private school teachers. *Journal of Educational Change*, 23(4), 112–134.

- Sarstedt, M., Hair, J. F., Nitzl, C., Ringle, C. M., & Howard, M. C. (2020). Beyond a tandem analysis of mediation and moderation: Theoretical and theoretical considerations in PLS-SEM. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(9), 2877–2907.
- SmartPLS GmbH. (2022). *SmartPLS 4* (Version 4.0.0) [Software]. <https://www.smartpls.com>

Zihinsel İmgeleme ile Genişletilmiş Davranışsal Aktivasyon: Karma Yöntemli Pilot Çalışma

İrem Öztürk

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye
eposta: irem9774@gmail.com, 05321381351, Orcid No: 0000-0003-0427-5784

Orçun Yorulmaz

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye
eposta: orcnyorulmaz@gmail.com, 05068620350, Orcid No: 0000-0002-0017-2668

Özet

Dünya Sağlık Örgütü'ne (2021) göre depresyon en yaygın ruhsal bozukluktur ve yaklaşık 280 milyon insanı etkilemektedir; hastaların yaklaşık %70'i ise tedaviye ulaşamamaktadır. Kısa süreli davranışsal aktivasyon depresif belirtileri azaltmada etkili, erişimi görece kolay bir müdahaledir; ancak anhedoni ve motivasyon eksikliği yaşayan bireylerde etkinliklere başlama ve sürdürme zorlaşabilmektedir. Bu sınırlılığı aşmak için araştırmacılar davranışsal aktivasyonun zihinsel imgeleme temelli prosedürlerle birleştirilmesini önermektedir. Zihinsel imgeleme, olumlu gelecekteki olayları önden deneyimleterek ödül duyarlılığını ve motivasyonu artıran bir tekniktir. Kısa süreli davranışsal aktivasyon ve zihinsel imgelemeyi birleştiren çalışmalar daha çok yenidir. Bu pilot çalışmanın amacı kısa süreli davranışsal aktivasyon ve zihinsel imgeleme ile birleştirilmiş kısa süreli davranışsal aktivasyon müdahalelerinin uygulanabilirliğini incelemek ve müdahalenin depresyon, anhedoni, davranışsal aktivasyon ve zihinsel iyi oluş üzerindeki ön bulgularını değerlendirmektir. Bu karma yöntemli pilot çalışma, kısa süreli davranışsal aktivasyon ile zihinsel imgelemeyle zenginleştirilmiş versiyonunun uygulanabilirliğini ve depresyon, anhedoni, davranışsal aktivasyon ve zihinsel iyi oluş üzerindeki etkilerine dair ön bulguları incelemiştir. Bulgular; kısa süreli davranışsal aktivasyon terapisinin davranışsal katılım ve çevresel ödüllere temas yoluyla işleyen davranış temelli bir mekanizmayı, zihinsel imgelemeyle genişletilmiş kısa süreli davranışsal aktivasyon terapisinin ise keyif / ödül beklentisi, olumlu duygulanım ve içsel motivasyon yoluyla işleyen duygusal temelli bir mekanizmayı devreye soktuğunu düşündürmektedir. Bulguların daha geniş örneklemle yürütülecek kontrollü çalışmalarla sınanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Anhedoni, Depresyon, Davranışsal Aktivasyon, Motivasyonel Güçlendirici, Zihinsel İmgeleme

Abstract

According to the World Health Organization (2021), depression is the most common mental disorder, affecting approximately 280 million people; about 70% of patients do not have access to treatment. Brief behavioral activation is an effective and relatively easily accessible intervention for reducing depressive symptoms; however, initiating and maintaining activities can be difficult for individuals experiencing anhedonia and lack of motivation. To overcome this limitation, researchers have proposed integrating brief behavioral activation with mental imagery-based techniques. Mental imagery is a technique that increases reward sensitivity and motivation by pre-experiencing positive future events. Studies combining brief behavioral activation and mental imagery are relatively new. The aim of this pilot study is to examine the feasibility of brief behavioral activation and brief behavioral activation combined with mental imagery interventions, and to evaluate preliminary findings of the intervention on depression, anhedonia, behavioral activation, and mental well-being. This mixed-methods pilot study examined the feasibility of brief behavioral activation and its imagery-enhanced version, as well as preliminary effects on depression, anhedonia, behavioral activation, and mental well-being. The findings suggest that brief behavioral activation therapy engages a behavior-based mechanism operating through increased behavioral engagement and contact with environmental rewards, whereas imagery-enhanced brief behavioral

activation appears to activate an emotion-based mechanism via pleasure/reward anticipation, positive affect, and intrinsic motivation. It is recommended that these findings be tested in controlled studies with larger samples.

Keywords: Anhedonia, Depression, Behavioral Activation, Motivational Amplifier, Mental Imagery

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2021 yılında yayınladığı rapora göre depresyon en yaygın olan ruhsal bozukluktur ve yaklaşık 280 milyon insan depresyondan mustarıptır (WHO, 2021). Depresyonun yaygın olmasının yanı sıra, yol açtığı sonuçlar da dikkate değerdir. Dünya çapında toplam engellilik yükünün %6'sını depresyon oluşturmaktadır (WHO, 2021). Depresyonun en kötü sonucu intihardır (APA, 2022) ve önemli düzeyde ölüm ile ilişkilidir (Cuijpers vd. 2023).

Araştırmalar depresyondan mustarip bireylerin %70'inin tedaviye ulaşamadığını göstermektedir (Salik ve Marwaha, 2022; Singh vd., 2022). Depresyon tedavisine ulaşabilen %30'luk kesimin incelendiği çalışmalar; psikofarmakolojik tedaviye yanıtın %54 (Levkovitz vd., 2011), psikoterapiye yanıtın %62 (Cuijpers vd., 2014) olduğunu raporlamıştır. Bu bağlamda, tedaviye ulaşan popülasyonda da büyük oranda tedaviden yararlanamayan bir kesimin olduğunu söylemek mümkündür (Cuijpers vd., 2020). Tedaviye ulaşamama ve tedaviye ulaşılsa bile düşük oranda iyileşme, depresyonun kronikleşme riskini arttırmaktadır (Herrman vd., 2019). Uzmanlar erişimi kolay yeni tedavi seçeneklerine ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir (Thornicroft vd., 2017).

Kısa süreli davranışsal aktivasyon (KDA), BDT'nin bir tekniği iken depresyon için ayrı bir müdahale haline gelmiştir. Bireyin davranışı ile ruh hali arasındaki ilişkilere odaklanan ve ruh halindeki değişikliklerin devam eden davranışı takip edebileceği fikrini vurgulayan bir müdahaledir (Lejuez vd., 2001; Lejuez vd., 2011; Martell vd., 2022). Bu bağlamda; eylemsizlik-isteksizlik kısır döngüsünü temel alan bir yaklaşımdır. Bu kısır döngüye göre kişiler hareket etmedikçe ya da erteleme davranışı sergiledikçe motivasyonları azalmakta, motivasyonları azaldıkça da hareket etmek istememekte ya da erteleme eğiliminde olmaktadır. Bu döngünün eylemsizlik/erteleme kısmından kırılması gerekmektedir (Bär, 2024; Nagy vd., 2020). KDA tedavisinde eylemsizlik/erteleme bileşenini kırmak için kullanılan temel teknik aktivite planlamasıdır. Aktivite planlaması, bireylerin eskiden zevk aldığı / rutin olarak yaptığı, şu anda yapmaktan kaçındığı ve/veya gerçekleştirdiğinde zevk alabileceği / rutinlerini yerine getirebileceği aktivitelerin tanımlanıp planlanmasını içermektedir (Kanter vd., 2010; Santos vd., 2021).

Çalışmalar KDA'nın bireylerin depresif belirtilerini azalttığını ve aktivasyon düzeylerini arttırdığını göstermiştir (Stein vd., 2021; Wang ve Feng, 2022). Ancak, KDA tedavisinin sınırlılıkları da mevcuttur. İlk zorluk, danışanları planlanan aktiviteler için motive etmektir (Renner vd., 2019). Davranış değişikliği müdahaleleri çoğunlukla sürdürülen davranışın eksileri ve yeni davranışın artılarına dikkat çekerek bilgi sağlamaya çalışmaktadır. Ancak bu bilişsel yöntem yetersiz kalabilmektedir (Marteau vd., 2012). Depresyonun önemli semptomlarından birisi olan anhedoni de KDA'nın önündeki zorluklardan birisidir (Heise vd., 2024; Nasrin vd., 2017; Webb vd., 2023). Anhedoninin depresyonu tanımlayıcı bir özellik olduğu göz önüne alındığında (APA, 2022), anhedoninin tedavi edilmemesi durumunda majör depresyon bozukluğu riskinin artması ya da sürmeye devam etmesi muhtemeldir (Walsch vd., 2019). KDA'nın anhedoni üzerindeki etkisini araştıran az çalışma mevcuttur ve var olan çalışmalar bu etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Pizzagalli, 2022). Üçüncü sınırlılık, olumlu duygulanım üzerindeki etkidir. Anhedoninin yanı sıra olumlu duygulanımı arttırmaya yönelik KDA'nın nasıl uygulanacağına nispeten az dikkat çekilmiştir (Dunn, 2012; Forbes, 2020). KDA'nın pozitif etki üzerindeki etkisine bakan çalışma sayısı çok azdır ve araştırma sonuçları birbiriyle çelişmektedir (Alsayednasser vd., 2022).

Motivasyon eksikliği, anhedoni ve olumlu duygulanıma ilişkin kısıtlılığın çözümüne ilişkin bazı araştırmacılar, KDA ile zihinsel imgeleme temelli prosedürlerin birleştirilmesini önermektedir (Heise vd., 2022; Holmes vd., 2016; Renner vd., 2019). Zihinsel imgeleme, doğrudan dış duyuşal girdi olmaksızın uyaranların veya deneyimlerin zihinsel temsili şeklinde tanımlanmaktadır (Pearson vd., 2013) ve gelecekteki olumlu olayın önden deneyimlenmesini sağlayarak doğrudan ödül duyarlılığına müdahale eden bir teknik olarak işlev görmektedir (Hutchinson vd., 2024). Renner ve meslektaşları (2019), zihinsel imgelemenin bir "motivasyonel güçlendirici" görevi görebileceğini ve faaliyetlere davranışsal katılımı arttırmaya hizmet edebileceğini öne sürmüştür. Motivasyonel güçlendirici teorisine göre geleceğe yönelik zihinsel imgeler kişinin ödül beklentisini artırır. Artan ödül beklentisi ise kişinin motivasyonunu yükseltir ve eyleme geçme olasılığını artırır. Böylece zihinsel imgeleme davranışsal aktivasyon için motivasyonel bir güçlendirici rolü üstlenir (Renner vd., 2019).

KDA ve zihinsel imgelemeyi birleştiren çalışma sayısı oldukça azdır. 2023 yılında yayınlanan bir araştırmada, İsveç'te Covid-19 nedeniyle izole olarak yaşayan ve klinik olarak önemli depresif semptomları olan 65 yaş ve üzeri 38 yetişkin ile çalışılmıştır. Katılımcılar kısa süreli davranışsal aktivasyon + zihinsel imgeleme ve bekleme listesi kontrol koşuluna rastgele

atanmıştır. Müdahale koşulundaki katılımcıların depresif semptomları kontrol koşulundaki katılımcılara kıyasla önemli ölçüde azalmıştır. Depresif semptomlardaki azalmalar, müdahaleden 6 ay sonra orta etki büyüklüğü ile korunmuştur (Pellas vd., 2023). 2024 yılında yayınlanan bir çalışmada, orta ila şiddetli depresif semptomları olan 30 yetişkin davranışsal aktivasyon ve davranışsal aktivasyon + zihinsel imgeleme grubuna rastgele atanmıştır. İki grubun da depresif puanları düşmüş ve aktivasyon düzeyleri artmıştır. Bununla beraber, zihinsel imgeleme grubundaki katılımcılar daha yüksek motivasyon ve aktivite tamamlama göstermiştir (Yun ve Shim, 2024). 2025 yılında inme geçirmiş bireyler ile yapılan bir çalışmada davranışsal aktivasyon ve zihinsel imgeleme + davranışsal aktivasyon müdahaleleri birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, zihinsel imgeleme ile yapılan davranışsal aktivasyonun, standart davranışsal aktivasyona kıyasla depresif semptomlarda anlamlı derecede daha büyük bir azalmaya yol açtığı görülmüştür (Kelleher vd., 2025). Güncel bir çalışmada eşik altı depresif belirtileri olan katılımcılar aktivite planlama, zihinsel imgeleme + aktivite planlama ve kontrol listesi koşullarına randomize şekilde atanmıştır. Tedavi sonucunda zihinsel imgeleme + aktivite planlama grubundaki bireylerin, diğer 2 gruptaki bireylere göre depresif semptomları daha çok azalmış ve davranışsal aktivasyon düzeyleri daha çok artmıştır (Liu vd., 2026).

Giriş kısmında verilen tüm bulguların ışığında, KDA tedavisinin depresyon üzerinde etkili olmasına rağmen revize edilmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir (Alsayednasser vd., 2022; Heise vd. 2022; Pizzagalli, 2022). Zihinsel imgelemenin KDA tedavisinin etkisini güçlendirebileceğine dair kanıtlar mevcuttur (Holmes vd., 2016;). İki tedavinin birleşimini araştıran çalışmalar daha çok yenidir (Kelleher vd., 2025; Liu vd., 2026; Pellas vd., 2023; Yun ve Shim, 2024); bu bakımdan iki tedavi yönteminin birleştirilmesi güncel bir alana denk düşmektedir. Şu anda yazarın üzerine çalıştığı doktora tezinde KDA ve zihinsel imgelemeyle genişletilmiş kısa süreli davranışsal aktivasyon (Zİ-KDA) müdahalelerinin depresif bireylerde etkisinin karşılaştırılması planlanmıştır. Bu müdahalelerin uygulanabilirliğini, kabul edilebilirliğini araştırmak, uygulamaya sadık kalmayı incelemek amacıyla pilot niteliğindeki görece küçük ölçekli çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan çalışma öncesi, çalışma bitiminde ve çalışmanın bitiminden 1 ay sonrasında ölçüm alınmıştır. Mevcut çalışma, pilot çalışmanın bulgularını sunmakta ve bu bulguları tartışmaktadır.

Yöntem

Örneklem

Çalışmaya, hafif ve orta düzey depresyon belirtileri gösteren (PHQ-9; 1-14 puan), görüşmelere yüz yüze katılmayı kabul eden ve İzmir’de ikamet eden bireyler dahil edilmiştir. Dışlama kriteri olarak klinik düzeyde anksiyete belirtileri göstermek (YAB-7 $\geq$ 8 puan), aktif psikotik dönemde olmak, intihar düşüncesi bulunmak veya madde kullanımı öyküsüne sahip olmak özellikleri belirlenmiştir.

Çalışmaya 36 kişi başvurmuş; 22 kişi depresyon ve kaygı puan aralıklarına uymadığı (PHQ-9 $>$ 15; YAB-7 $\geq$ 8), 5 kişi halihazırda psikiyatrik ilaç kullandığı ve 1 kişi halihazırda terapi aldığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın son örneklemini 8 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılardan 5’i kadın (%62.5), 7’si evlidir (%87.5). Mezuniyet durumları sırasıyla önlisans (n = 2), lisans (n = 4) ve lisans üstüdür (n = 2). Katılımcıların yaş ortalaması 29.75’dir (SS = 3.41).

Veri Toplama Araçları

Hasta Sağlık Anketi-9 (HSA-9):

Katılımcıların depresyon düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek 9 maddeden oluşmaktadır ve 0-3 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin incelendiği bir çalışmada ölçüt geçerliği bazında duyarlılığı .88, özgüllüğü .88; güvenirlik bazında iç tutarlılığı .86-89, test tekrar test değeri .84 olarak tespit edilmiştir (Kroenke vd., 2001). Sarı ve meslektaşları (2016), ölçeği dilimize çevirmiştir. Türk örnekleminde HSA-9’un psikometrik yapısının incelendiği bir çalışmada, maddelerin faktör yüklerinin .55-.74 arasında değiştiği ve toplam varyansın %29.74’ünü açıkladığı görülmüştür. İç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir (Yazıcı Güleç vd., 2012).

Yaygın Anksiyete Bozukluğu Ölçeği-7 (YAB-7):

Katılımcıların kaygı düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek 7 maddeye sahiptir ve her madde 0-3 arasında puanlanmaktadır. Ölçek geliştiricileri ölçeğin duyarlılığını .89, özgüllüğünü .82, Cronbach α katsayısını .92 olarak tespit etmiştir (Spitzer vd., 2006). Ölçeğin dilimize çevirisi Konkan ve meslektaşları tarafından gerçekleştirilmiştir (Konkan vd., 2013). Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada YAB-7’nin ölçüt geçerliği HSA-9, Beck Depresyon Envanteri (BDE) ve Belirti Tarama Listesi-90 (SCL-90) ile korelasyonlarına bakılarak değerlendirilmiştir. YAB-7’nin depresyon ve anksiyete belirtileri ile orta düzeyde ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Cronbach α katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Yazıcı Güleç vd., 2012).

Snaith-Hamilton Hoşnutluk Derecelendirme Ölçeği (SHHDÖ):

Katılımcıların anhedoni düzeylerini ölçmek için SHHDÖ kullanılmıştır. 1995 yılında geliştirilmiş ve 14 maddeye sahip olan bir ölçektir (Snaith vd., 1995). İç tutarlılık katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir (Nakonezny vd., 2010). Ölçeğin Türkçe çevirisi Kesebir ve meslektaşları (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini 50 sağlıklı, 50 majör depresif bozukluk tanısına sahip, 50 bipolar bozukluk tanısına sahip ve majör depresif epizodda olan katılımcılar oluşturmuştur. SHHDÖ, klinik ve sağlıklı grubu ayırabilmiştir. Ölçeğin duyarlılığı .94, özgüllüğü .82, iç tutarlılık katsayısı 92 olarak bulunmuştur (Kesebir vd., 2015).

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS):

Katılımcıların olumlu ve olumsuz duygu düzeylerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Ölçek, Watson ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin pozitif duygu ve negatif duygu olarak 2 faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Pozitif duygu için Cronbach α .86-.90 arasında, negatif duygu için Cronbach α .84-.87 arasında bulunmuştur (Watson vd., 1988). Gençöz (2000), ölçeği Türkçe'ye çevirmiştir. Pozitif duygu faktörünün iç tutarlılık katsayısı .83, test-yeniden test güvenilirliği .40; negatif duygu faktörünün iç tutarlılık katsayısı .86, test-yeniden test güvenilirliği .54 olarak tespit edilmiştir (Gençöz, 2000).

Davranışsal Aktivasyon Ölçeği- Kısa Form (DADÖ-KF):

Manos ve meslektaşları (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye çevirisi Koşan ve Kaya (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orjinal çalışmada ölçeğin 2 faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Cronbach α katsayısı .81 olarak belirlenmiştir (Manos vd., 2011). Ölçeğin Türkçe formunun da orjinal form gibi 2 faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Aktivasyon faktöründeki madde yüklerinin .74-.84 arasında değiştiği, kaçınma faktöründe .66-.74 arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach α katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur (Koşan ve Kaya, 2023).

Pozitif Değerlik Sistemleri Ölçeği (PDSÖ-21):

National Institute of Mental Health (NIMH), psikolojik bozuklukları boyutsal olarak değerlendirmeyi önermiştir (NIMH). NIMH'in önerdiği sistem içerisindeki boyutlardan birisi pozitif değerlik sistemidir. Kattan Khanazov ve meslektaşları (2020), mevcut ölçeklerden hiçbirinin pozitif değerlik sistemini bütünüyle ölçemediğini öne sürerek bu boşluğu kapamak için PDSÖ-21'i geliştirmiştir (Kattan Khanazov, 2020). PDSÖ-21'in psikometrik özellikleri iki örneklem üzerinde çalışılmıştır. Ölçeğin 7 faktörlü yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Söz konusu faktörler: yemek (food), fiziksel temas (physical touch), dışarı mekanlar (outdoors),

olumlu geribildirim (positive feedback), hobiler (hobbies), sosyal etkileşimler (social interactions) ve hedefler (goals)dir. Maddeler, faktörlere güçlü şekilde yüklenmiştir. Hem alt ölçeklerin hepsi hem ölçeğin toplam puanı yüksek iç tutarlılık değerine sahiptir. Ölçek majör depresif bozukluk tanısına sahip olan ve olmayan bireylerin puanlarını ayırt edebilmiştir (Kattan Khanazov, 2020). Ölçeğin çevirisi Öztürk ve Yorulmaz (yayım sürecinde) tarafından yapılmıştır.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ):

Zihinsel iyi oluş kavramını tek bir faktörle ölçmek üzere geliştirilmiştir (Tennant vd., 2007). 14 maddeden oluşmaktadır ve ters puanlanan madde içermemektedir. Cronbach α değeri genel örneklem için .91, öğrenci örnekleme için .89 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği .83 olarak tespit edilmiştir (Tennant vd., 2007). Ölçeğin dilimize çevirisi Keldal (2015) tarafından yapılmıştır. Tek faktörlü yapı Türkçe versiyonda da korunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik için WEMİÖÖ ve diğer iyi oluş ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Tüm korelasyonlar orta ve güçlü düzeyinde bulunmuştur ($r = .42-.69$). Güvenirlik için Cronbach α ve bileşik güvenirlik incelenmiş, iki değer de .92 olarak tespit edilmiştir (Keldal, 2015).

Uygulama Sonrası Geri Bildirim Formları:

Katılımcıların terapi sürecine dair geri bildirimlerini değerlendirmek amacıyla bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çalışmayı tamamlayan ve çalışmadan ayrılan katılımcılar için 2 ayrı form oluşturulmuştur. Formlar oluşturulurken klinik psikoloji alanında yazılmış ve müdahale programı etkililiğini inceleyen doktora tezleri baz alınmıştır (ör., Altın Gök, 2025; Baş, 2023; Bozyel, 2025).

Müdahaleler

Kısa Süreli Davranışsal Aktivasyon Müdahalesi:

KDA müdahalesinin ilkeleri (Koşan ve Kaya, 2023), Lejuez ve meslektaşlarının geliştirdiği manuel (Lejuez vd., 2001; Lejuez vd., 2011) ve kısa süreli davranışsal aktivasyon yöntemini kullanmış çalışmalar (Lynch ve Baldwin, 2011; Martell vd., 2001; Rogers ve Joiner, 2016) temel alınarak 6 seanslık (1 seans değerlendirme + 5 seans kısa süreli davranışsal aktivasyon) bir tedavi geliştirilmiştir. Hazırlanan manuel önce danışman tarafından incelenmiş, ardından standardizasyonun sağlanması amacıyla davranışsal aktivasyon alanında çalışmaları

bulunan ve en az doktora derecesine sahip iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda manuel revize edilmiş ve ikinci değerlendirme için yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. İkinci değerlendirme sonunda onay alan manuel, pilot çalışmada kullanılmak üzere son haline getirilmiştir.

Zihinsel İmgelemeyle Genişletilmiş Kısa Süreli Davranışsal Aktivasyon Müdahalesi:

Zihinsel imgeleme tekniği kullanımının davranışsal aktivitelere katılımı teşvik ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (örn; Blackwell vd., 2015; Pellas vd., 2023). Mevcut çalışmada KDA müdahalesine zihinsel imgeleme tekniği eklenerek tedavi planı oluşturulmuştur. Zihinsel imgeleme çalışmaları (Blackwell ve Holmes, 2017; Renner vd., 2017; Renner vd., 2019; Bär vd., 2023) temel alınmıştır. Hazırlanan manuel önce danışman tarafından incelenmiş, ardından standardizasyonun sağlanması amacıyla davranışsal aktivasyon + zihinsel imgeleme alanında çalışmaları bulunan ve en az doktora derecesine sahip iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanların manueli onaylaması ile 6 seanslık tedaviye (1 seans değerlendirme + 5 seans zihinsel imgelemeyle genişletilmiş kısa süreli davranışsal aktivasyon) son şekli verilmiştir.

İşlem

Pilot çalışma uygulama esnasında çıkabilecek sorunları ve yapılması gerekli revizyonları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Literatür araştırmalarına dayanarak hem KDA grubu hem Zİ-KDA grubu için tedavi manuelleri oluşturulmuştur (Heise vd., 2022; Lejuez vd., 2001; Lejuez vd., 2011; Martell vd., 2021; Renner vd., 2021). Manueller önce danışman tarafından, daha sonra alanında uzman 4 değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Manuellere son şekilleri verilerek çalışmaya hazır hale getirilmiştir.

Katılımcıların, ana çalışma örneklemi ile uyumlu olacak biçimde, düşük ya da orta düzeyde depresyon düzeyine sahip olmalarına ve klinik olarak anlamlı anksiyete belirtileri göstermemelerine dikkat edilmiştir. Pilot çalışmaya ilişkin duyuru araştırmacının kişisel ve profesyonel çevresi aracılığıyla yapılmıştır. Bu duyuru sonucunda toplam 34 kişi çalışmaya katılmak üzere başvuruda bulunmuştur. Başvuranların %82,9'unu (n=29) kadın katılımcılar oluşturmaktadır. Tüm başvuranlara çalışma süreci ve koşullarına ilişkin gerekli bilgiler sunulmuş; dahil edilme ve dışlanma kriterlerinin değerlendirilebilmesi amacıyla anket seti verilmiştir. Kriterlere uymayan katılımcılar çalışmadan dışlandığında geriye 8 kişi kalmıştır. Katılımcıların davranışsal aktivasyon tedavisi (kontrol grubu- 4 kişi) ve davranışsal aktivasyon + zihinsel imgeleme tedavisine (müdahale grubu- 4 kişi) rasgele atamaları

<http://www.random.org> sitesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Seanslar 24.11.2025- 03.01.2026 tarihleri arasında yürütülmüş ve seansların sıklığı haftada bir olarak ayarlanmıştır. 7 katılımcı 6 seansın her birine katılarak süreci tamamlamıştır. 1 katılımcı 3. seansın sonra çalışmadan kendi isteği ile ayrılmıştır. Tüm katılımcılardan seans öncesinde ön test ölçümü alınmış, drop olan danışan haricindeki katılımcılardan son test ve izlem ölçümleri alınmıştır.

Tüm katılımcılar sürece dair geri bildirim formunu doldurmuştur. Katılımcıların ölçüm puanlarının nicel analizi SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Nitel analiz için katılımcıların sürece dair geri bildirim formları incelenmiştir. Tedavinin kabul edilebilirliğini değerlendirmek amacıyla katılımcıların seanslara katılım oranları, çalışmayı erken sonlandırma oranları ve ödevleri tamamlama düzeyleri kaydedilmiştir. Katılımcıların ölçüm sonuçları, geri bildirimleri ve terapistin klinik gözlemleri bir arada değerlendirilerek müdahalenin uygulanabilirliğine ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış ve gerekli görülen revizyonlar belirlenmiştir.

İstatiksel Analizler

Verilerin nicel analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Ana çalışmada Tekrarlı Ölçümler ANOVA analizi kullanılacağı için; pilot örneklemin zaman*grup etkileşimine bakılması amaçlanmıştır. Syntax aracılığı ile her bir değişken için zaman*grup etkileşiminin anlamlılık düzeyi ve etki büyüklüğü incelenmiştir. Küçük bir örneklem ile çalışıldığı için grup içi değişimler ve gruplar arası karşılaştırmalar parametrik olmayan testler aracılığıyla yürütülmüştür. Grup içi değişimler Friedman analiziyle incelenmiş ve etki büyüklüğü için Kendall's W hesaplanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmış ve etki büyüklüğü için r hesaplanmıştır.

Bulgular

Nitel Analiz Bulguları

Kısa Süreli Davranışsal Aktivasyon Grubunun Bulguları

Tüm katılımcılar süreci tamamlamış ve değerlendirme formunu doldurmuştur. Geri bildirimlerin analiziyle beş ana tema ve bunlara bağlı alt temalar belirlenmiştir: Farkındalık Kazanımı, Sorumluluk Alma, Olumlu Duygulanım ve İyi Hali, Terapötik İlişki ve Süreç Değerlendirmesi. Farkındalık kazanımı temasında; katılımcılar, yaptıkları/kaçındıkları davranışların duygu durumlarına etkisini daha net görmeye başlamış; günlük aktivitelerin yoğunluğu ve otomatik davranışlar görünür hale gelmiştir. Ancak davranışların yakından

izlenmesi bazıları için başlangıçta baskı ve rahatsızlık yaratmıştır. Sorumluluk alma temasında; günlük sorumlulukları üstlenmek ve küçük görevleri tamamlamak, hareketlenme ve kontrol duygusunu artırmıştır. Ödevlerin yapılamadığı dönemlerde ise suçluluk ve yetersizlik hissi artmış; bazıları için ödevler ağır bulunmuştur. Olumlu duygulanım ve iyilik hali temasında; bazı katılımcılar, tamamlanan aktiviteler sonrasında kısa süreli de olsa iyi hissetme ve motivasyon artışı bildirmiş; diğerleri ise duygusal iyilik halinde belirgin bir değişim görmemiştir. Terapötik ilişki ve süreç değerlendirmesi temasında; terapist çoğu katılımcı için güven verici, yargılamayan ve motivasyon artırıcı bir figür olmuş; ilişki, zorlayıcı görevler karşısında sürdürülebilirliği desteklemiştir. Bununla birlikte, müdahalenin yapılandırılmış yapısı, bazı katılımcılara göre ilişkiyi ve kendi ihtiyaçlarını zaman zaman geri planda bırakmıştır. Yapılandırılmışlık, bir yandan düzenleyici ve tutunmayı kolaylaştırıcı bulunurken, diğer yandan esneklik eksikliği ve bireysel ihtiyaçlara tam uyumsuzluk şeklinde eleştirilmiştir.

Zihinsel İmgelemeyle Genişletilmiş Kısa Süreli Davranışsal Aktivasyon Grubunun Bulguları

Analize, müdahale sürecini tamamlayan katılımcıların yanı sıra, süreci yarıda bırakan katılımcının geribildirimleri de dâhil edilmiştir. tematik analiz sonucunda beş temel tema ortaya konmuştur: Farkındalık Kazanımı, Sorumluluk Alma, Olumlu Duygulanım ve İyilik Hali, Terapötik İlişki ve Süreç Değerlendirmesi. Farkındalık Kazanımı teması, danışanların davranış-duygu ilişkisini ve içsel deneyimlerini daha somut biçimde fark ettiklerini; zihinsel imgeleme yoluyla olası duygusal sonuçları önceden deneyimleyerek davranış-duygu bağlantısını daha belirgin hale getirdiklerini göstermektedir. Olumlu Duygulanım ve İyilik Hali teması, imgelemenin aktivitelerden alınan keyfi ve olumlu duygulanımı artırdığını; imgeleme sırasında yaşanan olumlu duyguların gerçek davranış sırasında da sürdüğünü ve yalnız davranışsal aktivasyona kıyasla olumlu ruh hâli değişimlerinin daha erken ve belirgin fark edildiğini ortaya koymaktadır.

Terapötik İlişki temasında terapistin anlayışlı ve profesyonel tutumunun güvenli bir ortam sağladığı, bu bağlamda zihinsel imgeleme tekniğinin daha kolay benimsendiği; süreci yarım bırakan katılımcının ise daha çok müdahalenin yapısal özelliklerine ilişkin bir uyumsuzluk bildirdiği görülmektedir. Son olarak, Süreç Değerlendirmesi teması, zihinsel imgelemenin davranışsal aktivasyon sürecini derinleştirip etkisini artırdığı, duygudurum değişimlerinin daha erken fark edilmesini ve eyleme geçişin kolaylaşmasını desteklediğini; ancak bazı katılımcılar için imgeleme ve dikkatini sürdürmenin güç olabildiğini göstermektedir.

Nicel Analiz

Zaman x Grup Etkileşimi

Zaman x grup etkileşimleri, gruplar arasında zamana bağlı farklılaşmaları test eden modellerin çok küçük örneklem ($n = 7$) nedeniyle istatistiksel güç açısından kısıtlı olduğunu göstermiş; hiçbir etkileşim katsayısı anlamlı çıkmamıştır ($p > .05$). Bu nedenle analiz, p değerlerinden ziyade etki büyüklüklerine odaklanılmış, kısmi η^2 değerleri iyi oluş dışındaki tüm değişkenler için büyük, iyi oluş için ise küçük etki büyüklüklerine işaret etmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, değişkenlerin hem gruplar arası hem de grup içi değişimleri ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 1, zaman x grup etkileşimlerinin özetini sunmaktadır.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Zaman × Grup Etkileşimlerinin ANOVA Sonuçları

Değişken	F	p	Kısmi η^2
Depresyon	1.29	.369	.392
Kaygı	2.06	.078	.721
PVSS	1.64	.302	.450
Anhedoni	.42	.684	.173
Aktivasyon	.73	.538	.267
İyi Oluş	.12	.894	.054
Pozitif Duygu	.94	.463	.320
Negatif Duygu	2.58	.191	.564

Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Gruplar arası karşılaştırmalarda, Mann–Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Etki büyüklükleri için r hesaplanmıştır. Tablo 2, analiz sonuçlarını listelemektedir.

Tablo 2. Gruplar Arası Farklara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	$S.O.$	U	z	p	r
Depresyon	DA Mİ+DA	4 3	4,75 3,00	3,000	-1,101	,271	-,42
Anhedoni (SHHDÖ)	DA Mİ+DA	4 3	4,00 4,00	6,000	,000	1,000	0
Anhedoni	DA	4	3,50	4,000	-,707	,480	-,27

(PDSÖ-21)	Mİ+DA	3	4,67				
Aktivasyon	DA Mİ+DA	4 3	3,88 4,17	5,500	-,178	,858	-,07
Kaygı	DA Mİ+DA	4 3	5,50 2,00	,000	-2,160	,031*	-,82
Olumlu Duygulanım	DA Mİ+DA	4 3	3,25 5,00	3,000	-1,101	,271	-,42
Olumsuz Duygulanım	DA Mİ+DA	4 3	5,50 2,00	6,000	-2,121	,034*	-,80
Zihinsel İyi Oluş	DA Mİ+DA	4 3	3,75 4,33	5,000	-,354	,724	-,13

Not 1: S. O. = Sıra ortalaması

Not 2: Anlamlı sonuç çıkan değişkenler eğik yazılmıştır. * $p > .05$

Zİ-KDA grubunun, KDA grubuna kıyasla kaygı ($U = ,000$, $z = -2,160$, $p = .031$, $r = -.82$) ve olumsuz duygulanım ($U = 6,000$, $z = -2,121$, $p = .034$, $r = -.80$) puanlarında anlamlı ve yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip azalmalar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın depresyon, anhedoni, davranışsal aktivasyon, olumlu duygulanım ve zihinsel iyi oluş değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı grup farkı saptanmamış ($p > .05$); ancak depresyon ve olumlu duygulanım için orta düzeyde etki büyüklükleri elde edilmiştir ($r = -.42$).

Grupların Zaman İçindeki Değişimi

Katılımcıların ölçüm puanlarının farklı zamanlarda istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığı Friedman analizi ile incelenmiştir. Etki büyüklüğü için Kendall's W hesaplanmıştır.

Kısa Süreli Davranışsal Aktivasyon Grubu

Katılımcıların depresyon, kaygı ve olumlu-olumsuz duygulanım puanları anlamlı düzeyde değişmezken ($p > .05$), davranışsal aktivasyon puanlarında artış eğilimi saptanmış ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 5,600$, $p = .061$, $W: .56$). Zihinsel iyi oluşta sınırda bir artış ($\chi^2 = 6.000$, $p = .050$) ve yüksek etki büyüklüğü ($W = .75$) elde edilmiştir. Anhedoni puanlarında ise anlamlı azalma gözlenmiştir (SHHÖ : $\chi^2 = 6,533$, $p = .038$; PDSÖ-21: $\chi^2 = 6,500$, $p = .039$). Tablo 3, analiz sonuçlarını özetlemektedir.

Tablo 3. KDA Müdahalesinin Etkisine Dair Friedman Analizinin Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	S. O.	χ^2	p	Kendall's W

Depresyon	Ön test Son test İzlem testi	4 4 4	2,38 2,00 1,63	1,200	,549	,15
<i>Anhedoni (SHHÖ)</i>	<i>Ön test Son test İzlem testi</i>	<i>4 4 4</i>	<i>1,00 2,38 2,63</i>	<i>6,533</i>	<i>,038*</i>	<i>,82</i>
<i>Anhedoni (PDSÖ-21)</i>	<i>Ön test Son test İzlem testi</i>	<i>4 4 4</i>	<i>1,00 2,75 2,25</i>	<i>6,500</i>	<i>,039*</i>	<i>,81</i>
Aktivasyon	Ön test Son test İzlem testi	4 4 4	1,00 2,67 2,33	5,600	,061	,56
Kaygı	Ön test Son test İzlem testi	4 4 4	1,75 2,25 2,00	,500	,779	,06
Olumlu Duygulanım	Ön test Son test İzlem testi	4 4 4	1,25 2,50 2,25	3,500	,174	,44
Olumsuz Duygulanım	Ön test Son test İzlem testi	4 4 4	1,75 2,00 2,25	,500	,779	,06
<i>Zihinsel İyi Oluş</i>	<i>Ön test Son test İzlem testi</i>	<i>4 4 4</i>	<i>1,00 2,50 2,50</i>	<i>6,000</i>	<i>,050</i>	<i>,75</i>

Not 1: S. O. = Sıra ortalaması

Not 2: Anlamlı sonuç çıkan değişkenler eğik yazılmıştır.

Zihinsel İmgelemeyle Genişletilmiş Kısa Süreli Davranışsal Aktivasyon Grubu

Zihinsel imgeleme tekniğinin uygulandığı grubun ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır ($p > .05$). Etki büyüklükleri incelendiğinde, zihinsel iyi oluş haricinde bütün değişkenler için yüksek düzeyde etki düzeyleri gözlenmiştir ($W \geq .82$). Zihinsel iyi oluştaki etki büyüklüğü düşüktür ($W = .09$). Bu durum, küçük örneklem nedeniyle anlamlılık testlerinin duyarlılığının sınırlı olabileceğine, ancak özellikle bazı değişkenlerde klinik açıdan kayda değer olabilecek değişimlerin bulunduğu işaret etmektedir. Tablo 4, analiz sonuçlarını özetlemektedir.

Tablo 4. Zİ-KDA Müdahalesinin Etkisine Dair Friedman Analizinin Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	S. O.	χ^2	p	Kendall's W

Depresyon	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	3,00 1,50 1,50	4,909	,086	,82
Anhedoni (SHHÖ)	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	1,00 2,67 2,33	5,600	,061	,93
Anhedoni (PDSÖ-21)	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	1,00 2,83 2,17	5,636	,060	,94
Aktivasyon	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	1,00 2,67 2,33	5,600	,061	,93
Kaygı	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	3,00 1,67 1,33	5,600	,061	,93
Olumlu Duygulanım	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	1,00 2,50 2,50	4,909	,086	,82
Olumsuz Duygulanım	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	3,00 1,83 1,17	5,636	,060	,94
Zihinsel İyi Oluş	Ön test Son test İzlem testi	3 3 3	1,67 2,17 2,17	,545	,761	,09

Not 1: S. O. = Sıra ortalaması

Tedavilerin Kabul edilebilirliği ve Uygulanabilirliği

Sekiz katılımcıdan biri, üçüncü seansta çalışmadan ayrılmış; böylece bırakma oranı %12,5 olarak belirlenmiştir. Ayrılan katılımcı Zİ-KDA grubunda yer almakta, KDA grubunda ise herhangi bir bırakma gözlenmemektedir. Çalışmayı tamamlayan yedi katılımcının tümü planlanan seanslara eksiksiz katılmış, seanslarda devamsızlık olmamış ve seanslar arası verilen ev ödevlerinin tamamının yerine getirildiği bildirilmiştir. Bu göstergeler, müdahalenin katılımcılar açısından genel olarak yüksek kabul edilebilirlik ve iyi tedaviye bağlılık düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı geri bildirimleri ve terapistin klinik gözlemleri, özellikle ikinci seansın içerik ve süre bakımından yoğun algılandığını göstermiştir. Bu doğrultuda üç uzmandan alınan görüşlerle ikinci seans iki ayrı seansa bölünmüş, toplam seans sayısı 6'dan 7'ye çıkarılmış ve ana çalışmada her iki gruba da 7 seanslık tedavi uygulanmasına

karar verilmiştir. Böylece pilot bulgular, ana protokolün yapısal olarak revize edilmesine temel oluşturmuştur.

Tartışma

KDA tedavisi depresyon üzerinde etkili tedavilerden birisidir (Wang ve Feng, 2022). Bununla beraber, güncel çalışmalar KDA tedavisinin genişletilmesini önermektedir (Alsayednasser vd., 2022; Heise vd. 2022; Pizzagalli, 2022). Bu pilot çalışmada KDA ve Zİ-KDA tedavilerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi, katılımcıların geri bildirimlerinin alınması ve ön bulguların raporlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda nitel ve nicel analizler gerçekleştirilmiştir.

Nitel Bulguların Tartışması

Her iki müdahale koşulunun bulguları birlikte değerlendirildiğinde, aktivasyon artışı ve kısa süreli duygu yükselişinin her iki grupta da sağlandığı (Lejuez vd., 2001; Lejuez vd., 2011; Martell vd., 2022); ancak bu değişimlerin altta yatan psikolojik süreçler ve öznel deneyimlerin niteliği bakımından ayrıştığı görülmektedir.

KDA grubunda, kuramsal modele uygun biçimde “dışarıdan içeriye” işleyen bir süreç ön plana çıkmış; yapılandırılmışlık, net planlama ve ruh halinden bağımsız olarak eyleme geçme vurgusu baskın temalar olarak ortaya çıkmıştır (Martell vd., 2001). Buna karşılık, Zİ-KDA grubunda ödül/keyif beklentisinde artış, içsel motivasyon, olumlu duygulanımda daha erken ve daha belirgin değişim, ödevlere yönelik daha yüksek sorumluluk hissi ve öz yeterlilikte güçlenme rapor edilmiştir. Zihinsel imgelemenin planlanan aktivitenin duygusal/duygusal bileşenlerini önceden canlandırarak ödül sistemini davranıştan önce etkinleştirmesi, bu farkı açıklayan temel mekanizma olarak görünmektedir (Dawes vd., 2022; Wicken vd., 2021).

Katılımcı geri bildirimleri, kısa süreli davranışsal aktivasyon literatürde de vurgulanan bir sınırlılığını, yani motivasyon ve olumlu duygulanımı artırmadaki kısmi yetersizliğini ve sürecin zamanla mekanikleşme riskini yinelemektedir (Heise vd., 2022; Holmes vd., 2016). Zihinsel imgeleme bileşeninin eklenmesiyle bu “iskeletin” motivasyonel ve duygusal açıdan güçlendiği; özellikle keyif/ödül beklentisi düşük ve erteleme eğilimi yüksek danışanlar için daha uygun bir tedavi çerçevesi sunabileceği sonucuna ulaşılmaktadır (Kelleher vd., 2025; Liu vd., 2026; Yun ve Shim, 2024).

Her iki grupta da terapötik ilişki duygusal bağ açısından güçlü bulunmuş, ancak hedef ve görevler boyutunda uyumsuzluk bildirilmiştir. Bu durum, protokole katı bağlılık ile esneklik

arasındaki dengenin yeterince kurulamadığını düşündürmekte; ana çalışma için müdahale protokollerinin daha bireyselleştirilmesi ve danışan hedefleriyle uyumun artırılması gerektiğine işaret etmektedir (Dobson ve Kazantzis, 2023; Wampold ve Flückiger, 2023).

Nicel Bulguların Tartışması

KDA ve Zİ-KDA müdahalelerine ilişkin nicel bulgular, istatistiksel anlamlılıktan çok etki büyüklükleri temelinde yorumlanmıştır. Zaman x grup etkileşimlerinin anlamsız çıkması, çok küçük örneklem nedeniyle sınırlı istatistiksel güce bağlanmakta; buna karşın çoğu değişkende büyük etki büyüklükleri gözlenmesi, müdahalelerin potansiyel etkilerine dair ön kanıt sağlamaktadır (Cuijpers vd., 2023; Stein vd., 2021).

Gruplar arası karşılaştırmalarda, Zİ-KDA grubunun kaygı ve olumsuz duygulanım puanlarında KDA'ya göre daha fazla azalma göstermesi ve bu farkların büyük etki boylarıyla desteklenmesi, zihinsel imgelemenin özellikle anksiyete ve olumsuz duygulanımı hedeflemeye ek bir katkı sunabileceğine işaret etmektedir (Bär vd., 2024; Kelleher vd., 2025; Pile vd., 2021). Depresyon ve olumlu duygulanımda anlamlı fark saptanmamış olsa da orta düzeyde etki büyüklükleri, Zİ-KDA lehine bir iyileşme eğiliminin daha geniş örneklemelerde istatistiksel olarak da gösterilebileceğini düşündürmektedir (Kelleher vd., 2025; Pile vd., 2021).

Zaman içi değişimlerde, KDA grubunda anhedoni puanlarında anlamlı ve büyük etkili bir azalma saptanması, davranışsal aktivasyonun depresyonun ödülle temas ve davranışsal tepki boyutuna yönelik temel varsayımlarıyla uyumludur (Lejuez vd., 2001; Jacobson vd., 2001). Bulgular, iyileşmenin özellikle anhedoninin davranışsal bileşeninde yoğunlaşmış olabileceğine işaret etmektedir (Jacobson vd., 2001). Aktivasyon ve olumlu duygulanımdaki orta düzey etki büyüklükleri ile zihinsel iyi oluşta sınırda anlamlılık ve büyük etki boyu, KDA'nın iyi oluş ve pozitif duygulanım üzerinde klinik açıdan anlamlı olabilecek değişimler yaratma potansiyelini desteklemektedir (Costello vd., 2022; Funder ve Ozer, 2019).

Zİ-KDA grubunda zaman içi analizlerde istatistiksel anlamlı değişim elde edilmemekle birlikte, zihinsel iyi oluş dışındaki değişkenlerde büyük etki büyüklükleri, bu müdahalenin de klinik açıdan kayda değer iyileşmeler sağlayabileceğini göstermektedir. Toplamda, her iki müdahalenin de depresif belirti kümesi ve ilişkili süreçler üzerinde umut verici etkilerinin olduğu, ancak bulguların küçük örneklem nedeniyle ön nitelikte olduğu ve daha büyük örneklemlemlerle yeniden sınanması gerektiği sonucuna varılmaktadır (Costello vd., 2022; Funder ve Ozer, 2019).

Sonuç

Mevcut çalışmada görece küçük bir örneklem ($n = 7$) ile keşifsel analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda bir müdahalenin diğerine üstünlüğüne dair bir sonuç elde edilmemiştir. Her iki müdahalenin de umut verici olduğu ancak farklı psikolojik mekanizmaları takip ettikleri düşünülmüştür. Sonuçlar; KDA terapisinin davranışsal katılım ve çevresel ödüllere temas yoluyla işleyen davranış temelli bir mekanizmayı, Zİ-KDA terapisinin ise keyif / ödül beklentisi, olumlu duygulanım ve içsel motivasyon yoluyla işleyen duygusal temelli bir mekanizmayı devreye soktuğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda zihinsel imgeleme kısa süreli davranışsal aktivasyon müdahalesine değerli bir tamamlayıcı olma potansiyeli göstermektedir (Heise vd., 2025; Limpächer vd., 2024; Webb vd., 2022).

Hem ana tez çalışmasının, hem gelecekteki diğer çalışmaların daha büyük örneklemlemlerle yürütülmesi bu çalışmada gözlemlenen etki boylarının daha güvenilir şekilde değerlendirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca katılımcıların kişisel hedefleri ile müdahale hedeflerinin daha net şekilde hizalanması müdahaleye bağlılığı ve seansa devamlılığı arttırabilir.

Kaynakça

- Alsayednasser, B., Widnall, E., O'Mahen, H., Wright, K., Warren, F., Ladwa, A., ...Dunn, B. D. (2022). How well do cognitive behavioural therapy and behavioural activation for depression repair anhedonia? A secondary analysis of the COBRA randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 159, 104185.
- Altın Gök, E. (2025). *Türk devletlerinde Türkiye'den gelen üniversite öğrencilerine yönelik terapist destekli ve internet tabanlı bir psikolojik müdahale programının geliştirilmesi ve psikolojik sağlık üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- APA (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. American Psychiatric Association.
- Baş, S. (2023). *Kayıp yaşamış risk altındaki bireylere yönelik internet temelli bir müdahale programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bär, A., Bär, H. E., Schneider, M. ve Renner, F. (2023). The pupil as a window to the mind's eye: Greater emotionality of episodic imagery than verbal visualisation of rewarding activities. *Journal of Experimental Psychopathology*, 14(2), 20438087231161176.
- Blackwell, S. E. ve Holmes, E. A. (2017). Brightening the day with flashes of positive mental imagery: a case study of an individual with depression. *Journal of Clinical Psychology*, 73(5), 579-589. <https://doi.org/10.1002/jclp.22455>
- Blackwell, S. E., Browning, M., Mathews, A., Pictet, A., Welch, J., Davies, J. Holmes, E. A. (2015). Positive imagery-based cognitive bias modification as a web-based treatment tool for depressed adults: A randomized controlled trial. *Clinical Psychological Science*, 3(1), 91-111. <https://doi.org/10.1177/2167702614560746>
- Bozyel, G. (2025). *Kabul ve kararlılık terapisi odaklı, hekimlere yönelik internet temelli bir kendine yardım programının geliştirilmesi ve psikolojik sağlık üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Costello, M. S., Bagley, R. F., Fernández Bustamante, L, ve Deochand, N. (2022). Quantification of behavioral data with effect sizes and statistical significance tests. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(4), 1068-1082. <https://doi.org/10.1002/jaba.938>
- Cuijpers, P., Karyotaki, E., Harrer, M. ve Stikkelbroek, Y. (2023). Individual behavioral activation in the treatment of depression: A meta analysis. *Psychotherapy Research*, 33(7), 886–897, <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2197630>.
- Keogh, R., Robuck, S. ve Pearson, J. (2022). Memories with a blind mind: Remembering the past and imagining the future with aphantasia. *Cognition*, 227, 105192. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105192>.
- Dobson, K. S. ve Kazantzis, N. (2023). Therapeutic relationships in cognitive behavioral therapy: Tailoring the therapeutic alliance. *Psychotherapy Research*, 33(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/10503307.2022.2066227>
- Dunn, B. D. (2012). Helping depressed clients reconnect to positive emotion experience: Current insights and future directions. *Clin Psychol Psychother*, 19, 326–340. <https://doi.org/10.1002/cpp.1799>
- es, C. N., (2020). New directions in behavioral activation: using findings from basic science and translational neuroscience to inform the exploration of potential mechanisms of change. *Clin Psychol Rev*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101860>
- Gençöz, T. (2000). Positive and Negative Affect Schedule: A study of validity and reliability. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19–28. Available from (Erişim tarihi: 02.06.2026). https://www.researchgate.net/publication/285023456_Positive_and_negative_affect_schedule_A_study_of_validity_and_reliability
- Heise, M., Werthmann, J., Murphy, F., Tuschen-Caffier, B. ve Renner, F. (2022). Imagine how good that feels: The impact of anticipated positive emotions on motivation for reward activities. *Cognitive Therapy and Research*, 46(4), 704–720. <https://doi.org/10.1007/s10608-022-10306-z>
- Herrman, H., Kieling, C., McGorry, P., Horton, R., Sargent, J. ve Patel, V. (2019). Reducing the global burden of depression: A Lancet-world psychiatric association commission. *Lancet*, 15(10189), 42-23. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32408-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32408-5).
- Holmes, E. A., Blackwell, S. E., Burnett Heyes, S., Renner, F. ve Raes, F. (2016). Mental imagery in depression: Phenomenology, potential mechanisms, and treatment implications. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12(1), 249–280. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-092925>
- Jacobson, N. S., Martell, C. R. ve Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(3), 255. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>
- Kattan Khazanov, G., Ruscio, A. M. ve Forbes, C. N. (2020). The positive valence systems scale: Development and validation. *Assessment*, 27(5), 1045-1069.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115. Available from: <https://jhwjournal.com/uploads/files/8741e1f0b3898393a724f97bc281d73f.pdf>
- Kelleher, K. J., Demeyere, N. ve Kusec, A. (2025). Augmenting behavioural activation with mental imagery improves post-stroke depressive symptoms. *Neuropsychological Rehabilitation*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09602011.2025.2573340>
- Kesebir, S., Yıldız, H., Göçmen, D., & Tezcan, E. (2015). Snaith-hamilton hoşnutluk değerlendirme ölçeği: geçerlik, güvenirlik, toplumumuzda psikometrik özellikleri. *Cukurova Medical Journal*, 40(2), 252-257.
- Konkan, R., Şenormancı, Ö., Güçlü, O., Aydin, E., & Sungur, M. Z. (2013). Yaygın Anksiyete Bozukluğu-7 (YAB-7) testi Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50(1), 53-58. <https://doi.org/10.4274/npa.y6308>
- Koşan, Y. ve Kaya, M. S. (2023). Psychometric properties and factor structure of the Turkish version of the Short Form of Behavioral Activation for Depression Scale (BADs-SF) in non-clinical adults. *Educational Research*, 14(3), 198-211.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L. ve Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9- Validity of a brief depression severity measure. *J Gen Intern Med*, 16, 606–613. <https://doi.org/10.1046/j1525-14972001016009606x>

- Lejuez, C. W., Hopko, D. R. ve Hopko, S. D. (2001). A brief behavioral activation treatment for depression: Treatment manual. *Behavior Modification*, 25(2), 255–286. <https://doi.org/10.1177/0145445501252005>.
- Levkovitz, Y., Tedeschini, E. ve Papakostas, G. I. (2011). Efficacy of antidepressants for dysthymia: a meta-analysis of placebo-controlled randomized trials. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 72(4), 5964. <https://doi.org/10.4088/JCP.09m05949blu>
- Limpächer, C., Kindt, T. ve Hoyer, J. (2024). Counteract Anhedonia! Introducing an online-training to enhance reward experiencing—A pilot study. *Clinical Psychology in Europe*, 6(2), e13751. <https://doi.org/10.32872/cpe.13751>
- Liu, M., Du, J., Cheng, C., Peng, D. ve Mao, Q. (2026). Efficacy and mechanism of activity scheduling with positive imagery for behavioural activation in subclinical depression: A randomized controlled trial. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 00, 1-24.
- Lynch, T. R. ve Baldwin, S. A. (2011). A randomized controlled trial of behavioral activation for depression in adults: A comparison with cognitive therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1229-1241.
- Manos, R. C., Kanter, J. W., & Luo, W. (2011). The Behavioral Activation for Depression Scale–Short Form: Development and Validation. *Behavior Therapy*, 42(4), 726-739. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.04.004>.
- Nagy, G. A., Cernasov, P., Pisoni, A., Walsh, E., Dichter, G. S. ve Smoski, M. J. (2020). Reward network modulation as a mechanism of change in behavioral activation. *Behavior Modification*, 44(2), 186-213. <https://doi.org/10.1177/0145445518805682>
- Nakonezny, P. A., Carmody, T. J., Morris, D. W., Kurian, B. T. ve Trivedi, M. H. (2010). Psychometric evaluation of the Snaith–Hamilton pleasure scale in adult outpatients with major depressive disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 25(6), 328-333.
- Pile, V., Williamson, G., Saunders, A., Holmes, E. A. ve Lau, J. Y. F. (2021). Harnessing emotional mental imagery to reduce anxiety and depression in young people: An integrative review of progress and promise. *The Lancet Psychiatry*, 8(9), 836–852. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\) 00195-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21) 00195-4).
- Renner, F., Ji, J. L., Pictet, A., Holmes, E. A. ve Blackwell, S. E. (2017). Effects of engaging in repeated mental imagery of future positive events on behavioural activation in individuals with major depressive disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 41, 369-380.
- Thornicroft, G., Chatterji, S., Evans-Lacko, S., Gruber, M., Sampson, N., Aguilar-Gaxiola, S., et al. (2017). Undertreatment of people with major depressive disorder in 21 countries. *Br J Psychiatry*, 210(2), 119-124. doi: 10.1192/116.188078.
- Wampold, B. E., & Flückiger, C. (2023). The alliance in mental health care: Conceptualization, evidence, and clinical applications. *World Psychiatry*, 22(1), 25–41. <https://doi.org/10.1002/wps.21068>.
- Webb, C. A., Murray, L., Tierney, A. O., Forbes, E. E., & Pizzagalli, D. A. (2023). Reward related predictors of symptom change in behavioral activation therapy for anhedonic adolescents: A multimodal approach. *Neuropsychopharmacology*, 48(4), 623–632. <https://doi.org/10.1038/s41386-022-01481-4>.

Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünce ve Duygusal İyi Oluş Ölçeğinin (SSTEW) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Saide Özbey

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü TÜRKİYE.
e-mail: sozbey@gazi.edu.tr Orcid No: <https://orcid.org/0000-0001-8487-7579>

Özet

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik olan düşünme becerileri, bireyin küçük yaşlardan itibaren sorgulama, araştırma, keşfetme ve nihayetinde edindiği bilgileri hayatın anlam ve amacına dair düşüncelere dönüştürebilme kapasitesini ortaya koyar. Sosyal etkileşim ve ortak anlam inşa etme yoluyla da etkili bir şekilde gelişir. Üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin hazırladığı ortamlar ve bir konu hakkında belirli basamaklarla düşünmenin ilerletilmesi, düşünme süreçlerinin görünür hale getirilmesi etkilidir. Ancak günümüzde bilgiye ulaşım çok kolay iken bilginin kalıcılığı, insan zihninde geliştirilebilirliği ve dönüştürülebilirliği konusu tartışmaya açık hale gelmiştir. Eğitimde çocuk merkezli uygulama modellerinin yerini adeta yüksek donanımlı yapay zekâ programı geliştirme modeli alırken; zihinler düşünme geliştirme yerine bilgi yüklemesi yapılan bölüm muamelesi görüyor. Bu farkındalıktan kaynaklı olarak yapılan çalışmalar “Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünme” yöntemi son yıllarda eğitim ortamlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ölçme araçları da içeren etkin ve bir yöntemi ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırma da “The Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) Scale” geçerlik ve güvenirliliğini yapmak amacıyla planlanmıştır. Ölçek 5 alt ölçek ve toplamda 14 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde etkinlikler sırasında dış gözlemci tarafından değerlendirilen; 1–7 arasında puanlanan derecelendirme kriterlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin dil ve kapsam geçerliliği yedi uzman tarafından gerçekleştirilerek uygulamaya hazır son şekli verilmiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Yenimahalle ilçesinde araştırmaya katılmak için gönüllü olan bağımsız anaokullarından seçilmiş 44 okul öncesi sınıfı ve öğretmeni ile bu sınıflardaki 3-6 yaş grubu arasından toplam 750 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen verilerle; ölçeğin orijinalinde rapor edilen Cronbach’s Alpha, madde toplam korelasyonu, test tekrar test güvenirliliği ve uygulayıcı güvenirliliği gibi temel geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda Cronbach’s Alpha=.829; madde-toplam korelasyonları 0.322 ile 0.573 arasında olduğu; test tekrar test güvenirliliği=.846; uygulayıcı güvenirliliği için Intraclass Correlation Coefficient (ICC) tek ölçümler için=.904 çift ölçümler için =.950 olarak saptanmış olup bu sonuçlar yüksek güvenirliliği işaret etmektedir. m SSTEW Ölçeği, ülkemizde sürdürülebilir düşünme ve iyi oluş kavramları üzerine farkındalık yaratmayı hedefleyerek, öğretmenler için öz değerlendirme fırsatı vererek mesleki gelişimlerine katkı sunmakta ve eğitimde kaliteyi artırmak için güçlü bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: SSTEW, paylaşılan düşünme, erken çocukluk eğitimi, sürdürülebilir düşünme, iyi oluş.

Validity and Reliability Study of The “Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing Scale” (SSTEW)

Abstract

The capacity for thought, the most fundamental trait distinguishing humans from other living beings, manifests from an early age as the ability to question, investigate, explore, and ultimately transform knowledge into reflections on life’s meaning and purpose. This cognitive capacity is cultivated further through social interaction and the co-construction of shared meaning. Teacher-structured environments, systematic progression of thought, and making thinking processes visible have all proven effective in fostering higher-order thinking skills. Yet, in today’s era of easy information access, the permanence and transformative potential of knowledge in the human mind have become increasingly debated. As educational models shift away from child-centered approaches toward systems resembling sophisticated artificial intelligence development, the human mind is often

seen more as a repository for information than as a center for cultivating thinking skills. These concerns have brought attention to the “Sustained Shared Thinking” approach, which effectively integrates assessment tools to enhance thinking skills in educational settings. The present study aims to evaluate the validity and reliability of the “Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWS) Scale.” This scale consists of five subscales and fourteen items, each evaluated by an external observer using a 1-to-7 rating scale during activities. Linguistic and content validity were established by seven experts, leading to the finalized version of the scale. The study sample comprised 44 preschool classrooms and their teachers, along with 750 children aged 3 to 6 years, all from independent preschools in Ankara’s Yenimahalle district who volunteered to participate. Data collected through researcher observations were used to conduct core validity and reliability analyses, including Cronbach’s Alpha, item-total correlation, test-retest reliability, and inter-rater reliability. The analyses yielded a Cronbach’s Alpha of .829, item-total correlations between 0.322 and 0.573, test-retest reliability of .846, and Intraclass Correlation Coefficient (ICC) values of .904 for single and .950 for average measures, indicating high reliability. By promoting awareness of sustainable thinking and wellbeing, the SSTEWS Scale provides teachers with self-assessment opportunities, supports their professional development, and represents a significant step toward improving educational quality.

Key Words: SSTEWS, shared thinking, early childhood education, sustained thinking, wellbeing

Giriş

Çocuklar çeşitli sosyal-bilişsel kapasitelerle donatılmış olarak dünyaya gelmekte ve bu kapasitelerini yetkin hale getirebilmeleri için bakım veren yetişkinlerden ve öğretmenlerinden çok fazla aktif destek ve rehberlik alması gerekmektedir. Gelişim sürecinde bilişsel yapılandırma yetişkin ve çocuk açısından karşılıklıdır. Doğumdan itibaren bebekler ve bakım veren yetişkinler arasındaki etkileşimler, muhakeme becerilerinin edinilmesinin temellerini atan bir dizi iskele süreciyle gerçekleşmektedir. Yetişkinler tarafından etkileşimlerin yapılandırılma biçimi, tüm gelişim alanları açısından önemli bir rol oynar. Konuşma ve etkileşim için sunulan fırsatların niceliği ve niteliği kelime dağarcığının edinilmesini, çocukların anlatı yeteneklerini ve zihin teorisi (diğerlerinin bilgi, duygu, inanç, niyet ve zihinsel durumlarını anlama becerisi) gelişimini olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte doğrudan öğretimin gerçekleştirilmesi ve çocuğun aktif katılımının sınırlandırılması ve çocuğun keşfedici davranışlarının engellenmesi bu gelişime ket vurabilir, çocukların sorgulama ve hipotezler üreterek deneyimleme davranışlarını engelleyebilir (Sylva, Muttock, Gilden, & Bell, 2002).

Çocukların hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle işbirliği içerisinde çalışabilmesi etkili öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. “Proksimal Gelişim Alan”ı modeli içinde öğrenme sosyal etkileşim aracılığıyla ve anlamının ortak inşası yoluyla en etkili şekilde gerçekleşir. Çocuk, daha yetkin bir akranının/yetişkinin yardımıyla yeni öğrenmeleri daha iyi gerçekleştirebilir. Düşünce ve dil arasındaki bağlantıları güçlendirebilmek için, daha deneyimli bir yetişkin veya akran, öğrenme için bir iskele görevi görebilir. Yetişkinin en önemli rolü, çocukların bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştiren öğrenme için gerekli iskeleleri sağlamaktır. Ayrıca, 'kolektif anlamlandırma veya 'birlikte düşünme' aracı olarak dil' kavramı ön plana çıkar;

konuşma ve dinleme, keşif amaçlı konuşma ve yansıtma bu sürecin temelini oluşturur (Jones,2007). İskele kurma, Vygotsky'nin 'yakınsal gelişim alanı' kavramından türemiştir ve bireysel kapasitenin üzerindeki performansı bir yetişkin yardımıyla başarabilmeyi vurgular. Bu alan kültüre, topluma ve deneyime göre değişir, Bruner (1996), iskele kurma kavramına öğretmen ve çocuk arasındaki temel bilgi düzeyinden kaynaklı eşitsizliği vurgulamanın ötesinde anlam yüklemektedir. Öğretmenin görevi sadece bilgiyi aktarmak değil, aynı zamanda çocuğun halihazırda ne bildiğini anlamaktır. Bunu yapabilmek için öğretmenin çocuğu etkinliğe aktif katılımını sağlaması gerekmektedir. Bu kapsamda; etkinliğin kritik özelliklerini vurgulamak, çocuğun dikkatini dağıtıcı unsurları ortadan kaldırmak, başarılı olması için çocuğu cesaretlendirmek, hata yapabilme olasılığının olduğu ve bu hataların öğrenmek için fırsat olabileceğini hissettirmek, etkinlik sırasında çocuğun soru sorma ve açıklama yapma becerilerini desteklemek ve kademeli olarak öğrenmenin sorumluluğu çocuğun kendisinin almasını sağlamak gibi noktalarda rehberlik yapmak önem taşımaktadır. Vygotsky, öğrenmenin kültürel ve sosyal bir boyutu olduğunu ve insan bilincinin paylaşılan sosyal davranışların içselleştirilmesi yoluyla elde edildiğini belirtir (Vygotsky, 1978). Vygotsky, Piaget'nin *kavramların deneyimler yoluyla geliştiği* fikrini kabul ederken bunların kendi bilişsel yapılarımızda nasıl asimile edilebileceği hakkında da fikir yürütmüştür. Vygotsky ve Piaget bakış açısıyla düşünüldüğünde başkalarının anlayışına dayanan yapıların, kendi anlayışımız kadar önemli olabileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Çocuklar başkalarının düşünce biçimlerini tanımak için daha büyük bir bilişsel kapasite geliştirdikçe (zihin teorisi geliştirdikçe) aynı zamanda kendi düşünce biçimlerini soyut olarak takdir etme yeteneğini de geliştirirler ki bu durum üstbilin gelişmesine yardımcı olur.

Çocukların kendi düşünce süreçlerinin ve bunu başka yerlerde nasıl uygulayabileceklerinin bilincinde olmaları için üstbilin geliştirmeleri önemlidir. Eğitiminin çocukların üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede önemli bir rolü vardır. Üstbilin, bir bireyin bilişsel süreçleri ve stratejileri hakkındaki farkındalığını ifade eder. İnsanın kendini yansıtması, *kişinin nasıl düşündüğünü* ve bildiğini düşünme kapasitesiyle ilgilidir; Dikkati, neyin özümsemiğine ve anlaşıldığına ve bunun öğrenme süreçleriyle nasıl ilişkili olduğuna yönlendirir. Aynı zamanda üstbilin, örtük anlayış açık hale geldikçe düşünmeyi de geliştirir: Vygotsky öğrenme süreci bilinçli bir düzeye getirildiğinde, çocukların kendi düşünce süreçlerinin farkına vardıklarını ve bunun da nasıl *öğrendikleri üzerinde* kontrol sahibi olmalarına yardımcı olduğunu savunmuştur. Konuşma bunun için önemli görülmektedir (Jones,2007). Flavell (1976) *üstbilin* "bilişsel işlemciler olarak kendiniz ve diğer insanlar

hakkında inanmaya başlayabileceğiniz şeyler" olarak kapsamlı şekilde tanımlamıştır. Eğitimciler kendi üstbilişlerini göstererek çocukların düşünme süreçlerini anlamalarına ve geliştirmelerine destek olabilirler. Dowling (2006), eğitimcinin kendi düşünce süreçleri hakkında modellenebilecek şekilde açık olmaları, olay ya da durumları yüksek sesle sorgulamaları, düşünme süreçlerindeki basamakları belli bir sıra ile açıklamaları ve hangi görevleri nasıl ve niçin yaptıklarını açıklamaları gerektiğini öne sürmektedir. Başka bir ifadeyle üstbiliş geliştirmek sözüklerle resim yapmak sanatı olarak da tarif edilebilir. Daha büyük çocuklar için çevre önemlidir. Bu nedenle, çocukların 'düşünme dilini tanımaları ve farklı şekillerde düşünmeyi geliştirmeyi teşvik etmekle birlikte, çocuklarla farklı düşünme yollarını tartışmak da üstbiliş becerilerini geliştirmede önemlidir. Eğer bir çocuk farklı çözümler düşünmeye ve sorunlarını tartışmaya teşvik edilirse, zamanla bu konuda daha da becerikli olacaktır. Üstbiliş geliştirmede sürdürülebilir paylaşılan düşünme yöntemi son yıllarda öne çıkan etkin bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Siraj-Blatchford, Muttock, Sylva, Gilden& Bell,2002).

Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünme, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen bir şeydir. Bu çoğunlukla bir yetişkin ile bir çocuk arasında olması gerekir ancak eğer bir çocuk diğerine göre daha bilgili ise çocuklar arasında da olabilir (Vygotsky 1978). Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünme küçük gruplar halinde gerçekleşebilir ve birebir görüşmelerle sınırlı değildir. 'Birlikte çalışmak' ifadesinin kullanılmasının nedeni, bunun aktif ve yaratıcı bir süreç olduğunu vurgulamaktır. *Bir sorunu çözmek, bir kavramı açıklığa kavuşturmak, etkinlikleri değerlendirmek, bir anlatıyı genişletmek vb. için iki veya daha fazla bireyin entelektüel bir şekilde 'birlikte çalıştığı' bir bölüm.* Her iki taraf da düşünceye katkıda bulunmalı ve düşünce gelişmeli genişletilmelidir (Sylva vd. 2004; Siraj-Blatchford,2009). Bu rol, bilginin çocuk tarafından kolayca özümsemesi ve sorgulanmaması için öğretmen tarafından sunulduğu geleneksel 'öğretmen' rolü değildir. Bu, bilginin her iki yönde de aktığı gerçek bir iki yönlü alışveriştir ki uygulayıcı da çocuktan bir şeyler öğrenir. Bu durum zihnin 'doldurulacak bir kaptan çok yakılması gereken bir ateşe benzetilmektedir (Clarke, 2007).

Sürdürülebilir paylaşılan düşünme bir sorunu çözenin, bir kavramı netleştirmenin, etkinlikleri değerlendirmenin, bir anlatıyı genişletmenin entelektüel bir yoludur. Bu sürdürülebilir paylaşımcı düşünmenin (Sustained Sharing Thinking) *sürdürülebilir* kısmıdır. Bir problem çözülebilir veya bir kavram açıklanabilir, ancak çocuklarda kalıcı olan ve inşa edilebilen derin düzeyde öğrenmedir. Her iki taraf da düşünceye katkıda bulunmalıdır. Bu süreç

bilgiyi yerleştirir ve onu diğer koşullara ve durumlara aktarılabilir hale getirmeye yardımcı olur. Sürdürülebilir düşünme aktivite zamanı ile sınırlı değildir. Çocuğun ilgi gösterdiği bir oyunu, aktiviteyi örneğin yemek yedikten sonra da sürdürdüğü gibi; burada aynı zamanda düşünce sürecinin sürdürüldüğü anlamına da gelebilir. Örneğin, bir çocuk önceki günkü bir konuşmaya, bu arada biraz düşündükten sonra dönebilir. Bu durum sürdürülebilir düşünmenin geçici bir sohbetten, çocuk ve uygulayıcılar için derin düzeyde bir öğrenme deneyimine yükselten çok önemli bir parçasıdır. Bu erken deneyimler gelişimin yapı taşı olarak inşa edilir ve bu inşa sürecinde bilinçaltına atılan düşünce ve duygularda akran ve yetişkinlerle olan etkileşimin önemli rolü bulunmaktadır. Bu gün sağaltmaya çalıştığımız bir çok davranış probleminin altında aslında bilinçaltımızda yanlış yapılandırmaların olduğu ve bu türden problemli davranışların gelişimden bağımsız ele alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Davranış problemleri gibi pek çok muhakemeye dayalı bir düşünme becerisi kişinin sosyal olarak aktif katıldığı sosyal etkileşim içinde gerçekleşmektedir (Brodie, 2014).

Sürdürülebilir paylaşılan düşünme anlamlı diyaloglar kurmak için eğitimsel bir uygulamadır. Genellikle çocuk tarafından ortaya atılan ve hem yetişkin hem de çocuğun bir soruyu yanıtlamak veya bir sorunu çözmek için aktif ve ortak bir şekilde meşgul olduğu düşünme ve eğitimsel süreci ifade etmektedir. Bu süreç çocukların soru sorma, yeni fikirler geliştirme, teori ve kavramları keskinleştirme, faaliyetleri değerlendirme veya hikayeleri güçlendirme gibi istek ve yeteneklerini güçlendirir. Süreç içerisinde küçük anlar, sorgulanmamış durumlar ve gerçekler araştırma fırsatları haline gelir. Eğitimci konuşmalar sırasında tepki verir ve konuyu derinlemesine ele alır, yeni sorular ortaya atar, bilgi eksikliklerini belirtir ve çocuklarla birlikte yeni fikirler geliştirirler. Eğitimci çocukları daha fazla düşünmeye teşvik eder, alternatif bakış açıları sunar, açık uçlu sorular sorar ve kendileri de çocuklara düşünme yollarının nasıl oluşabileceği konusunda model olur. Sürdürülebilir paylaşılan düşünme özellikle, nesneler veya durumlar arasındaki neden sonuç ilişkisini bulmak için açık uçlu neden soruları sormak, çocukların konuşulan konuyla ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koyması açısından güçlü bir etkiye sahiptir. Yetişkinlerin 'bilmiyorum', 'muhtemelen', 'belki' ve 'olabilir...' gibi kelimeler kullanarak bir neden sorusunun cevabını bilmediklerini belirtmeleri durumunda oldukça işe yaramaktadır. Çocukların kendilerini açıp düşünmelerini ve fikirlerini geliştirmelerini destekler. Eğitiminin bu tutumu her konuda bilgi sahibi olmadığını konular ve sorular hakkında düşündüklerini ve düşünmeleri gerektiğini göstermelerine de yardımcı olur. Bu da çocuklar açısından daha özgür ve açık bir düşünme ortamı yaratır. Eğitimciler tarafından bilgi eksikliğinin gösterilmesi, çocukların düşünmesi ve

hipotezler kurması üzerinde destekleyici bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte süreçteki başarı eğitimcinin yetişkinler ve çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşim üzerine düşünmesi, çocukların farklı geçmişlerini, bireysel farklılıklarını dikkate alması ve aynı dili paylaşmadıkları çocuklarla diyaloga girmenin yollarını dikkatlice bulmasını gerektirir (Macha vd., 2024).

"Sürdürülebilir paylaşımlı düşünme" terimi 2000'li yılların başında ve ortasında, İngiltere merkezli Erken Yıllarda Etkili Pedagoji Araştırması (REPEY) (2002) ve Etkili Okul Öncesi ve İlköğretim Eğitimi (EPPE) (2004) olmak üzere iki önemli araştırma projesinden kaynaklanan etkili etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları yüksek kaliteli "Sürdürülebilir paylaşımlı düşünme" deneyimleyen çocukların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişimlerinin daha ileri düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma ve uygulama arasındaki bu tutarsızlıklar ve süreç kalitesinin önemine ilişkin daha yeni anlayışlar, SST ile ilişkili pedagojileri ve uygulamaları belirlemek ve yakalamak için tasarlanmış araçların geliştirilmesine yol açmıştır. SSTEW ölçeği de "Sürdürülebilir paylaşımlı düşünme" bölümlerinin uygulanmasını ve tanımlanmasını desteklemek, artırmak ve iyileştirmek için tasarlanmıştır. Güncel düşünce ve gelişim teorilerine dayanmaktadır. SSTEW ölçeği araştırma, denetim ve inceleme için veya eğitimciler tarafından kullanılabilir. SSTEW ölçeği, araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu kapatmak için geliştirilen bir araçtır. Yapılan çalışmalar SSTEW ölçeğinin güvenilirliğini (yani iç tutarlılığını), eş zamanlılığını değerlendirmektedir. ECEC ortamlarında (2-5 yaş arası çocuklarla) oluşturulan kanıt tabanından geliştirilmiştir (Howard vd., 2018; Brodie, 2014).

Bu araştırma "Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünce Ölçeğinin" (The Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) Scale) geçerlik ve güvenilirliğini yapmak amacıyla planlanmıştır. Erken çocuk eğitim ortamlarında kaliteyi değerlendirmek nitelikli eğitim ortamları yaratmak açısından önem taşımaktadır. Eğitim ortamlarındaki kalite ise çok yönlü bir değerlendirmeyi gerektirmektedir. Öğretmen eğitimde temel rol oynarken öğretmen nitelikleri bu rolü etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin planlama, uygulama, değerlendirme gibi becerilerini ne kadar pratiğe dökülebildiğinin ortaya konulması önemlidir. Çocuklarla etkileşimin niteliği, materyallerle oyun ve bu oyunların yönetilmesi, çocukların dil, sosyal duygusal ve yaratıcılık ve problem çözme gibi gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi de yine öğretmen niteliği ile yakından ilişkilidir. Erken çocukluk eğitimi ortamlarında niteliği artırabilmek için verilen eğitimin kalitesini değerlendirebilmek önem taşımaktadır.

Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünme ve Duygusal İyilik (SSTEWE) Ölçeği, kurum tabanlı erken çocukluk eğitimi ve bakımında eğitim ortamlarını değerlendirmek için yeni bir gözlem aracıdır. Gelişim bilimlerinden elde edilen yeni bulgulara dayanan bu yenilikçi ölçek, görev odaklılık, problem çözme ve hayal gücünün gelişimini destekleyen eğitim uygulamalarını tanımlar. Bu yeni ölçeğin mevcut kalitede refah, öz düzenleme ve başkalarıyla hassas etkileşimler yoluyla desteklenen çocuklardaki düşünme becerilerine odaklanmış olmasıdır. Dolayısıyla uzun soluklu birçok araştırma sonucunda ortaya çıkmış ve kanıttan kök alan bir değerlendirme aracı eğitim ortamlarının değerli bir parçasıdır. Bu nedenle bu çalışma erken çocukluk eğitim ortamlarında niteliği somut bir şekilde ölçen bir ölçek ölçme aracın Türkçe 'ye uyarlamasının yapılması ve ilgili alanda kullanılabilecek bir ölçek aracının ülkemize kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, erken çocukluk eğitim ortamlarında kaliteyi ölçmek amacıyla Siraj, Kingston, & Melhuish (2015) tarafından geliştirilmiş “Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünce Ölçeğinin” (SSTEWE) geçerlik ve güvenilirliğini saptamayı amaçlayan metodolojik bir çalışmadır. Çalışma ölçek geliştirme çalışmalarına ilişkin kuramsal ve istatistiksel ölçütler dikkate alınarak yürütülmüş ve tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Ankara ili Yenimahalle ilçesinden gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarından oluşturmaktadır. Söz konusu anaokullarında 44 sınıfta gözlem yapılmıştır. Bu sınıflarda 3–6 yaş arasında toplada 750 çocuk bulunmaktadır. Gözlem yapılan öğretmenlerden 4'ü 1–5 yıl (%9.1), 8'i 6–10 yıl (%18.2), 12'si 11-15 yıl (%27,3), 16-20 yıl (%25) ve 9'u 20 yıl üzeri (%20.5) kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

The Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWE) Scale) Sürdürülebilir Paylaşılan Düşünce Ölçeği”

Ölçek kurum temelli erken çocukluk eğitim ortamlarında kaliteyi değerlendirmek ilk versiyonu Siraj, Kingston, & Melhuish (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği 45 Erken Çocukluk Eğitimi Kurumundan elde edilen verilerle yapılmıştır. Bu kurumlardan 54 adet okul öncesi sınıfı (3-6 yaş) ve 669 çocuk örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma öncesinde gözlemleyicilere ölçeğin derecelendirmesi konusunda eğitim verilmiştir. Ön

çalışmada uygulayıcılar arası güvenirlik katsayılarına bakılmış ve uygulayıcılar arası güvenirliği tutarlı bulunmuştur. Ölçeğin eş ölçekler geçerliliği için ECERS-E kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan analizlerde ECERS-E ile SSEW ölçekleri arasındaki alt ölçek korelasyonları $r = .53$ ile $.84$ arasında değiştiği saptanmıştır. SSEW alt ölçeklerinin ise (alfa değerleri $.76$ ile $.89$ arasında değiştiği saptanmıştır. SSEW eğitim sürecinde, eğitimde kaliteyi ve eğitimcinin öğrenmeyi desteklemedeki rolüne odaklanmıştır. Öğrenmenin önemini bilmesi, bilinçli pedagoji ve çocuk merkezli yaklaşım, uygun planlama ve esnek bir şekilde uygulama ile çocukların planlama ve değerlendirme süreçlerine katılımına vurgu yapmaktadır.

SSEW, iki gelişim alanıyla ilgili beş alt ölçek olarak birleşen 14 öge içerir. Bu alanlar tamamen ayrılamasa da, ilk alanın odak noktası olan sosyal-duygusal gelişim, baskın olarak iki alt ölçekte bulunur: (1) güven, inanç ve bağımsızlık oluşturma; ve (2) sosyal ve duygusal refah. İkinci alanın odak noktası olan bilişsel gelişim, çoğunlukla üç alt ölçekte bulunur: (3) dil ve iletişimi destekleme ve genişletme; (4) öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi destekleme; ve (5) öğrenmeyi ve dili değerlendirme. Her bir madde göstergelerin varlığı/yokluğu örüntüsüne göre 1 (yetersiz uygulama) ile 7 (mükemmel uygulama) arasında derecelendirilir. Beş alt ölçek puanı elde etmek için maddelerin ortalaması alınır ve daha sonra bu beş maddenin ortalaması alınarak genel bir ölçek puanı elde edilir. Ölçek maddeleri gözleme dayalı verilerden elde edilen sonuçlara göre araştırmacı tarafından puanlanmaktadır (Siraj, Kingston, & Melhuish 2015;Howard, Siraj,Melhuish, Kingston, Neilsen-Hewett, De Rosnay, & Luu, 2018).

Ölçeğin Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve kapsam geçerliliği çalışması belli aşamalarla gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada; SSEW ölçek maddeleri ve derecelendirme maddeleri Türkçe 'ye çevirisi, İngilizce formu açısından gözden geçirilmesi, alanla ilgili terimler açısından gözden geçirilmesi vb için 3 uzmanla çalışılmıştır.

İkinci aşamada; her iki dile ve erken çocukluk alanına hakim beş uzman, maddelerin ölçeğin kapsamına uygunluğu, Türk kültürüne uygunluğu ve anlam açıklığı açısından gözden geçirmiştir. Ölçek uygulama öncesinde uzmanların görüşleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilerek maddelere son şekli verilmiştir. Son olarak bir okul öncesi öğretmeni maddeleri gözden geçirmesiyle maddelere son şekli verilmiştir.

Üçüncü aşamada; Ölçek maddelerinin işlerliği açısından beş okul öncesi sınıfında gözlemler yapılmış, sorulması gereken sorular öğretmenlere sorulmuştur. Beş gözlem sonucunda ölçek derecelendirme maddelerinin gözlenebilirliği, öğretmen tarafından anlaşılabilirliği test edilmiş olup maddeler bu gözlemlerden elde edilen deneyimler ışığında tekrar revize edilmiştir.

Dördüncü aşamada; eş gözlemci güvenirliği için iki sınıfta ön gözlem yapılmış ve maddeler eş gözlemci ile birlikte ifade ettikleri anlam açısından tartışılmış ve gözden geçirilmiştir. Eş gözlemci güvenirliğinden sonra ölçek maddelerinde yeterince anlaşılmadığı düşünülen ya da daha kısa cümlelerle daha açık ve net anlatılabileceği düşünülen maddeler gözden geçirilerek her bir maddenin kısa ve öz anlatımı sağlayabilecek şekilde tekrar tüm maddeler gözden geçirilerek revize yapılmıştır.

Son aşamada; araştırmacı tarafından 44 sınıfta gözlem yapılarak derecelendirme maddeleri doldurulmuş, süreç içerisinde yaklaşık beş-altı gözlem sonrasında maddelerin işlerliği, gerekliliği, anlaşılabilirliği test edilerek maddelerde son revizeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle gerekli izinleri alınan çalışma için anaokullarının yöneticileri ile görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından okul yöneticileri çalışma hakkında öğretmenlerini bilgilendirmişlerdir. Çalışma için gönüllü olan okul ve bu okullardaki gönüllü öğretmenlerle tek tek görüşülerek çalışma hakkında araştırmacı tarafından gözlem öncesinde bilgi verilmiştir. Her bir öğretmenden toplanan veriler üç aşamada gerçekleştirilmiştir;

Öncelikle araştırmacı tarafından sınıf ortamını gözlemlenmiş ve ölçekteki ilgili maddeler (*merkezler ve materyallerin sunumu ve çocukların materyallere erişimi, bireysel ve grup oyunu için ortamın uygunluğu vb.*) puanlamıştır.

İkinci aşamada öğretmenin yönettiği bir etkinlik sırasında ve çocukların gerçekleştirirken öğretmenin de rehberlik yaptığı etkinlikler sırasında gözlemler yapılarak ölçekteki ilgili maddeler (*öğretmenin uygun ses tonu kullanıp kullanmadığı, övgüyü kullanma biçimi, çocuklarla etkileşimi ve her çocuğa ilgisi vb.*) puanlanmıştır.

Son olarak süreç içerisinde gözlemlenemeyen maddeler (Örn: *Çocuklar tartışma, kavga, çatışma içerisine girdiklerinde genellikle ne yaparsınız? Çözüm için nasıl bir yol takip*

edersiniz?) ölçekte belirtilen yönergeler doğrultusunda açık uçlu sorularla öğretmenlere sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda ilgili maddeler puanlanmıştır.

Her sınıfta öğretmenin aktif olduğu oyun, Türkçe ve sanat çalışması, serbest zaman oyun zamanı gibi pasif olduğu etkinlikler sırasında gözlem yapılmıştır. Gözlemler yaklaşık 45 dk ile 90 dk. arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir.

Eş gözlemci güvenirliği için toplamda altı sınıfta gözlem yapılmıştır.

Test tekrar test güvenirliği için toplamda 11 sınıfta iki defa gözlem yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, SSTEW Ölçeği'nin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda 44 öğretmenin gözlem puanları üzerinden analiz edilmiştir. SSTEW Ölçeği, 14 maddeden oluşan ve her maddesi 7'li derecelendirme (Likert tipi) ile puanlanan çok boyutlu bir gözlem aracıdır. Ölçeğin orijinal geliştirme çalışmaları incelendiğinde (Howard ve diğ., 2018; Siraj ve diğ., 2015) ölçeğin yapı geçerliliğini uzman görüşüne ve içerik geçerliliğine dayandırmayı tercih etmiş olup, açıkça faktör analizi raporlanmamıştır. Bu nedenle, mevcut çalışmada ölçeğin teorik yapısını yeniden test etmeye yönelik bir faktör analizi yapılmamış; bunun yerine, ölçeğin mevcut bağlamda tutarlı sonuçlar üretip üretmediğini kanıtlamak amacıyla temel güvenirlik analizleri çalışmanın odak noktası olmuştur. Bu kapsamda Cronbach's Alpha, madde toplam korelasyonu, test tekrar test güvenirliği ve uygulayıcı güvenirliğine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Ölçeğin Gözlemci güvenirliği ve test-tekrar test güvenirliği Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient) (ICC) analiziyle ölçülmüştür. Intraclass Correlation Coefficient (ICC) test-tekrar test, puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası güvenirlik analizlerinde yaygın olarak kullanılan bir güvenirlik testidir. Intraclass Correlation Coefficient (ICC) analizleri bağlamında “güvenirlik”, aynı ölçümün farklı değerlendirici kişiler ya da ölçüm araçları tarafından yapılması veya aynı ölçekle farklı koşullar altında birden fazla ölçüm yapılması suretiyle yapılan ölçümlerin benzer sonuçlar verip vermediğini ifade eder. Yani ICC ile ya birden fazla değerlendiricinin ya da ölçüm aracının birbirleri arasındaki tutarlılığı değerlendirilir, ya da bir ölçüm aracının test-tekrar test tutarlılığı değerlendirilir (Shrout & Fleiss, 1979; Koo & Li, 2016).

SSTEW Ölçeğinde, 1-7 puan aralığında yapılan sıralı değerlendirmeler mevcut olup aynı zamanda göstergelerin kombinasyonuna dayalı bir puanlama sistemine sahiptir; puanlar arasında eşit olmayan farklar vardır. Bu puanlama sistemi verilerin hem sayısal hem de sıralı olmasını sağlar. Veriler sayısal ve sıralı olduğunda, Intraclass Correlation Coefficient (ICC) kullanmak uygundur. ICC, gözlemciler arası tutarlılığı sayısal olarak gösterir ve ölçeğin güvenilirliği için doğru yöntemdir. Fleiss ve Cohen (1973), sıralı veriler ve çoklu gözlemciler ile yapılan değerlendirmelerde, intraclass correlation coefficient (ICC)'nin daha anlamlı bir güvenilirlik ölçümü sunduğunu belirtmişlerdir. Intraclass Correlation Coefficient (ICC), gözlemciler arasındaki tutarlılığı ölçerken puanlar arasındaki farkların anlamlılığını da dikkate alır ve sürekli sıralı veri üzerinde daha doğru bir analiz yapar. Weighted Kappa gibi yöntemler mümkün olsa da kategori arası farklar ile sınırlı kaldığı için, SSTEW Ölçeği gibi sayısal ve sıralı veriler içeren ölçümlerde daha az etkili olup; Intraclass Correlation Coefficient (ICC) daha güçlü ve yaygın olarak kabul edilmiş bir yöntemdir. Bu nedenle, SSTEW Ölçeği'nde gözlemci güvenilirliğini ölçmek için Intraclass Correlation Coefficient (ICC) kullanmak daha uygun bir yaklaşım olduğuna karar verilmiştir.

Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC), ölçümlerin birbirine göre sıralamasını (Pearson gibi) değil, aynı zamanda ölçümler arasındaki mutlak uyumu ve sistematik hatayı hesaba katarak ölçüm güvenilirliğini değerlendiren üstün bir istatistiktir. ICC, iki ölçümün (Test 1 ve Test 2) birbirine sadece sıralama açısından benzeyip benzemediğini değil, aynı zamanda puanlarının mutlak değerlerinin de ne kadar uyumlu olduğunu gösterdiği için Pearson korelasyonundan daha güçlü sonuç ortaya koyan bir yöntemdir (Shrout & Fleiss, 1979). Analiz, gözlemlenen öğretmenler rastgele seçilirken ölçüm zamanlarının sabit olduğu kabulüyle İki Yönlü Karma Etkiler Modeli (Two-Way Mixed Effects Model) üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin farklı zamanlarda dahi birbirinin yerine geçebilir sonuçlar üretip üretmediğini görmek amacıyla, Mutlak Uyum (Absolute Agreement) tipi raporlanmıştır 0,5'ten düşük ICC değerlerinin düşük güvenilirliği, 0,5 ile 0,75 arasındaki değerlerin orta düzeyde güvenilirliği, 0,75 ile 0,90 arasındaki değerlerin iyi güvenilirliği ve 0,90'dan büyük değerlerin mükemmel güvenilirliği göstermektedir (Koo & Li, 2016; McGraw & Wong,1996).Bu nedenle SSTEW ölçekte derecelendirme maddelerindeki yeterlilik öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinde önem taşımaktadır. Derecelendirme maddeleri toplam puandan ziyade her bir maddedeki derecelendirme maddelerinden hangisinde kendisini geliştirmesi gerektiğini ya da hangisinde çok iyi olduğunu ortaya koymak açısından ölçeği geliştirenler tarafından önemli görülmektedir. Toplam puan öğretmen yeterliliğine ilişkin fikir vermekle beraber

derecelendirme maddeleri bu yeterliliğin hangi alanlarda ve ne düzeyde olduğunu ortaya koyduğu için değerlendirmede ayrıcalıklı yere sahiptir.

Bulgular

İç Tutarlılık Güvenirliği (Cronbach's Alpha)

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's Alpha hesaplanarak genel iç tutarlılık değerlendirilmiş ve her bir madde için madde-toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Cronbach's Alpha değerleri Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1. SSTEW ölçeğine ilişkin cronbach's alpha güvenirlik katsayısı

N	SSTEW Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
44	14	,829

Tablo 1'e göre 14 maddeden oluşan SSTEW ölçeği aracının genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) =0.829 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer sosyal bilimlerde araştırmaları için mükemmel kabul edilen bir güvenirlik düzeyidir (Büyüköztürk (2011; Tavakol ve Dennick (2011). SSTEW ölçeği aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade edebilmek mümkündür.

Madde Güvenirliği

Tablo 2. SSTEW ölçeğine ilişkin madde güvenirlik analizi

		Madde silindiğinde
	Madde Topl.Korelasyonu	Cronbach's α
M1	0.490	0.817
M2	0.423	0.821
M3	0.322	0.827
M4	0.573	0.810
M5	0.389	0.823
M6	0.562	0.811
M7	0.422	0.821
M8	0.488	0.816
M9	0.490	0.816
M10	0.544	0.812
M11	0.560	0.813

			Madde silindiğinde	
	Madde Topl.Korelasyonu		Cronbach's α	
M12	0.391		0.823	
M13	0.430		0.821	
M14	0.395		0.824	

Tablo 2'ye göre, "Madde silindiğinde Cronbach's alpha" sütunundaki değerler incelendiğinde, tüm maddelerin silinmesi durumunda ölçeğin güvenirlik değerinin .829'dan düşük bir değere ineceği görülmektedir. Bu bulgu, tüm 14 maddenin ölçeğin genel iç tutarlılığına katkıda sağladığını ve ölçülen yapının homojenliğine yönelik olarak hizmet ettiğini göstermektedir. Madde-toplam korelasyonları 0.322 ile 0.573 arasında olduğu ve tüm maddelerin .30 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu, maddelerin ölçülen ortak yapıya ilişkin toplam puanla yeterli düzeyde tutarlılık sergilediğini göstermektedir.

Test Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin test tekrar test güvenirliği için gönüllü olan 11 öğretmenin sınıfında gözlem yapılmıştır. Test tekrar test güvenirliği için verilerin normal dağılım varsayımı, Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Hem ilk test ($p = 0.860$) hem de ikinci test ($p > 0.05$) puanları için Shapiro-Wilk testi anlamlı bulunmamıştır. Testin anlamlı olmayışı verilerin istatistiksel olarak normal dağıldığını göstermektedir (Field, 2018). Betimsel istatistiklerdeki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılımdan sapmalar göstermekle birlikte, küçük örneklem büyüklüğünde bu tür sapmalar normal kabul edilebilir ve normalite varsayımının ihlali olarak değerlendirilmemelidir (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu nedenle, test-tekrar test karşılaştırmalarında parametrik testlerin uygulanması uygundur (Tabachnick & Fidell, 2019). Bu nedenle güvenirlik analizlerine parametrik testlerle devam edilmiştir. Bu kapsamda Pearson Korelasyon Testi ve Intraclass Correlation Coefficient (ICC) yapılmıştır.

Tablo 3. Test tekrar test güvenirliğine ilişkin pearson korelasyon testi

		İlk Test	İkinci Test
İlk test	r	1	,846**
	p	11	,001
	n		11
İkinci Test	r	,846**	
	p	,001	1
	n	11	11

Tablo 3 incelendiğinde iki test arasındaki korelasyon katsayısının ,846 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin her iki ölçümde de kararlı ve tutarlı olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4. Test tekrar test güvenilirliğine ilişkin sınıf içi korelasyon testi

	Sınıf İçi korelasyon	95% güven aralığı		Gerçek değeri 0 olan F testi			
		Alt sınır	Üst sınır	F-değeri	df1	df2	Sig
Tek Ölçümler	,807 ^a	,449	,944	9,187	10	10	,001
Ortalama Ölçümler	,893 ^c	,620	,971	9,187	10	10	,001

Tablo 4'e göre, Tek Ölçümler ICC değeri 0.807'dir ve bu değer, ölçeğin tek bir uygulamada dahi iyi ile mükemmel arası bir güvenilirlik sergilediğini göstermektedir. Bu ICC değeri F-istatistiği ile test edilmiş; $F=9.187$ ve $p = 0.001$; $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ile yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Güvenilirlik katsayısının %95 güven aralığı, 0.449 –0.944 sınırları arasında yer alarak ICC değerinin kararlılığını göstermiştir. Ek olarak, iki ölçümün ortalaması alınarak hesaplanan Ortalama Ölçümler ICC değeri ortalama ölçümlerde 0.893'e yükselmiştir. Bu durum ölçüm hatasının azaldığını ve ölçeğin iki ölçümde de mükemmel yakın bir uyum sergilediğini teyit etmiştir. Tüm bu bulgular, ölçeğin belirlenen zaman aralığı içinde öğretmen performansını ölçmede güçlü bir kararlılığa ve tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tek Ölçümler için $ICC = 0.807$ ve Ortalama Ölçümler için $ICC = 0.893$ sonuçları, gözlemciler arasındaki çok iyi uyumu göstermektedir. 0.90 ve üzerindeki ICC değerleri, gözlemciler arasında yüksek uyum anlamına gelir.

Ortalama Ölçümler için daha yüksek bir ICC (0.893) değeri, gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında daha fazla tutarlılık olduğunu ve uyumun daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Güven aralıkları, ICC değerinin alt ve üst sınırları ile uyumu değerlendiren bir belirsizlik aralığı sağlar.

Tek Ölçümler için güven aralığı [0.449, 0.944] ve Ortalama Ölçümler için güven aralığı [0.620, 0.971] olarak belirlenmiştir. Her iki durumda da güven aralıkları, 0.75'in üzerinde olduğu için testin sonuçları güvenilirdir.

F değeri = 9.187, $p = 0.001$ sonucu, gözlemciler arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. p -değeri 0.05'ten küçük olduğu için, gözlemciler arasındaki uyumun tesadüfi olma olasılığı düşüktür ve gerçek bir uyum söz konusudur.

Uygulayıcı Güvenirliği

Uygulayıcılar arasındaki güvenirliliği ölçmek amacıyla yapılan İlişkin Sınıf İçi Korelasyon Testi (Intraclass Correlation Coefficient) (ICC) Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Uygulayıcı güvenirliliğine ilişkin sınıf içi korelasyon testi

	Sınıf İçi korelasyon	95% güven aralığı		Gerçek değeri 0 olan F testi			
		Alt sınır	Üst sınır	F değeri	Alt sınır	Üst sınır	
Tek Ölçümler	,904	,465	,986	17,05	5	5	,004
Ortalama Ölçümler	,950	,635	,993	8	5	5	,004
				17,05			
				8			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, tek ölçümler için ICC değeri 0,904 (%95 güven aralığı [0,465 – 0,986], $p = 0,004$ olarak bulunmuştur. Ortalama ölçümler için ise ICC değeri 0,950 (%95 güven aralığı (0,635– 0,993), $p = 0,004$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının aralığı ICC değerinin kararlılığını; iki ölçümün ortalaması ise iki uygulayıcı arasında üst düzey uyum olduğunu göstermektedir.

Tek Ölçümler için $ICC = 0.904$ ve Ortalama Ölçümler için $ICC = 0.950$ sonuçları, gözlemciler arasındaki çok iyi uyumu göstermektedir. 0.90 ve üzerindeki ICC değerleri, gözlemciler arasında yüksek uyum anlamına gelir.

Ortalama Ölçümler için daha yüksek bir ICC (0.950) değeri, gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında daha fazla tutarlılık olduğunu ve uyumun daha güçlü olduğunu gösteriyor.

Güven aralıkları, ICC değerinin alt ve üst sınırları ile uyumu değerlendiren bir belirsizlik aralığı sağlar.

Tek Ölçümler için güven aralığı [0.465, 0.986] ve Ortalama Ölçümler için güven aralığı [0.635, 0.993] olarak belirlenmiştir. Her iki durumda da güven aralıkları, 0.75'in üzerinde olduğu için testin sonuçları güvenilirdir.

F değeri = 17.058, $p = 0.004$ sonucu, gözlemciler arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. p-değeri 0.05'ten küçük olduğu için, gözlemciler arasındaki uyumun tesadüfi olma olasılığı düşüktür ve gerçek bir uyum söz konusudur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma SSTEW Ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmasını ele almaktadır. Bu kapsamda ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması 7 uzman değerlendirmesi ve 5 sınıfta yapılan pilot

gözlem ile gerçekleştirilmiş olup; çalışmanın tamamı 44 okul öncesi sınıfında yapılan gözlemlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizlerinde ölçeğin orijinalinde yapılmış olan güvenirlik analizlerine bağlı kalınmıştır. Bu amaçla, hem dil hem de ölçeğin kapsamına yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Pearson korelasyon testi yapılmış ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $=.829$ olarak saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerine ve madde silindiğindeki güvenirlik katsayıları incelenmiş ve tüm maddelerin güvenirlik katsayıları yüksek bulunmuştur. En düşük madde korelasyon değeri $.32$ en yüksek $=.57$ olarak saptanmış ve tüm maddelerin güvenirlik katsayısına anlamlı katkı sunduğu görülmüştür.

Ölçeğin test tekrar test güvenirliği için Pearson korelasyon testi $=.846$ ve $p<0.001$ olarak saptanmış olup bu değer iki ölçüm arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir; Intraclass Correlation Coefficient (ICC) testinde ise ICC değeri tek ölçümlerde $=0.807$; ortalama ölçümlerde $.893$ olup bu değerler ölçeğin iyi ile mükemmel arası bir uyum sergilediğini göstermektedir.

Ölçeğin uygulayıcı güvenirliği için yapılan Intraclass Correlation Coefficient (ICC) testinde ise ICC değeri tek ölçümlerde ortalama ölçümlerde $=.904$ ve ortalama ölçümlerde $=.950$ olarak saptanmış olup bu değerler uygulayıcılar arasındaki uyumun çok iyi olduğunu ve verilerin güvenilir bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir. Güven aralıkları, sonuçların güvenilir olduğunu ve testin tutarlı olduğunu doğrulamaktadır. F testi ve p-değeri sonuçları, gözlemciler arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve tesadüfi bir uyum olmadığını gösteriyor. Bu sonuçlar, SSTEW Ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmelerde gözlemciler arasındaki uyumun güçlü olduğunu ve testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

SSTEW Ölçeği, okul öncesi eğitim ortamlarında sürdürülebilir düşünme ve bireysel iyi oluşu destekleyen öğretmen rehberliği için güçlü bir araç sunmaktadır. Öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini destekleyerek, sosyal-duygusal gelişimi teşvik etme, özgüven, sebat, öz düzenleme gibi temel beceriler üzerine derinlemesine düşüncelerini sağlayan derecelendirme maddeleri, alandaki eğitimcilere kapsamlı ve yönlendirici bir kaynak sunmaktadır. Ayrıca, ölçeğin öğretmen-çocuk iletişimi ve duygusal iyi oluşu güçlendirmeyi hedefleyen revize edilmiş yapısı, alanda çalışan eğitimcilere güçlü rehber kaynak sunmaktadır.

Ölçeğin 1–7 puan aralığında likert tipi derecelendirme sistemi ve göstergelerin kombinasyonuna dayalı puanlama yapısı, her bir değerlendirme maddesinin ayrı bir önem yüklemektedir. Bu özellik, öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerini daha etkili bir şekilde gözlemlemelerine ve öz değerlendirme yapmalarına olanak tanır. Ölçeğin orijinal yayınları incelendiğinde ve uygulayıcıları yapılan görüşmede elde edilen geri bildirimlere göre, SSTEW Ölçeği, öğretmenlerin hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu net bir şekilde ortaya koyarak ölçeğin bu açıdan öğretmene geri bildirim verdiğini ve toplam puandan ziyade öğretmenin hangi derecelendirme maddesinde desteğe gereksiniminin olduğunun saptanmasının önemli görüldüğü belirtilmiştir.

SSTEW Ölçeği, ülkemizde sürdürülebilir düşünme ve iyi oluş kavramları üzerine farkındalık yaratmayı hedefleyerek, sınıf içindeki kaliteyi artırmaya yönelik önemli bir adım atmaktadır. Hem dış gözlemciler tarafından hem de öğretmenlerin kendi öz değerlendirmeleri ile kullanılabilmesi, ölçeğin çok yönlü ve etkili bir rehber olmasını sağlamaktadır. Bu, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunarak, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik güçlü bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Ölçek toplam puandan ziyade madde bazlı değerlendirme kriterlerine sahip olması öğretmenin hangi alanda daha iyi olduğunu hangi alanda ise desteğe ve gelişime ihtiyaç duyduğunu net bir şekilde saptamasını sağlar, Bu açıdan ölçek her öğretmenin rutin değerlendirmede başvuracağı bir araç olarak kullanılarak kurumların kalitesine katkı sunabilir.

Ölçekte çocukların düşünme süreçlerini görünür kılmalarına rehberli edecek maddeler öğretmenin sorunları pasifçe çözdüğü, anlık cevaplar verdiği geleneksel rolden sıyrılarak problemin çözümünde iki yönlü bir alışveriş modeli ile sürdürülebilir diyaloglarla birlikte çalışma anlarının genişletilmesine katkı

. Öğretmenler sınıflarındaki güven, bağımsızlık, eleştirel düşünme ve dil gelişimini ne düzeyde desteklediklerini değerlendirebilirler.

Ölçeğin öğretmenlerin öz değerlendirme amacıyla kullanmasına fırsat vererek süreç içerisindeki öğretmen niteliğinin değerlendirilmesi yapılabilir. Bu çalışma öğretmenlerin kendilerine verdikleri yapıcı geri bildirim olması nedeniyle öğretmenin sınıf iklimini kendi kendine inşa etmesine fırsat verecektir.

SSTEW ölçeği sınıf içi uygulamalardan temel alınarak geliştirilmiştir. Bu nedenle ölçek sadece bir ölçme aracı olarak değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamalarda yol gösterici bir rehber olarak kullanmaları için öğretmenlere önerilmelidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Brodie, K. (2014). *Sustained shared thinking in the early years: Linking theory to practice*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clarke, S. (2007). *Thinking skills and metacognition in primary education: A guide for teachers*. London: Continuum.
- Dowling, M. (2006). Supporting young children's sustained shared thinking. *Early Education*, 48, 5–6.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient. *Educational and Psychological Measurement*, 33(3), 613–619.
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Hildebrandt, F. & Musholt, K. (2020). Teaching rationality—Sustained shared thinking as a means for learning to navigate the space of reasons. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 582–599.
- Howard, S. J. Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., De Rosnay, M., et al. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: Introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1017–1030. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6–7), 569–579. <https://doi.org/10.1080/03004430701378977>
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Macha, K., Hildebrandt, F., Wronski, C., Lonnemann, J., & Urban, M. (2024). Making it explicit—Sustained shared thinking dialogue as a way to explore children's perspectives on quality in German early childhood education and care. *British Educational Research Journal*. Advance online publication.
- McGraw, K. O. & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Vol. 356). London: Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2).
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. C. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) scale for 2–5-year-olds provision*. Trentham Books.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428.

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Elliot, K., & Melhuish, E. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project technical paper 12: The final report: Effective preschool education*. DfES and Institute of Education, University of London.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

The Dark Side of Digitalization: Technostress and Its Implications for Happiness

Tharindu Dananjaya Weerasinghe

University of Kelaniya, dananjaya@kln.ac.lk, ORCID: 0009-0002-8102-2596, SRI LANKA

Abstract

The rapid digitalization of work and everyday life has fundamentally reshaped the way individuals manage life boundaries. While digital technologies offer substantial efficiency and connectivity, they have also intensified technostress. Although a growing body of research has examined technostress in occupational settings, its broader implications for individual happiness remain fragmented. This study systematically reviews and synthesizes existing empirical evidence on how technostress influences happiness, conceptualized through subjective well-being, and affective experiences. Guided by PRISMA protocols, a comprehensive search was conducted across major academic databases, resulting in the inclusion of 45 peer-reviewed empirical studies. A qualitative content analysis was employed to identify dominant technostress dimensions, and their associations with happiness-related outcomes. The analysis reveals a consistently negative relationship between technostress and happiness across diverse occupational and social contexts. Technostress undermines positive affect and life satisfaction while heightening negative emotions, with key mediating mechanisms including emotional exhaustion, anxiety, reduced perceived autonomy and competence, and the erosion of work–life boundaries. Moreover, it is found that individual-level resources included digital literacy, technology self-efficacy, and adaptive technology use, alongside contextual supports significantly weaken the technostress–unhappiness correlation. Despite these insights, substantial research gaps persist, including the dominance of cross-sectional designs, inconsistent operationalization of happiness constructs, limited attention to non-work and emerging digital contexts. By consolidating fragmented findings, this review advances integration between technostress and well-being research, offering actionable implications for organizations, policymakers, and educators seeking to promote sustainable digital well-being.

Keywords: Digital Well-being; Happiness; Technostress; Work–Life Boundaries

Introduction

The rapid diffusion of digital technologies has transformed contemporary life, fundamentally reshaping how individuals work, communicate, and manage personal and professional boundaries. The proliferation of smartphones, cloud computing, artificial intelligence, and collaborative platforms has created unprecedented levels of connectivity and efficiency. However, alongside these benefits, digitalization has also introduced new psychological and behavioral challenges. One of the most prominent among these is technostress, a modern adaptation problem arising from individual inability to cope effectively with information and communication technologies (ICTs) (Brod, 1984; Tarafdar et al., 2007).

Technostress has gained increasing scholarly attention as digital technologies become deeply embedded in both work and non-work domains. Initially conceptualized as a form of stress caused by computer use (Brod, 1984), the construct has evolved to encompass a broader

range of stressors associated with digital environments. These include techno-overload (pressure to work faster and longer), techno-invasion (blurring of work–life boundaries), techno-complexity (difficulty in learning new technologies), techno-insecurity (fear of job loss due to technology), and techno-uncertainty (constant technological changes) (Tarafdar et al., 2007; Ragu-Nathan et al., 2008). With the expansion of remote work, digital surveillance, and algorithmic management, these stressors have intensified, making technostress a critical issue in the digital age (Mansuroğlu & Smith, 2026).

At the same time, the concept of happiness, often operationalized through Subjective Well-Being (SWB), has become a central concern in organizational behavior and psychology. Subjective well-being encompasses “individuals’ cognitive evaluations of life satisfaction and affective experiences, including the presence of positive emotions and the absence of negative emotions” (Diener et al., 1985; Diener, 2000). Increasingly, scholars and policymakers recognize that economic and technological progress does not automatically translate into improved well-being, prompting a shift toward understanding the psychological consequences of digital transformation.

Despite the growing importance of both technostress and happiness, research linking these two constructs remains fragmented. Existing studies predominantly focus on workplace outcomes such as job performance, burnout, and organizational commitment (Ayyagari et al., 2011; Tarafdar et al., 2015). While these studies provide valuable insights, they often overlook broader well-being outcomes, particularly happiness as a multidimensional construct encompassing both affective and cognitive components. Moreover, the boundary between work and personal life has become increasingly permeable due to digital technologies, suggesting that technostress may extend beyond organizational contexts to influence overall life satisfaction and emotional well-being (Diener, 2000; Mansuroğlu & Smith, 2026).

Emerging evidence suggests that technostress has a predominantly negative impact on happiness-related outcomes. For instance, technostress has been linked to emotional exhaustion, anxiety, and reduced psychological well-being (La Torre et al., 2019; Molino et al., 2020). The constant connectivity enabled by digital devices contributes to the erosion of work–life boundaries, leading to role conflict and diminished recovery opportunities (Derks & Bakker, 2014). Furthermore, excessive reliance on digital technologies can undermine individuals’ sense of autonomy and competence—key determinants of well-being according to

Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000). These mechanisms collectively contribute to lower levels of life satisfaction and increased negative affect.

However, the association between technostress and happiness is not uniformly negative. Individual and contextual factors may buffer or exacerbate this relationship. Personal resources such as digital literacy, technology self-efficacy, and adaptive coping strategies can mitigate the adverse effects of technostress (Shu et al., 2011). Similarly, organizational support, training, and flexible work arrangements can enhance employees' capacity to manage digital demands effectively (Tarafdar et al., 2015). These findings highlight the need for a more nuanced understanding of the technostress–happiness relationship, taking into account mediating and moderating mechanisms (Alkhayyal & Bajaba, 2024).

Importantly, existing literature suffers from several limitations. First, many studies adopt cross-sectional designs, limiting causal inference. Second, there is inconsistency in how happiness and well-being are conceptualized and measured, leading to fragmented findings. Third, much of the research is confined to workplace settings, with limited attention to non-work contexts such as social media use, digital leisure, and everyday technology interactions. Finally, there is a lack of integrative reviews that synthesize empirical evidence across different contexts and disciplines (Ali & Sivasubramanian, 2024; Wang & Yao, 2025).

Against this backdrop, the present study aims to systematically review and synthesize empirical research on the relationship between technostress and happiness. By integrating findings across diverse contexts, this study seeks to provide a comprehensive understanding of how technostress influences subjective well-being and affective experiences. In doing so, it contributes to bridging the gap between technostress and well-being literature, offering theoretical and practical insights for promoting sustainable digital well-being in an increasingly digitalized world.

Objectives of the Study

The following four objectives were established to be achieved in the current study.

1. To identify and synthesize the key dimensions of technostress examined in empirical literature across work and non-work contexts.
2. To examine the relationship between technostress and happiness, focusing on subjective well-being, life satisfaction, and affective experiences.
3. To explore the mediating mechanisms through which technostress influences happiness.

4.To explore moderating factors that shape the strength and direction of the technostress–happiness relationship.

The rest of this manuscript is organized as follows: In the next section, the methodology adopted in the current study is outlined, and the findings are presented. Next, the findings are discussed, along with future research agendas. The final section comprises of the concluding remarks and implications.

Methodology

Research Design

A qualitative systematic review with content analysis was employed to integrate findings from empirical studies examining technostress and its implications for happiness-related outcomes. This design is appropriate given the fragmented nature of the literature and the diversity of constructs and measurement approaches used across studies.

The study selection process followed a structured, multi-stage procedure to ensure rigor, transparency, and replicability. In the identification stage, a comprehensive search was conducted across multiple academic databases using predefined keywords related to technostress and happiness, ensuring broad coverage of relevant literature. This was followed by the screening stage, where duplicate records were removed and titles and abstracts were reviewed to eliminate clearly irrelevant studies. Next, in the eligibility stage, the full texts of the remaining articles were carefully assessed against established inclusion and exclusion criteria to determine their relevance and methodological quality. Finally, in the inclusion stage, only those studies that fully met all criteria were retained for detailed analysis and synthesis. This systematic and stepwise approach reduces the risk of bias, enhances consistency in study selection, and strengthens the overall validity of the review findings (Tranfield et al., 2003).

Data Sources and Search Strategy

A comprehensive literature search was conducted across major academic databases to ensure broad coverage of relevant studies. Table 1 presents the search strings used in the current study.

Table 1. Search Strings

Concept Area	Keywords / Search Strings
Technostress	<i>“technostress”</i> OR <i>“techno-stress”</i> OR <i>“ICT stress”</i> OR <i>“digital stress”</i> OR <i>“technology-induced stress”</i>

Happiness / Well-being	<i>“happiness” OR “subjective well-being” OR “life satisfaction” OR “psychological well-being” OR “affect”</i>
Combined Search	<i>(“technostress” OR “ICT stress”) AND (“happiness” OR “subjective well-being” OR “life satisfaction”)</i>

The search included: Scopus, Web of Science Core Collection, ScienceDirect, SpringerLink, Emerald Insight, and Google Scholar. The search strategy combined keywords related to technostress and happiness using Boolean operators. Peer-reviewed journal articles published in English were retrieved. Further, no strict lower time bound was set out, and the studies published up to 2026 were considered.

Inclusion and Exclusion Criteria

To ensure relevance and quality, explicit inclusion and exclusion criteria were established prior to the screening process. Those criteria are presented in table 2.

Table 2. Inclusion and exclusion criteria

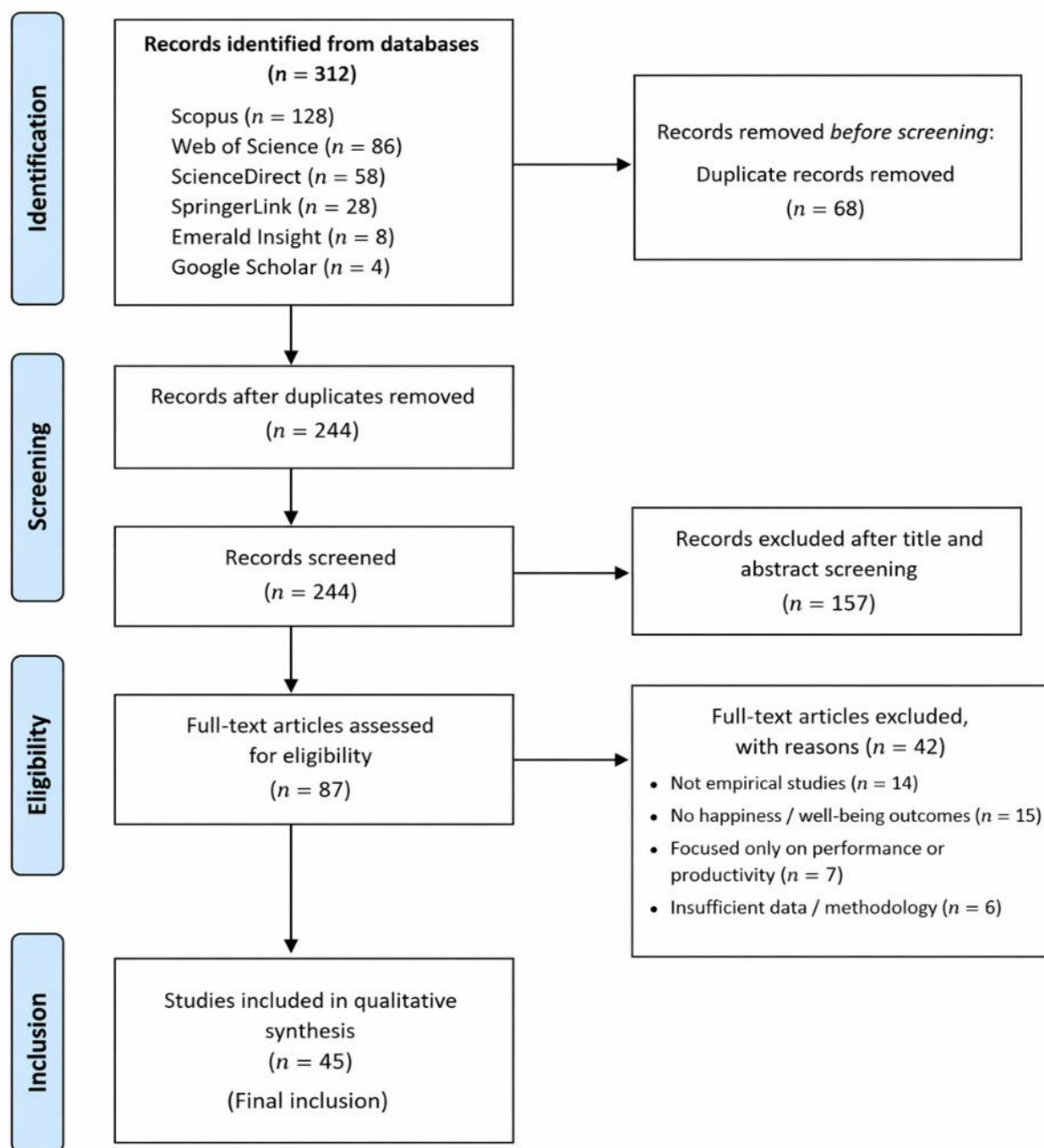
Criteria Type	Inclusion Criteria	Exclusion Criteria
Study Type	Empirical studies (quantitative, qualitative, or mixed methods)	Conceptual papers, editorials, book reviews, concept notes
Focus	Studies examining technostress and at least one happiness-related outcome	Studies focusing only on performance or productivity without well-being outcomes
Population	Working adults, students, or general population	Clinical populations unrelated to digital technology use
Language	English	Non-English publications
Publication Type	Peer-reviewed journal articles	Conference abstracts, dissertations, unpublished manuscripts

Study Selection Process

The study selection process followed the PRISMA 2020 guidelines, incorporating a transparent and stepwise filtering of studies with clearly defined numerical outcomes at each stage. In the identification stage, the systematic database search yielded a total of 312 records across Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SpringerLink, Emerald Insight, and Google Scholar.

During the duplicate removal stage, 68 duplicate records were identified through automated and manual screening and subsequently removed, resulting in 244 unique records. In the title and abstract screening stage, these 244 records were evaluated for relevance, leading to the exclusion of 157 studies that did not focus on technostress or happiness-related outcomes. This process left 87 articles for further consideration.

In the eligibility stage, full-text versions of these 87 articles were carefully reviewed against the predefined inclusion and exclusion criteria. As a result, 42 studies were excluded due to reasons



such as lack of empirical data, absence of well-being measures, or insufficient methodological rigor. Finally, in the inclusion stage, a total of 45 empirical studies met all criteria and were retained for qualitative synthesis, consistent with the study scope. Figure 1 depicts the PRISMA-Flow diagram of the current study.

Figure 1. PRISMA-flow Diagram

Data Extraction

A structured data extraction form was developed to systematically capture relevant information from each study. The data extraction framework, and data elements are presented in table 3.

Table 3. Data extraction framework

Variable	Description
Study Details	Author(s), year, journal
Context	Country, sector
Sample	Size, population type
Technostress Dimensions	Overload, invasion, complexity, etc.
Outcomes	Life satisfaction, positive/negative affect
Mechanisms	Mediator variables
Moderators	Digital literacy, self-efficacy, support
Key Findings	Summary of results

Data Analysis Method

The study employed a qualitative content analysis approach to systematically examine and synthesize findings from the selected empirical studies. This method is particularly suitable for integrating diverse research evidence and identifying patterns across studies with varying methodologies (Mayring, 2000). The analysis was conducted in three iterative stages. First, open coding was used to identify recurring concepts related to technostress dimensions, and happiness-related outcomes. Second, axial coding was applied to organize these initial codes into broader thematic categories and to explore relationships between technostress and well-being outcomes, including mediating variables such as emotional exhaustion and anxiety. Finally, selective coding was undertaken to integrate these categories into overarching themes, enabling the development of a coherent conceptual understanding of how technostress influences happiness.

Quality Assessment

To ensure the robustness and credibility of the review findings, a systematic quality assessment of the included studies was conducted. Each study was evaluated based on several methodological criteria, including the clarity of research design, appropriateness of sampling techniques, validity and reliability of measurement instruments, and rigor of data analysis

procedures. Special attention was given to whether studies used validated scales for technostress and subjective well-being constructs, as well as the adequacy of sample sizes and statistical techniques employed. Studies that demonstrated significant methodological limitations—such as unclear constructs, weak analytical rigor, or insufficient empirical evidence—were excluded during the eligibility stage. This quality screening helped to ensure that the final synthesis was based on reliable and high-quality empirical evidence, thereby enhancing the internal validity of the review (Tranfield et al., 2003).

Synthesis Approach

Given the heterogeneity of the included studies in terms of research designs, measurement approaches, and contextual settings, a narrative synthesis approach was adopted. Narrative synthesis is appropriate when statistical meta-analysis is not feasible due to variability in constructs and data (Popay et al., 2006). The synthesis involved systematically comparing and contrasting findings across studies to identify consistent patterns, divergences, and research gaps. Emphasis was placed on understanding how different dimensions of technostress relate to various components of happiness, as well as the role of mediating and moderating factors. The findings were then integrated into a unified explanatory framework that highlights the mechanisms linking technostress to subjective well-being. This approach not only preserves the richness of individual studies but also enables the development of broader theoretical insights and practical implications for promoting digital well-being.

Analysis and Results

Overview of Included Studies

The final sample consisted of 45 records identified through the PRISMA 2020 procedure. The studies spanned diverse geographical contexts, including North America, Europe, and Asia, with a growing representation from emerging economies. Most studies adopted quantitative cross-sectional designs, with a smaller number employing longitudinal or mixed-method approaches. The dominant contexts included organizational settings (such as employees in IT, education, and service sectors), although a limited number of studies examined technostress in non-work environments such as social media use and digital lifestyles. Study characteristics are summarized in table 4.

Table 4. Summary of study characteristics

Characteristic	Description

Number of records	45
Dominant methodology	Quantitative, cross-sectional
Common samples	Employees, students
Key contexts	Workplace, remote work, digital platforms
Geographic spread	Global (over 90% from developed economies)

The predominance of cross-sectional designs limits causal inference, a concern also highlighted in prior technostress research (La Torre et al., 2019). This indicates a need for more longitudinal and experimental studies to better understand causality (Ali & Sivasubramanian, 2024).

Technostress Dimensions Identified

Across the reviewed studies, technostress was consistently conceptualized through multiple dimensions. The most frequently examined dimensions align with the framework proposed by Tarafdar et al. (2007) that are depicted in table 5.

Table 5. Dominant technostress dimensions

Dimension	Description	Reported Effects
Techno-overload	Pressure to work faster and longer	Increased stress, reduced well-being
Techno-invasion	Blurring of work–life boundaries	Work–family conflict, reduced life satisfaction
Techno-complexity	Difficulty in using new technologies	Anxiety, reduced competence
Techno-insecurity	Fear of job loss due to technology	Psychological distress
Techno-uncertainty	Constant technological changes	Cognitive strain, frustration

Among these, techno-overload and techno-invasion emerged as the most influential stressors affecting well-being outcomes. This is consistent with evidence that constant connectivity and increased workload demands are primary drivers of digital stress (Tarafdar et al., 2015).

Relationship between Technostress and Happiness

A central finding of this review is the consistently negative relationship between technostress and happiness-related outcomes. Summary of the observed relationships between technostress and happiness dimensions are given in table 6.

Table 6: Effects of Technostress on Happiness Dimensions

Happiness Component	Observed Relationship
Life satisfaction	Negative
Positive affect	Negative
Negative affect	Positive
Psychological well-being	Negative

These findings align with the broader stress literature, which suggests that chronic stressors undermine well-being by depleting psychological resources (Diener, 2000). Across the majority of studies, higher levels of technostress were associated with lower levels of life satisfaction, positive affect, and overall subjective well-being, alongside higher levels of negative affect and psychological distress. Technostress, as a persistent and pervasive stressor, disrupts individuals' emotional balance and reduces their capacity to experience positive emotions (Ertaş et al., 2026).

Mediating Mechanisms

The review identified several mediating variables that explain how technostress influences happiness. Among these, emotional exhaustion, anxiety, and reduced perceived autonomy and competence were most prominent. Key mediating mechanisms are presented in table 7.

Table 7. Key mediating mechanisms

Mediator	Role in Technostress–Happiness Link
Emotional exhaustion	Depletes energy, reduces positive affect
Anxiety	Increases negative emotional states
Reduced autonomy	Undermines intrinsic motivation
Reduced competence	Lowers self-efficacy and satisfaction

Technostress contributes to emotional exhaustion, which is a core component of burnout and has been strongly linked to reduced well-being (Molino et al., 2020). Additionally, the constant demands of digital technologies create anxiety and cognitive overload, further diminishing happiness. From a theoretical perspective, these findings are consistent with Self-Determination Theory, which posits that autonomy and competence are essential for psychological well-being (Deci & Ryan, 2000). When technostress undermines these needs, individuals experience lower levels of happiness (Ertaş et al., 2026).

Moderating Factors

While the overall relationship between technostress and happiness is negative, several moderating factors were found to buffer this relationship. These include individual-level resources such as digital literacy, technology self-efficacy, and adaptive coping strategies, as well as contextual factors such as organizational support and training.

Table 8. Key moderators

Moderator	Effect
Digital literacy	Reduces perceived complexity and stress
Technology self-efficacy	Enhances coping ability
Organizational support	Provides resources and reduces strain
Flexible work arrangements	Mitigates work–life conflict

Individuals with higher levels of digital competence are better equipped to manage technological demands, thereby experiencing lower levels of technostress (Shu et al., 2011). Similarly, supportive organizational environments can alleviate stress by providing training and resources, reinforcing the importance of contextual interventions (Tarafdar et al., 2015).

Integration and Discussion

The findings demonstrate that technostress is a significant and pervasive determinant of reduced happiness in the digital age. The relationship is both direct and indirect, operating through multiple psychological mechanisms. The erosion of work–life boundaries, increased cognitive demands, and diminished autonomy collectively contribute to lower subjective well-being. Importantly, the findings highlight that technostress is not merely an organizational issue but a broader societal concern affecting individuals' overall quality of life. This expands the scope of technostress research beyond traditional workplace outcomes to include holistic well-being. However, the presence of moderating factors suggests that the negative effects of technostress are not inevitable. With appropriate individual capabilities and institutional support, it is possible to mitigate these effects and promote digital well-being. This underscores the need for multi-level interventions, including policy measures, organizational practices, and individual skill development.

Despite these insights, the review also reveals significant research gaps. The dominance of cross-sectional studies limits causal interpretation, and there is a lack of consistency in the operationalization of happiness constructs. Furthermore, emerging digital contexts such as artificial intelligence, algorithmic management, and virtual workspaces remain underexplored.

Research Gaps and Directions for Future

Although the review provides strong evidence on the negative relationship between technostress and happiness, several critical research gaps remain as presented in table 09. Addressing these gaps is essential for advancing both theory and practice in the domain of digital well-being.

A major limitation in the existing literature is the dominance of cross-sectional research designs, which restricts the ability to draw causal inferences. Most studies capture technostress and well-being at a single point in time, making it difficult to determine the directionality of relationships. Future research should therefore employ longitudinal and experimental designs to better understand causal mechanisms and temporal dynamics (La Torre et al., 2019).

Another important gap relates to the inconsistent conceptualization and measurement of happiness. Studies use a wide range of constructs—including life satisfaction, subjective well-being, psychological well-being, and affect—often interchangeably. This lack of conceptual clarity leads to fragmented findings and limits comparability across studies. Future research should adopt standardized and theoretically grounded measures, such as those proposed in subjective well-being literature (Diener, 2000; Mansuroğlu & Smith, 2026).

Furthermore, the literature is heavily skewed toward workplace contexts, with limited attention to non-work domains such as social media use, digital leisure, and everyday technology interactions. Given that digital technologies permeate all aspects of life, future studies should explore holistic, life-wide impacts of technostress, including family, social, and personal well-being domains (Mansuroğlu & Smith, 2026).

The review also highlights a lack of research on emerging digital environments, such as Artificial Intelligence (AI), algorithmic management, and virtual/augmented reality. These technologies introduce new forms of technostress that are not adequately captured by traditional dimensions. Future research should investigate next-generation techno-stressors and their implications for well-being (Tarafdar et al., 2015).

Another gap concerns the limited exploration of mediating and moderating mechanisms. While some studies examine variables such as emotional exhaustion and self-efficacy, there is insufficient integration of these factors into comprehensive models. Future research should develop multi-level frameworks that incorporate psychological, organizational, and societal variables (Ayyagari et al., 2011; Mansuroğlu & Smith, 2026).

Additionally, there is a geographical imbalance in the literature, with most studies conducted in developed countries. Contextual factors such as digital infrastructure, cultural values, and economic conditions may influence the experience of technostress. Therefore, more research is needed in developing country contexts, including South Asia and Sri Lanka, to enhance generalizability.

Moreover, there is limited emphasis on intervention-based research. While many studies identify negative effects, few propose or test practical interventions to mitigate technostress. Future research should focus on designing and evaluating interventions, such as digital detox strategies, organizational policies, and training programs.

Table 9: Key research gaps and future research directions

Research Gaps	Explanation	Future Research Directions
Dominance of cross-sectional designs	Limits causal inference and temporal understanding	Use longitudinal and experimental designs
Inconsistent measurement of happiness	Constructs used without standardization	Adopt validated and unified well-being frameworks
Workplace-centric focus	Neglects non-work digital experiences	Social media, digital leisure, and digital fasting in daily life contexts
Limited attention to emerging technologies	AI, VR, and algorithmic systems underexplored	Study new technostress dimensions in advanced digital environments
Underdeveloped theoretical integration	Lack of comprehensive models linking variables	Develop multi-level and integrative frameworks
Geographical concentration	Overrepresentation of developed countries	Expand research in developing and diverse cultural contexts
Lack of intervention studies	Focus on problems rather than solutions	Design and test practical interventions and policies (need more experimental research)

Addressing these research gaps will significantly enhance the theoretical robustness and practical relevance of technostress research. Future studies should move beyond descriptive analyses toward causal, context-sensitive, and solution-oriented research, ultimately contributing to the promotion of sustainable digital well-being in an increasingly technology-driven world (Mansuroğlu & Smith, 2026).

Conclusion

This study provides a comprehensive synthesis of empirical evidence on the relationship between technostress and happiness, demonstrating that the rapid digitalization of work and everyday life, while offering substantial benefits, also generates significant psychological costs. The findings reveal a consistently negative association between technostress and key dimensions of subjective well-being, including life satisfaction and affective experiences, primarily driven by mechanisms such as emotional exhaustion, anxiety, and the erosion of autonomy and work–life boundaries. At the same time, the review highlights the critical role of individual and contextual resources—such as digital literacy, self-efficacy, and organizational support—in mitigating these adverse effects. By integrating fragmented literature, this study contributes to bridging the gap between technostress and well-being research and underscores the need for a more holistic, multi-level approach to managing digital stress. Ultimately, promoting sustainable digital well-being requires not only technological advancement but also deliberate efforts by organizations, policymakers, and individuals to design human-centered digital environments that enhance, rather than undermine, human happiness.

Implications

The findings of this review carry important theoretical and practical implications. Theoretically, the study advances the integration of technostress literature with subjective well-being research by demonstrating that digital stressors extend beyond organizational outcomes to influence broader life satisfaction and affective states. It reinforces the relevance of frameworks such as Self-Determination Theory in explaining how technology-induced disruptions to autonomy and competence diminish well-being (Deci & Ryan, 2000). Practically, the results highlight the urgent need for organizations to adopt human-centered digital strategies, including the design of user-friendly technologies, provision of continuous training, and the establishment of clear digital boundaries to reduce techno-invasion. Policymakers and educators also have a role in promoting digital literacy and responsible technology use, while individuals must cultivate adaptive coping strategies to manage digital demands. Collectively, these multi-level interventions can help transform digitalization into a driver of sustainable well-being rather than a source of chronic stress (Weerasinghe, 2025).

Despite its contributions, this review has several limitations. First, it relies primarily on cross-sectional empirical studies, which limits causal interpretation of the technostress–happiness relationship. Second, the review is restricted to English-language, peer-reviewed

journal articles, potentially excluding relevant studies published in other languages or formats. Third, variability in the operationalization of happiness and technostress constructs across studies may affect comparability. Future research should address these limitations by employing longitudinal and experimental designs, adopting standardized measurement frameworks, and expanding investigations into underexplored contexts, including developing countries and emerging digital environments such as AI-driven workplaces. Additionally, more intervention-based and multi-level studies are needed to identify effective strategies for mitigating technostress and enhancing digital well-being.

References

- Ali, K. T. M., & Sivasubramanian, R. C. (2024). Understanding the nexus between techno-stress, psychological well-being, and the moderating role of job resources in the gig economy. *Employee Responsibilities and Rights Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s10672-024-09505-5>
- Alkhayyal, S., & Bajaba, S. (2024). Countering technostress in virtual work environments: The role of work-based learning and digital leadership in enhancing employee well-being. *Acta Psychologica*, 247, 104377.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104377>
- Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS Quarterly*, 35(4), 831–858. <https://doi.org/10.2307/41409963>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Califf, C. B., Sarker, S., & Sarker, S. (2020). The bright and dark sides of technostress: A mixed-methods study involving healthcare IT. *MIS Quarterly*, 44(2), 809–856. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2020/14818>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Derks, D., & Bakker, A. B. (2014). Smartphone use, work–home interference, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(1), 74–84. <https://doi.org/10.1037/a0035076>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Ertas, M., Kirlar-Can, B., Ceylan, D., & Kozak, M. (2026). Decoding technostress: Impact on wellbeing and performance of employees in the hospitality industry. *Information Technology & Tourism*, 28, 29.
<https://doi.org/10.1007/s40558-026-00372-4>
- Fischer, T., Pehböck, A., & Riedl, R. (2019). Is technostress a threat to employees? *Business & Information Systems Engineering*, 61, 269–283. <https://doi.org/10.1007/s12599-018-0520-3>
- Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health. *Journal of Management*, 39(5), 1085–1122. <https://doi.org/10.1177/0149206313475815>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources theory. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hwang, Y., & Cha, K. (2018). Technostress and job outcomes. *Information & Management*, 55(7), 897–907.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2018.04.007>

- Kim, H. J., & Lee, C. C. (2021). Technostress and employee well-being. *Computers in Human Behavior*, 114, 106507. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106507>
- Kumar, S., & Kumar, A. (2021). Digital stress and well-being. *Technological Forecasting and Social Change*, 167, 120684. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120684>
- La Torre, G., Esposito, A., Sciarra, I., & Chiappetta, M. (2019). Technostress: A systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92, 13–35. <https://doi.org/10.1007/s00420-018-1352-1>
- Lee, A. R., Son, S. M., & Kim, K. K. (2016). Information overload and well-being. *Computers in Human Behavior*, 57, 119–127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.004>
- Maier, C., Laumer, S., Eckhardt, A., & Weitzel, T. (2015). Technostress and social networking services. *Information Systems Journal*, 25(4), 323–349. <https://doi.org/10.1111/isj.12075>
- Mansuroğlu, E., & Smith, A. P. (2026). Technostress and employee well-being: A systematic review of empirical evidence. *Computers in Human Behavior Reports*. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.100941>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molino, M., Cortese, C. G., & Ghislieri, C. (2020). Technostress and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2438. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072438>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). PRISMA 2020 statement. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., et al. (2006). Narrative synthesis guidance. <https://doi.org/10.13140/2.1.1018.4643>
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B., & Tu, Q. (2008). Technostress consequences. *Information Systems Research*, 19(4), 417–433. <https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>
- Riedl, R. (2013). On the biology of technostress. *Business & Information Systems Engineering*, 5, 193–202. <https://doi.org/10.1007/s12599-013-0286-9>
- Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013). Dark side of technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422–436. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.680460>
- Shu, Q., Tu, Q., & Wang, K. (2011). Computer self-efficacy and technostress. *IJHCI*, 27(10), 923–939. <https://doi.org/10.1080/10447318.2011.555313>
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress. *Annual Review of Organizational Psychology*, 2, 133–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111355>
- Tarafdar, M., Cooper, C., & Stich, J. (2015). Technostress trifecta. *Information Systems Journal*, 29(1), 6–42. <https://doi.org/10.1111/isj.12169>
- Tarafdar, M., Pullins, E., & Ragu-Nathan, T. (2014). Technostress coping. *Journal of Strategic Information Systems*, 23(3), 210–226. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2014.02.001>
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B., & Ragu-Nathan, T. (2007). Technostress impact. *JMIS*, 24(1), 301–328. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109>
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Systematic review methodology. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). Digital skills. *Information Society*, 30(2), 87–100. <https://doi.org/10.1080/01972243.2014.875879>
- Wang, Q., & Yao, N. (2025). Understanding the impact of technology usage at work on academics' psychological well-being: A perspective of technostress. *BMC Psychology*, 13, 130. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02461-1>

- Webster, J., & Watson, R. (2002). Literature review methodology. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <https://doi.org/10.2307/4132319>
- Weerasinghe, T. D. (2025). Designing Against Desirability: A Systematic Review of Alternative Response Techniques in Self-Reported Social Science Data. *Journal of Organizational Behavior Research*, 10(4), 130-143. <https://doi.org/10.51847/Y7q16s5TNh>
- Weinert, C., Maier, C., & Laumer, S. (2015). Coping with technostress. *Business & Information Systems Engineering*, 57, 87–100. <https://doi.org/10.1007/s12599-014-0349-7>
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84–94. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84>

Quest for Quick Wealth and School Dropout Among Young Men in Anambra State: Early Intervention Counseling Strategies for Restoring Academic Motivation and Psychological Wellbeing

Adaobi Jennifer Iloakasia

Department of Educational Psychology Guidance and Counselling, Nwafor Orizu College of Education, Nsugbe Anambra State, NIGERIA.

ORCID record: <https://orcid.org/0009-0005-1591-8417>

Abstract

The increasing desire of young men in Anambra State to amass wealth in a short period of time has already become a social issue of serious concern since it has also led to rising levels of school dropouts, depletion of academic interests, and deterioration of mental health. In this research, the correlation between the pursuit of an easy fortune and school dropouts among the male youths in the Anambra State was explored with special reference to early intervention counseling methods of reinstating academic motivation and psychological health. The research design was a descriptive survey research design. These population consisted of young men, school counselors, teachers and the community leaders in the selected local government areas of the state of Anambra. The sample size was 400 respondents, which was chosen by using stratified random sampling method. The structured questionnaire was used to gather data. The instrument was also validated by the experts in Guidance and Counselling and Measurement and Evaluation and reliability was determined by using Cronbach Alpha coefficient of 0.82. Answering research questions was done by the use of mean and standard deviation. The results disclosed that peer pressure, influence of social media, unemployment, and idealization of quick riches in society were key contributors to school dropout among young men. The research also discovered that school dropout was a major cause of lack of academic motivation and had a negative impact on psychological wellbeing by increasing stress levels, depression and identity crisis. Findings also revealed that early intervention counseling were useful. The researchers concluded that the pursuit of easy money is dangerous to both education and mental health of young men in Anambra State. It suggested the incorporation of active counseling programmes within schools and communities to channel the youths appropriately.

Keywords: Fast money, drop out of school, young men, counseling techniques, psychological health

Introduction

In recent times, Anambra State culture and socio-economic setting has been characterized by the prevalence of the “get rich quick” syndrome among the young people of the state. This has led to a frightening phenomenon of academic disengagement and dropout of young men. Many young men see the traditional education route as slow and unprofitable because of the rewards of material wealth, cyber-crime and ostentatious lifestyles. Academic motivation issues are not merely a product of national or macroeconomic concerns. In times of national instability, the returns on education are greatly diminished (Ogonda & Agbaraeke, 2026). Consequently, the immediate becomes more important than the intellectual. The decline is a blow to the traditional mindset of the Igbo people, who seek to make a living from "work" (Onyechi) through patient and legal business activities and formal apprenticeships.

There are a number of psychological and structural reasons for this crisis. Young people in Sub-Saharan Africa face inequality in familial social capital and many do not receive

adequate domestic social support to protect them from harmful peer influences and the materialistic messages from society (Addae, 2020). If there is no strong family guidance, young men are very susceptible to the erroneous expectations of acquiring wealth. In severe situations, such uncontrolled desires can translate to criminal acts like cyber-crime and ritual killings which are directed to the vulnerable people (Iyobhebhe & Fowosere, 2025). The broader impacts are far-reaching; increasing cyber-crime and violent extremism directly hinder Nigeria's socio-economic development (Onyeachu et al., 2025).

There is a downside to this shift to the digital world. In the context of developing societies, the presence of technology transformed both the public and private spaces, and adjusting to a digital life has also opened up new opportunities for illicit, speedy, digital wealth for young men (Maikomo et al., 2021). Therefore, the value of an academic qualification is greatly doubted by the youth who compare the low salaries they receive from the universities with the high salaries that they are able to receive from illegal activities (Lobo & Burke-Smalley, 2018). Moreover, the focus on social issues as a commercial or financial problem can undermine the public welfare system. This means that schools have limited resources and are unable to resist the allure of fast cash (Sinclair et al., 2021).

The study is vital in tackling deeply entrenched and complex socio-economic and psychological problems in Anambra State with respect to the quest for speedy wealth and male school dropouts. The research is of great importance as it seeks to safeguard critical human resources and ensure the security of communities, particularly when the unchecked desire for quick money increasingly lures young males into engaging in risky cybercrimes and violent unlawful activities (Iyobhebhe & Fowosere, 2025; Onyeachu et al., 2025). This study offers structured counseling frameworks for early interventions to help stabilize a population that is more susceptible to the displacement of morals and disillusionment of existence.

Moreover, this study is important because there are a few important gaps in the existing literature. Research on existing literature has been comprehensive when studying the general macro-economic problems that affect secondary school students but still it has not been able to focus on the specific cultural problems of Igbo trade-children which actively engage young boys in the informal school. Further, research tends to be broad-based in Sub-Saharan Africa (SSA) (Addae, 2020), overlooking the fact that digital exposure has a negative effect on local perceptions of the true financial value of an academic qualification (Lobo & Burke-Smalley, 2018). Lastly, although there are many scholars who freely admit that psychotherapy is facing a critical situation in contemporary Nigerian society (Madubuike, 2025), there is a significant

absence of empirical research that provides evidence of how school counselors can address this issue head-on, psychologically, through grassroots vocational training (Lolo, 2025) as an alternative to earning illicit wealth. This study fills the empirical gap between diagnostic social analysis and clinically relevant culturally adapted interventions, by investigating the same empirical gaps.

Research Questions

1. What are the societal and environmental drivers contributing to the intense quest for quick wealth among young men in Anambra State?
2. In what ways does the pursuit of quick wealth influence school dropout rates and deplete academic motivation among male youths in Anambra State?
3. What is the impact of the quest for quick wealth and subsequent school dropout on the psychological well-being of young men in Anambra State?
4. How effective are early intervention counseling strategies in restoring academic motivation and psychological well-being among young men in Anambra State?

Method

A descriptive survey research design was used in this study to systematically examine the factors of society that led to the pursuit of quick wealth, the resulting effect on academic motivation and dropout rates among young men, and the effectiveness of early intervention counseling strategies. The study was conducted in Anambra State, south-east Nigeria. This geopolitical region is a very significant business and entrepreneurial center, which offers a very meaningful socio-cultural context for the analysis of the relationship between material aspirations and formal educational engagement among male youth. The study targeted young adolescent and adult males from all over the state, including secondary and tertiary institutions, and out-of-school youth that had dropped out of school.

In order to conduct the investigation, four hundred (400) male respondents were sampled. A multi-stage sampling technique was used to ensure that a representative and unbiased sample was obtained for the study that was contextually relevant to the population. The state was divided into the three old senatorial districts during the first phase, which enabled the researchers to spread data collection across the three senatorial districts in the State namely; Anambra North, Central and South. In second stage, within these areas a purposive and convenient sampling methods were employed to reach and recruit young men who correspond to the youth specific sampling profiles.

A structured, researcher-developed questionnaire, specifically designed to elicit the key variables being examined was used as the main instrument in data collection. The instrument was split into two sections: First, it collected the baseline socio-demographic information and second, it included a standard four-point Likert scale to assess behavioral, academic, psychological, and therapeutic indicators. The instrument was carefully face and content validated by three experts in the field of measurement, evaluation and counselling psychology with feedback being incorporated into the instrument to guarantee it is clear of ambiguity and relevant to the structure. Instruments were found to be reliable in terms of a pilot test which was administered to a smaller sample of non-sampled youths who had similar demographic characteristics as the actual study participants. Data obtained were analyzed through Cronbach's alpha method with the results obtained a high internal consistency coefficient which was verified in terms of the stability of the instrument's structure.

The data was collected through administration of questionnaires by the researchers who closely worked with trained field research assistants in the predetermined zones. Each participant gave verbal consent and the academic research objective of the survey was explained to ensure confidentiality and objective responses. This is a field approach and the complete retrieval rate was achieved, whereby all four hundred questionnaires were successfully retrieved for processing. Lastly, the data analysis technique used was coding and analysis of the obtained data from the field and applied with the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software. Socio-demographic profile was summarized using descriptive statistics, frequencies and percentages. The statistical parameters (mean, standard deviation, variance, skewness value) were calculated for the other research items and a predetermined criterion mean was used as baseline to determine the degree of significant agreement of the respondents.

Results

Table 1. Socio-demographic profile of the respondents (N = 400)

Demographic Variable	Categories	Frequency (f)	Percentage (%)	Cumulative Percentage (%)
Age Range	15 – 19 years	128	32.0	32.0
	20 – 24 years	138	34.5	66.5
	25 – 29 years	53	13.3	79.8
	Not Applicable	81	20.3	100.0
	Total	400	100.0	
Highest Educational Level	Junior Secondary School (JSS)	212	53.0	53.0
	Senior Secondary School (SSS)	69	17.3	70.3

Geographical Location	Tertiary Institution (NCE/ND/HND/Degree)	47	11.8	82.0
	Out of School / Dropped Out	72	18.0	100.0
	Total	400	100.0	
Geographical Location	Anambra North Zone	155	38.8	38.8
	Anambra Central Zone	75	18.7	57.5
	Anambra South Zone	170	42.5	100.0
	Total	400	100.0	

Table 1 reveals that the majority of respondents are young men aged 20–24 (34.5%) and 15–19 (32.0%), highlighting a highly vulnerable youth demographic. Educationally, more than half have only a Junior Secondary School qualification (53.0%), while 18.0% have completely dropped out or remain out of school, confirming a significant deficit in educational advancement. Geographically, the sample spans Anambra State with the highest concentration drawn from Anambra South (42.5%) and Anambra North (38.8%), ensuring robust contextual representation. This baseline data underscores that the target population consists mostly of impressionable teenage and young adult males at critical academic crossroads.

Table 2. Societal and environmental drivers of the quest for quick wealth

	N	Mean	SD	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Peer pressure heavily influences young men in Anambra State to abandon their education in pursuit of fast money.	400	2.93	.711	.506	-1.530	.122	2.945	.243
Social media platforms (Instagram, TikTok, etc.) showcase lavish lifestyles that make young men feel staying in school is too slow.	400	2.65	.691	.478	-.377	.122	.077	.243
High rates of unemployment among university graduates discourage young men from completing their academic journeys.	400	3.14	.659	.435	-1.262	.122	3.604	.243
The local community heavily praises and awards titles to young wealthy individuals, regardless of the source of their money.	400	3.21	.695	.484	-1.257	.122	2.990	.243
The pressure to provide for families early drives many young male students into internet fraud (Yahoo Yahoo) or ritual wealth quests.	400	3.22	.698	.488	-1.262	.122	2.951	.243
Valid N (listwise)	400							

Table 2 indicates that all evaluated environmental drivers significantly push young men toward chasing fast fortunes as every item exceeds the 2.50 criterion mean. The leading catalyst is the pressure to provide for families early with a mean of 3.22, closely followed by the community celebration of unverified wealth at 3.21 and high graduate unemployment at 3.14. Peer pressure at 2.93 and social media influence at 2.65 also serve as substantial drivers. Negative skewness values across all items confirm that responses are heavily concentrated toward agreement, proving that structural socioeconomic pressure and cultural validation strongly fuel this wealth quest.

Table 3. Descriptive statistics on the impact of quick wealth quest on academic motivation and dropout rates

	N	Mean	SD	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Young men who become exposed to quick money avenues completely lose academic interest and focus in the classroom.	400	3.04	.642	.412	-1.233	.122	3.494	.243
Believing that "school is a scam" has become a major reason why many male youths drop out of secondary and tertiary institutions.	400	3.14	.851	.724	-.792	.122	.006	.243
The immediate financial gains from illegal or quick-wealth hustles make long-term academic goals seem unprofitable to young men.	400	3.25	.709	.503	-1.287	.122	2.841	.243
Classrooms in Anambra State are experiencing a noticeable decline in male student enrollment due to the rush for quick money.	400	3.25	.709	.503	-1.287	.122	2.841	.243
Academic performance drops drastically once a student begins prioritizing fast commercial or online money-making ventures.	400	3.20	.691	.478	-1.252	.122	3.047	.243
Valid N (listwise)	400							

Table 3 shows that the rush for fast money severely damages academic motivation and drives school dropouts since all items scored well above the 2.50 baseline. Respondents strongly agree that immediate financial gains make long term academic goals appear unprofitable and that classrooms are experiencing a noticeable decline in male student enrollment with both items leading at a mean of 3.25. Additionally the belief that school is a scam at 3.14 and the steep decline in performance at 3.20 confirm that the financial rush rapidly replaces educational values among young men.

Table 4. Descriptive statistics on the impact on psychological wellbeing

	N	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
The intense pressure to sustain or acquire quick wealth causes high levels of anxiety and stress among young men.	400	2.94	.969	.938	-1.749	.122	3.079	.243
Dropping out of school to pursue wealth often leads to a severe identity crisis when those financial expectations are not met.	400	3.24	.716	.512	-1.250	.122	2.612	.243
Young men face deep depression when they compare themselves to peers who have successfully acquired wealth through fast means.	400	3.28	.720	.519	-1.331	.122	2.763	.243
Fear of spiritual repercussions or fear of law enforcement (EFCC/Police) damages the mental peace of youths chasing fast money.	400	3.17	.674	.454	-1.247	.122	3.325	.243
Youths who drop out of school for wealth creation often struggle with a low sense of self-worth when separated from an academic environment.	400	3.09	.632	.400	-1.330	.122	4.234	.243
Valid N (listwise)	400							

The results in Table 4 demonstrate that the pursuit of quick wealth severely compromises the mental health of young men with all item means surpassing the 2.50 benchmark. Deep depression triggered by social comparison with wealthy peers emerged as the highest rated impact at a mean of 3.28 followed closely by severe identity crises when financial expectations fail at 3.24. Additionally the fear of spiritual repercussions or law enforcement at 3.17 coupled with anxiety at 2.94 and low self worth at 3.09 confirms that dropping out for fast money induces high psychological distress.

Table 5. Descriptive statistics on the effectiveness of early intervention counseling strategies

	N	Mean	SD	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Integrating active career guidance counseling programs early in schools can prevent young men from dropping out.	400	3.16	.670	.449	-1.250	.122	3.395	.243
Cognitive Behavioral Therapy (CBT) helps youths reframe their mindset from "quick wealth" to sustainable, legitimate career building.	400	3.00	.934	.872	-.380	.122	-1.024	.243
School counselors holding regular interactive sessions on the dangers of fast money can restore broken academic motivation.	400	3.04	.610	.372	-1.422	.122	4.736	.243
Community-based counseling and mentorship programs involving successful, educated role models can redirect misguided youths.	400	3.15	.667	.445	-1.252	.122	3.444	.243
Psychological counseling reduces the anxiety, identity crisis, and depression experienced by out-of-school youths.	400	2.98	.739	.546	-.763	.122	.921	.243
Valid N (listwise)	400							

Table 5 shows that therapeutic and programmatic interventions received strong support with all items being around or exceeded the criterion mean of 2.50. The early integration of active career guidance in schools, as well as community based counselling and mentorship with educated role models, were the most agreed upon at a mean of 3.16 and 3.15 respectively. Intensive school counselor training sessions on the dangers of fast money at 3.04, Cognitive Behavioral Therapy at 3.00 and general psychological support at 2.98 reinforce the importance of targeted counseling strategies as effective means to help students regain focus.

Discussion

The findings show that the early pressure to contribute to the livelihood of their families and the local community and the validation of unverified wealth by the community are the most important factors that push the young men in Anambra State into illicit means such as Yahoo Yahoo (internet fraud) and rituals. This is consistent with Addae's (2020) suggestion that the communal acclaim of rich youth in Sub-Saharan societies strains the material resources of young men such that they are compelled to bypass the traditional avenues. High unemployment rates among the graduates are also an important push factor. Lobo and Burke-Smalley (2018) noted similar in a related study where they found that structural economic barriers make youth feel that a degree in higher education is of little economic value. Complementary escalators are peer pressure and displays of lifestyles on social media. This is contrasted by the notion by Maikomo et al (2021) that although material comparison would be amplified through digital spaces, localized economic desperation is not only a root cause of the mentality of the get-rich-quick but also a fundamental cause.

The short-term gains of quick-wealth hustles and falling numbers of boys' enrollment in school highlight a much deeper eroding of educational interest, which is also very closely connected with the "school is a scam" narrative. The finding was in line with Sinclair et al (2021), who conducted an empirical analysis and reported that the process of social success commodification is directly responsible for a swift drop in enrolment of boys in the secondary schools in eastern Nigeria. In turn, academic achievement declines precipitously when commercial hustles are given preference. Similarly, Ogonda and Agbaraeke (2026) found that when students move their mind into the pursuit of short-term gains from digital resources, they lose their cognitive engagement, thereby undermining academic values.

When future goals fall through, people experience intense depression and identity crises from social comparison. This is in agreement with Iyobhebhe and Fowosere (2025) who found that deceptive wealth expectations cause high level of psychological distress and low self-worth among out-of-school youths. Also, the fear of law enforcement and spiritual consequences is one of the major hindrances to mental peace. On the other hand, Onyeachu et al (2025) stated that neutralization techniques are also used by cyber-criminals to protect their mental peace from the fear of the institutionalisation, meaning that cyber-criminals' psychological vulnerability varies contingent on peer-group normalisation.

The interventions are well validated, and the role of role-modelling and educating young people about the profession, and community-based mentorship, is proving to be the most effective ways of changing this. This discovery concurred with Lolo (2025) that active vocational coaching may guide misguided youth away from dropping out. Additionally, school counselors' regular interactive sessions are strongly recommended, as are Cognitive Behavioral Therapy (CBT) approaches. In a similar study, Madubuike (2025) found that structured CBT helped to restructure the distorted cognition related to the pursuit of quick gains, which led to a successful return to academic focus.

Conclusion

The findings of this investigation have revealed that on the intersection of the structural socioeconomic pressure, and a shift in culture of the young men in Anambra state to material validation is what has been fueling the upward surge of their search for quick wealth. There is a great deal of anxiety over provision in the early family years, exacerbated by high unemployment levels among graduates and the public's explicit endorsement of unearned wealth, which devalues formal education. Thus, this economic frenzy directly contributes to falling student enrollment in classrooms, lack of engagement and motivation in schooling, and increased dropout rates among school-going men, who fall into the popular discourse that formal school education is not economically rewarding. Moreover, the findings of this study indicate that such approach to instant money-making definitely affects negatively their psychological well-being. In contrast to the pursuit of lasting joy, the search for quick riches can cause a lot of mental anguish, from severe identity crises to status anxiety, to deep social-comparison depression to chronic fear of legal and spiritual repercussions. The bottom line: Proactive systemic frameworks play a key role in mitigating this crisis. Early school career guidance, Cognitive Behavioral Therapy (CBT) to change money attitudes, community mentorship and other measures can separate social value from illegal gains and achieve the

effect of academic motivation recovery, protecting the psychological health of young people and achieving success.

References

- Madubuike, G. O. (2025). Problems and Prospects of Psychotherapy in Contemporary Nigeria Society. *International Journal For Psychotherapy In Africa*, 10(2). Available from: https://www.researchgate.net/publication/311583395_Challenges_and_prospects_of_Psychology_in_Nigeria
- Addae, E. A. (2020). Socioeconomic and demographic determinants of familial social capital inequalities: a cross-sectional study of young people in sub-Saharan African context. *BMC Public Health*, 20(1), 983. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047279421000982>
- Lobo, B. J., & Burke-Smalley, L. A. (2018). An empirical investigation of the financial value of a college degree. *Education Economics*, 26(1), 78-92. Available from: https://www.researchgate.net/publication/321316283_An_empirical_investigation_of_the_financial_value_of_a_college_degree
- Maikomo, J. M., Targema, T. S., & Obun-Andy, M. K. (2021). COVID-19 and the new normal in developing societies: An appraisal of Nigerians' adaptation to digital life in public and private spheres. *Journal of Developing Societies*, 37(3), 246-274. <http://dx.doi.org/10.1177/0169796X21996830>
- Sinclair, S., McHugh, N., & Roy, M. J. (2021). Social innovation, financialisation and commodification: A critique of social impact bonds. *Journal of Economic Policy Reform*, 24(1), 11-27. <http://dx.doi.org/10.1080/17487870.2019.1571415>
- Ogonda, P. M., & Agbaracke, O. O. (2026). Managing education in a recessed economy: a psychological perspective on secondary school students in rivers state: an imperative analysis. *International Journal on Integrated Education (IJIE)*, 9(1), 238-247.
- Iyobhebhe, I., & Fowosere, S. O. (2025). Romantic deception, wealth aspirations, and ritual killings: the targeting of young women in Nigeria. *Politics and Humanism*, 4(1), 1-15.
- Onyeachu, C. K., Okoro, I. C., & Ugwuoke, M. M. (2025). The impact of cyber-crime and violent extremism on socio-economic development in Nigeria. *Discover Global Society*, 3(1), 72. <http://dx.doi.org/10.1007/s44282-025-00195-4>
- Lolo, F. H. (2025). Higher Technical Vocational Education and Training: A Grassroot Strategy to Combat Insecurity and Social Violence in Nigeria. *International Journal of Contemporary Academic Research*, 6(2), 65-74. Available from: https://www.academia.edu/43543746/FUNCTIONAL_VOCATIONAL_AND_TECHNICAL_EDUCATION_A_PANACEA_TO_SECURITY_CHALLENGES_IN_NIGERIA

Türkiye’de Erken Müdahale Araştırmalarının Haritalanması: Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2015-2025)

Bilim Uzmanı Ayşen Yalın Kotan

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi aysen.yalin@bau.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-9624-5293 TÜRKİYE

Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü e-posta: a_bütün@yahoo.com Orcid No: 0000-0003-3306-9672, TÜRKİYE

Özet

Erken müdahale, gelişimsel risk altındaki çocukların gelişimsel potansiyellerini desteklemek ve gecikmeleri azaltmak amacıyla sunulan çok disiplinli hizmetleri kapsamaktadır. Türkiye’de bu alandaki akademik çalışmalar son yıllarda artış göstermesine rağmen lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini, tematik odaklarını ve yöntemsel özelliklerini bibliyometrik yaklaşımla incelemektir. Araştırma doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş; veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi oluşturmuştur. Çalışma, güncel eğilimleri ortaya koymak amacıyla 2015–2025 yılları ile sınırlandırılmıştır. “Erken müdahale” ifadesinin başlığında yer aldığı tezler taranmış, belirlenen otuz altı tezdten altı tez kapsam dışı bırakılarak analizler toplam otuz tez üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tezler; yıllara göre dağılım, üniversite, tez türü, tematik alanlar, anahtar kelimeler ve araştırma yöntemleri açısından incelenmiştir. Bulgular, tez sayısının özellikle 2020 sonrası arttığını ve en yüksek yayının 2022 yılında gerçekleştiğini göstermektedir. Tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nde yayınlandığı ve çoğunluğunun doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Tematik olarak çalışmalarda klinik/bebek müdahaleleri, aile temelli yaklaşımlar ve erken çocukluk eğitim programlarına odaklanıldığı; tezlerde yer alan anahtar kelimelerde çocuk, ebeveyn ve gelişim kavramlarının öne çıktığı görülmüştür. Araştırmaların büyük bölümünün deneysel veya yarı deneysel desenlerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Bulgular, alandaki eğilimleri ortaya koyarak araştırma boşluklarının belirlenmesine katkı sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Erken müdahale, lisansüstü, tez, bibliyometrik analiz

Abstract

Early intervention encompasses multidisciplinary services provided to support the developmental potential of children at developmental risk and to reduce developmental delays. Although academic studies in this field have increased in Türkiye in recent years, studies examining the general trends of graduate theses remain limited. The aim of this study is to examine the research trends, thematic focuses, and methodological characteristics of graduate theses conducted in the field of early intervention in Türkiye through a bibliometric approach. The study was conducted using the document analysis method, and the data source consisted of the Council of Higher Education National Thesis Center. In order to reveal current trends, the study was limited to the years 2015–2025. Theses containing the phrase “early intervention” in their titles were searched, and after excluding six of the identified thirty-six theses, the analyses were carried out on a total of thirty theses. The theses were examined in terms of distribution by year, university, thesis type, thematic areas, keywords, and research methods. The findings indicate that the number of theses increased particularly after 2020, with the highest number published in 2022. It was determined that the theses were most frequently produced at Gazi University and Hacettepe University, and that the majority were doctoral theses. Thematically, the studies focused on clinical/infant interventions, family-based approaches, and early childhood education programs; the keywords used in the theses highlighted the concepts of child, parent, and development. It was also found that most of the studies were conducted using experimental or quasi-experimental designs. The findings contribute to identifying research gaps by revealing trends in the field.

Keywords: Early intervention, graduate thesis, bibliometric analysis

Giriş

Erken müdahale, gelişimsel gecikme veya özel gereksinim riski taşıyan bebek ve küçük çocukların mümkün olan en erken dönemde belirlenmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla sunulan sistematik hizmetleri ifade etmektedir. Bu hizmetler; çocuğun bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemeyi, olası gelişimsel sorunların etkilerini azaltmayı ve ailelerin çocuklarının gelişimini destekleme becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (World Health Organization, 2020; Britto ve ark., 2017). Erken çocukluk döneminin, özellikle yaşamın ilk yıllarının, beyin gelişiminin en hızlı gerçekleştiği dönem olması nedeniyle bu süreçte sunulan destekleyici müdahalelerin çocukların yaşam boyu gelişimsel sonuçları üzerinde önemli etkiler yaratabileceği belirtilmektedir (Britto ve ark., 2017). Bu nedenle erken müdahale hizmetleri, çocukların gelişim potansiyellerini destekleyen önemli bir politika ve uygulama alanı olarak kabul edilmektedir.

Erken müdahale kavramı kuramsal olarak Gelişimsel Sistemler Yaklaşımı ve Ekolojik Sistem Kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Ekolojik Sistem Kuramı'na göre çocukların gelişimsel özellikleri yalnızca bireysel biyolojik özelliklerin sonucu değildir. Çocukların gelişimlerini aile, okul, akran grubu, toplum ve daha geniş sosyo-kültürel yapıları etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu yaklaşım, çocuğun gelişiminin farklı çevresel sistemler arasındaki etkileşimler aracılığıyla şekillendiğini ve gelişimsel sonuçların bu sistemlerin birbirleriyle olan ilişkileri tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır. Kuramda aile ortamı, ebeveyn davranışları ve erken öğrenme fırsatları çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen mikrosistemleri oluştururken; eğitim politikaları, sağlık hizmetleri ve sosyal destek sistemleri daha geniş düzeyde gelişimsel fırsatları belirleyen makrosistem unsurları olarak değerlendirilmektedir. Bu sistemler arası etkileşimler, çocukların gelişimsel çıktılarının belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Güncel araştırmalar, çocuğun içinde bulunduğu farklı mikrosistemler arasındaki etkileşimin niteliğinin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle aile ve okul arasındaki etkili iletişim ve iş birliğinin, çocukların akademik başarılarını, öz düzenleme becerilerini ve sosyal uyumlarını anlamlı düzeyde artırdığı; buna karşılık bu sistemler arasında tutarsızlık veya düşük düzeyde etkileşim olduğunda davranış problemleri ve uyum güçlüklerinin daha sık gözlemlendiği ortaya konulmuştur (Sheridan ve diğ., 2019; Kim, Sheridan, Kwon ve Koziol, 2013). Benzer şekilde, ebeveynlik uygulamaları ile akran ilişkileri arasındaki

etkileşimin çocukların sosyal yeterlik ve psikolojik iyi oluş düzeylerini yordadığı; destekleyici ebeveynlik ile olumlu akran deneyimlerinin birlikte bulunmasının koruyucu bir gelişimsel bağlam oluşturduğu vurgulanmaktadır (Jeon, Peterson ve DeCoster, 2019; Rubin ve diğ., 2015).

Gelişimsel Sistemler Yaklaşımı ise çocuk gelişiminin biyolojik özellikler ile çevresel deneyimlerin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre gelişim, birey ve çevre arasındaki dinamik ve karşılıklı ilişkiler tarafından şekillenmektedir ve çocukların gelişimsel sonuçları yalnızca bireysel müdahalelerle değil, aynı zamanda çevresel koşulların iyileştirilmesi yoluyla desteklenebilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Erken çocukluk döneminde beynin yüksek düzeyde plastisiteye sahip olması, çevresel deneyimlerin gelişimsel sonuçlar üzerindeki etkisini daha da önemli hale getirmektedir. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda erken müdahale programlarının yalnızca çocuk odaklı müdahalelerden oluşmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda aileyi, bakım verenleri ve çocuğun içinde bulunduğu çevresel bağlamı kapsayan bütüncül hizmet modelleri şeklinde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim erken çocukluk gelişimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, aile destek programları, ebeveyn eğitimi ve toplumsal hizmet sistemleri ile bütünleşmiş müdahalelerin çocukların gelişimsel düzeyleri üzerinde daha güçlü ve sürdürülebilir etkiler yaratabildiğini göstermektedir (Britto ve diğ., 2017; Black ve diğ., 2017).

Erken müdahale hizmetlerinin planlanmasında aile merkezli yaklaşım programın temel ilkelerden biri olarak kabul edilmektedir. Aile merkezli hizmet modeli, erken müdahale süreçlerinde ailelerin aktif katılımını teşvik eden ve ebeveynlerin çocuklarının gelişimini destekleme becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan bir hizmet yaklaşımıdır (Espe-Sherwindt, 2008). Bu yaklaşımda, çocuk gelişiminin yalnızca bireysel müdahalelerle değil, aynı zamanda aile ortamının desteklenmesi ve ebeveynlerin güçlendirilmesi yoluyla daha etkili biçimde desteklenebileceği vurgulanmaktadır (Dunst, Trivette ve Hamby, 2007). Erken müdahale alanında yapılan araştırmalar, aile merkezli uygulamaların ebeveynlerin yeterlik algısını, aile katılımını ve çocukların gelişimsel sonuçlarını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir (Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam, 2010). Bununla birlikte aile merkezli erken müdahale uygulamalarının ülkeler ve hizmet sistemleri arasında farklı biçimlerde uygulanabildiği ve uygulama süreçlerinin daha fazla ampirik araştırma ile incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (McCarthy ve Guerin, 2022).

Son yıllarda erken müdahale hizmetlerinde dikkat çeken önemli gelişmelerden biri tele-müdahale ve uzaktan hizmet modellerinin yaygınlaşmasıdır. Tele-müdahale, erken müdahale

hizmetlerinin video konferans, çevrim içi platformlar ve dijital iletişim araçları aracılığıyla ailelere uzaktan sunulmasını ifade etmektedir. Bu yaklaşım özellikle coğrafi erişim güçlükleri yaşayan aileler için hizmetlere erişimi artırma potansiyeline sahiptir (Camden ve Silva, 2021). Yapılan sistematik derleme çalışmaları, tele-müdahale uygulamalarının ebeveyn katılımını destekleyebildiğini ve ailelerin çocuklarının gelişimini destekleme süreçlerine daha aktif biçimde dahil olmalarına katkı sağlayabildiğini göstermektedir (McCarthy, Duncan ve Leigh, 2021). COVID-19 pandemisi ile birlikte erken müdahale hizmetlerinin önemli bir bölümü çevrim içi ortamlara taşınmış ve bu süreç tele-müdahale uygulamalarının yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen araştırmalar, tele-müdahale uygulamalarının hem aileler hem de uygulayıcılar tarafından genel olarak kabul edilebilir bulunduğunu ve hizmet sürekliliğini sağlamada önemli bir araç olabileceğini ortaya koymuştur (Jeste ve diğ., 2020; Camden ve Silva, 2021). Bununla birlikte tele-müdahale uygulamalarının etkililiği; teknolojik altyapı, ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyi, hizmet sağlayıcıların eğitimleri ve uygulanan müdahale modelinin niteliği gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu nedenle tele-müdahale uygulamalarının hangi koşullarda daha etkili olduğuna ilişkin araştırmaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Camden ve Silva, 2021; McCarthy ve diğ., 2021). Ayrıca erken müdahale hizmetlerinin uygulanmasında profesyonel yeterlikler, hizmet koordinasyonu, rol algıları ve sistem kapasitesi gibi alanlarda çeşitli uygulama güçlüklerinin bulunduğu da rapor edilmektedir (Pacheco-Molero ve ark., 2025; Britto ve ark., 2018).

Uluslararası literatürde erken müdahale uygulamalarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda gerçekleştirilen meta-analiz ve sistematik derleme çalışmaları, erken çocukluk döneminde uygulanan gelişimsel müdahale programlarının çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yaratabildiğini göstermektedir (Tanner-Smith, Durlak ve Marx, 2018; Jeong, Franchett, Ramos de Oliveira, Rehmani ve Yousafzai, 2021; Rao ve diğ., 2014). Benzer şekilde düşük ve orta gelirli ülkelerde yürütülen erken müdahale programlarını inceleyen sistematik derleme çalışmalarında da programların, çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu anlamlı etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir (Aboud ve Yousafzai, 2015; Grantham-McGregor ve ark., 2014). Erken müdahale araştırmalarında özellikle biyolojik veya gelişimsel risk altındaki çocuk gruplarına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Prematüre doğan bebeklere yönelik taburculuk sonrası uygulanmaya başlanan erken müdahale programlarını inceleyen çalışmalarda, bu müdahalelerin bebeklik döneminde bilişsel ve motor gelişim üzerinde olumlu etkiler yaratabildiği ve bu etkilerin okul öncesi dönemde tutarlı biçimde devam ettiği

belirlenmektedir (Orton ve ark., 2024). Benzer şekilde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik erken müdahale programlarını inceleyen meta-analiz çalışmaları, farklı müdahale yaklaşımlarının etki büyüklüklerinin değişebildiğini ve müdahale türlerine göre etki kalitesinin farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Sandbank ve ark., 2023). Bu bulgular, erken müdahale programlarının çocuk gelişimini desteklemede önemli bir rol oynadığını ve erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen müdahalelerin uzun vadeli gelişimsel sonuçlar açısından kritik olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte erken çocukluk gelişimine yönelik müdahalelerin etkilerinin müdahale türü, uygulama bağlamı ve kullanılan değerlendirme yöntemlerine göre farklılık gösterebildiği ve bu alanda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Vaivada ve ark., 2017).

Türkiye’de erken müdahale alanında gerçekleştirilen akademik çalışmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü erken müdahale programlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini, aile katılımını ve öğretmenlerin erken müdahale uygulamalarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemektedir. Rakap ve Kaczmarek (2010) tarafından Türkiye’de erken müdahale hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmada, erken müdahale uygulamalarının çocuk gelişimi açısından önemli olduğu kabul edilmekle birlikte uygulamada sistematik hizmet modellerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada öğretmenler ve erken çocukluk eğitimi alanında çalışan uzmanların, erken müdahale uygulamalarına ilişkin bilgi ve uygulama deneyimlerini incelenmiş olup; uygulayıcıların erken müdahale konusunda farkındalıklarının bulunduğunu ancak uygulama süreçlerinde daha fazla eğitim ve sistem desteğine ihtiyaç duydukları bulunmuştur (Rakap, 2015). Benzer şekilde Türkiye’de uygulanan erken müdahale programlarını inceleyen sistematik bir derleme çalışmasında, erken çocukluk döneminde uygulanan müdahale ve eğitim programlarının çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişim alanlarını desteklediği ortaya konulmuştur (Erkan, 2023). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların anneleri ile gerçekleştirilen nitel bir çalışmada, ailelerin erken müdahale hizmetlerine erişim, bilgi edinme ve profesyonel destek konularında önemli ihtiyaçlar yaşadıkları belirlenmiştir (Işık-Uslu ve Çetin, 2024). Türkiye’de gerçekleştirilen bu çalışmalar, erken müdahale uygulamalarının çocuk gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratabildiğini göstermekle birlikte, hizmetlerin erişilebilirliği, uygulama kalitesi ve sistem düzeyinde koordinasyon gibi alanlarda geliştirilmesi gereken önemli noktalar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte yapılan çalışmalarda erken müdahale alanındaki araştırmaların genel eğilimlerini, tematik odaklarını ve yöntemsel özelliklerini bütüncül biçimde ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların incelenmesi, alanın tematik yönelimlerini, metodolojik tercihlerini ve kurumsal üretkenliğini ortaya koyma açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Bu tür eğilimlerin ortaya konulmasında bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmaktadır. Bibliyometrik analiz, geniş belge koleksiyonlarının araştırma eğilimlerini, kavramsal yapılarını ve metodolojik özelliklerini sistematik biçimde incelemeye olanak sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Donthu ve ark., 2021). Bu analiz yöntemiyle, belirli bir araştırma alanında üretilen bilimsel yayınların nicel özelliklerini sistematik biçimde inceleyerek alanın gelişim eğilimlerini, kavramsal yapısını, tematik yoğunlaşma alanlarını ve yöntemsel örüntülerini ortaya koymak amaçlanamamaktadır (Zupic ve Čater, 2015). Bu yaklaşım, yalnızca yayın sayılarının betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda belirli bir alanın zaman içindeki gelişimini, üretken kurum ve araştırma kümelerini, öne çıkan kavramları ve araştırma boşluklarını görünür kılma olanağı sağlamaktadır (Donthu ve ark., 2021). Zupic ve Čater'e (2015) göre bibliyometrik analiz, özellikle araştırma alanlarının entelektüel yapısının ve tematik yönelimlerinin haritalandırılmasında etkili bir yöntemdir. Donthu ve arkadaşları (2021) ise bibliyometrik analizlerin, alan yazındaki büyük belge kümelerini sistematik, şeffaf ve yeniden üretilebilir biçimde incelemede güçlü bir araç sunduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de erken müdahale alanına yönelik akademik ilginin son yıllarda arttığı görülmekle birlikte, bu üretimin hangi temalar, disiplinler, yöntemler ve kurumlar etrafında yoğunlaştığına ilişkin bütüncül bir görünüm henüz yeterince belirgin değildir. Erken müdahale; sağlık, eğitim, sosyal hizmet, özel eğitim, çocuk gelişimi, psikoloji ve aile destek hizmetleri gibi farklı alanların kesişiminde yer alan çok disiplinli bir hizmet alanıdır. Bu nedenle alandaki akademik üretimin yalnızca sayı bakımından değil, aynı zamanda disipliner yönelim, araştırma yöntemi, hedef grup, müdahale türü ve kurumsal dağılım açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de erken müdahale hizmetlerinin gelişimi açısından hangi konuların daha fazla çalışıldığı, hangi grupların araştırmalarda daha görünür olduğu ve hangi yöntemsel yaklaşımların tercih edildiği gibi soruların yanıtlanması, hem akademik araştırma gündeminin hem de uygulama ve politika önceliklerinin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu noktada lisansüstü tezler, bir araştırma alanının gelişim yönünü ve akademik üretim kapasitesini değerlendirmek için önemli veri kaynaklarıdır. Tezler, yalnızca tamamlanmış akademik ürünler değil, aynı zamanda belirli bir dönemde hangi konuların araştırmacılar ve danışmanlar tarafından önceliklendirildiğini, hangi yöntemsel yaklaşımların benimsendiğini ve hangi

kurumların ilgili alanda üretkenlik gösterdiğini ortaya koyan akademik göstergelerdir. Özellikle erken müdahale gibi uygulama temelli ve disiplinler arası nitelik taşıyan alanlarda lisansüstü tezlerin incelenmesi, alandaki bilgi üretiminin hangi yönlerde güçlendiğini ve hangi yönlerde sınırlı kaldığını belirlemeye olanak sağlamaktadır. Ayrıca lisansüstü tezler, çoğu zaman makale olarak yayımlanmadan önce müdahale programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin ayrıntılı veriler içermektedir. Bu nedenle YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan lisansüstü tezlerin sistematik biçimde incelenmesi, Türkiye'de erken müdahale alanının akademik gelişimini değerlendirmek için anlamlı ve özgün bir veri zemini sunmaktadır. Bu bağlamda erken müdahale alanındaki akademik üretimin haritalanması, alanın mevcut durumunu ortaya koymanın yanı sıra gelecekteki araştırmalar için öncelikli boşlukların belirlenmesine de katkı sağlayacaktır.

Bu doğrultuda Türkiye'de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin sistematik biçimde incelenmesi, alanın araştırma eğilimlerini ve gelişim yönünü anlamak açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, 2015-2025 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan "erken müdahale" başlıklı lisansüstü tezlerin Bu araştırmada bibliyometrik analiz yaklaşımıyla incelenerek yıllara göre dağılım, üniversitelere göre üretkenlik, tez türü, bilim alanı, tematik odaklar, anahtar kelime örüntüleri ve araştırma yöntemlerinin, erken müdahale alanındaki lisansüstü araştırmaların gelişim örüntülerinin, tematik yoğunlaşmalarının belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye'de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin üniversitelere ve bilim alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye'de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin tematik araştırma odakları nelerdir?
4. Türkiye'de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve araştırma desenleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Türkiye'de erken müdahale alanındaki lisansüstü tezlerde en sık kullanılan anahtar kavramlar ve kavramsal ilişkiler nelerdir?

Bu çalışma üç açıdan literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. İlk olarak, Türkiye’de erken müdahale alanındaki lisansüstü araştırmaların bibliyometrik özelliklerini sistematik biçimde inceleyerek alanın akademik üretim yapısına ilişkin güncel bir genel görünüm sunmaktadır. İkinci olarak, erken müdahale araştırmalarının tematik yönelimlerini ve yöntemsel özelliklerini ortaya koyarak gelecekteki araştırmalar için potansiyel araştırma boşluklarını görünür hale getirmektedir. Üçüncü olarak ise, elde edilen bulguların erken müdahale alanında çalışan araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için ulusal erken müdahale sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir bilgi temeli oluşturması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de erken müdahale alanında 2015-2025 yıllarında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini ortaya koymak amacıyla bibliyometrik analiz yaklaşımına dayalı doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi yöntemi, araştırma kapsamında elde edilen yazılı belgelerin içeriklerinin belirli kategoriler çerçevesinde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Bowen, 2009). Eğitim ve sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda doküman analizi, özellikle politika belgeleri, akademik yayınlar, tezler ve raporların analizinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada Türkiye’de erken müdahale alanında üretilmiş lisansüstü tezler araştırma dokümanı olarak ele alınmıştır. Bibliyometrik analiz kapsamında tezler; yıllara göre dağılım, üniversitelere göre üretkenlik, tez türü, bilim alanı, tematik konu alanları, anahtar kelime kullanımı ve araştırma yöntemleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma, erken müdahale alanındaki lisansüstü araştırmaların genel eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir bibliyometrik araştırma niteliği taşımaktadır.

Veri Kaynağı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde 04.03.2026-05.03.2026 tarihleri arasında veri tabanında tez başlığında “erken müdahale” ifadesi yer alan, 2015-2025 yılları arasında yayınlanmış olan lisansüstü tezler taranmıştır. Yıl sınırlandırması, erken müdahale alanındaki güncel lisansüstü araştırma eğilimlerini ortaya koymak, veri setini çağdaş akademik üretimle sınırlamak ve bibliyometrik analizde zaman içindeki gelişim örüntülerini anlamlı biçimde izleyebilmek amacıyla yapılmıştır (Zupic ve Čater, 2015; Donthu ve diğ., 2021). Ayrıca son on yıllık dönem, alanın

yakın dönem tematik ve yöntemsel yönelimlerini değerlendirmek açısından yeterli bir zaman aralığı sunmaktadır. Tarama sonucunda ilk aşamada toplam 36 tez belirlenmiştir. Daha sonra tezlerin başlık ve özetleri incelenmiş, erken çocukluk ve gelişimsel müdahale bağlamı dışında kalan su altı hekimliği, bilgisayar mühendisliği, acil durum ve afet yönetimi, nöroşirürji ve mimarlık alanlarında gerçekleştirilen 6 tez araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu eleme süreci sonucunda analizler toplam 30 lisansüstü tez üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında seçim süreci PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) raporlama yaklaşımına uygun olarak yürütülmüş ve raporlanmıştır. PRISMA yaklaşımı, sistematik incelemelerde ve literatür taramalarında çalışmaların belirlenmesi, taranması, uygunluklarının değerlendirilmesi ve nihai örnekleme dahil edilmesi aşamalarının şeffaf biçimde raporlanmasını sağlayan bir rehber niteliğindedir (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009; Page ve ark., 2021). Bu yaklaşım doğrultusunda araştırmada izlenen süreç; veri tabanında yapılan ilk tarama sonucunda elde edilen çalışmaların belirlenmesi, konu dışı çalışmaların çıkarılması ve nihai analiz örnekleminin oluşturulması aşamalarını içermektedir. Çalışma seçim sürecine ilişkin aşamalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. PRISMA tarama süreci sonuçları

Aşama	Tez Sayısı
YÖKTEZ veri tabanında ilk taramada elde edilen tezler	36
Konu dışı olduğu için çıkarılan tezler	6
Analize dahil edilen tezler	30

Araştırma kapsamında tezlerin belirlenmesi sürecinde dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri belirlenmiştir.

Dahil edilme kriterleri;

- Tezlerin YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alması
- Tezlerin 2015-2025 yıllarında yayınlanmış olması
- Tez başlığında “erken müdahale” ifadesinin bulunması
- Tezlerin erken çocukluk dönemi ve gelişimsel müdahale bağlamında gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Hariç tutulma kriterleri ise;

- Tezlerin 2015-2025 yılları dışında yayınlanmamış olması
- Tez başlığında “erken müdahale” ifadesi bulunmasına rağmen çalışmanın erken çocukluk gelişimi veya gelişimsel müdahale alanı ile doğrudan ilişkili olmaması
- Farklı disiplinlerde (örneğin mühendislik, mimarlık veya afet yönetimi gibi alanlarda) gerçekleştirilen çalışmaların erken müdahale kavramını farklı bir bağlamda ele almasıdır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel istatistikler ve bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanında üretilen bilimsel çalışmaların nicel özelliklerini inceleyerek araştırma eğilimlerini, tematik yönelimleri ve metodolojik yaklaşımları ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021; Zupic ve Čater, 2015). Bu doğrultuda çalışmada yer alan lisansüstü tezler çeşitli bibliyometrik göstergeler açısından sistematik biçimde incelenmiştir.

Veri analizi sürecinde öncelikle araştırma kapsamına dahil edilen tezlere ilişkin temel bilgiler bir veri seti halinde düzenlenmiştir. Ardından tezler yıllara göre dağılım, üniversitelere göre üretkenlik, tez türü, bilim alanı, tematik konu alanları, anahtar kelime kullanımı ve araştırma yöntemleri açısından analiz edilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımı ve üniversitelere göre üretkenlik düzeyleri frekans ve yüzde değerleri kullanılarak betimsel olarak değerlendirilmiştir. Tezlerin tematik içeriklerini belirlemek amacıyla tematik içerik analizi uygulanmıştır. Bu süreçte tez başlıkları ve özet metinleri incelenmiş, benzer içerik özelliklerine sahip çalışmalar belirli tematik kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Tematik analiz, araştırma verilerinde tekrar eden kavramların ve örüntülerin belirlenmesine olanak sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Braun ve Clarke, 2006).

Ayrıca tez başlıkları ve özetlerinden elde edilen kelimeler kullanılarak anahtar kelime frekans analizi ve eş-görünüm analizi gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelime analizi, araştırma alanında öne çıkan kavramların belirlenmesine ve literatürdeki tematik yoğunlukların ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır (Zupic ve Čater, 2015). Bu kapsamda anahtar kelimelerin frekansları hesaplanmış ve kavramlar arasındaki ilişkiler bibliyometrik ağ görselleştirme yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının görselleştirilmesi amacıyla tematik eğilim grafikleri Python programlama dili kullanılarak Matplotlib kütüphanesi aracılığıyla oluşturulmuştur. Ayrıca tez başlıkları ve özetlerinden elde edilen anahtar kelimeler arasındaki ilişkileri göstermek amacıyla anahtar kelime yoğunluk haritası bibliyometrik ağ görselleştirme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu analizler, erken müdahale alanındaki lisansüstü araştırmaların tematik yönelimlerini ve araştırma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada tematik analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla tez başlıkları ve özetlerinin incelenmesi sırasında belirli bir kodlama süreci izlenmiştir. İlk aşamada araştırma

kapsamına dahil edilen tezlerin başlık ve özet metinleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve içerik benzerliklerine göre ön temalar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer içerik özellikleri taşıyan tezler belirlenen tematik kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Tematik kodlama sürecinde çalışmalar; klinik/bebek müdahaleleri, aile/ebeveyn temelli müdahaleler, erken çocukluk eğitim programları, özel gereksinimli çocuklara yönelik müdahaleler, kırılgan gruplara yönelik müdahaleler, üstün yetenekli çocuklara yönelik müdahaleler ve diğer olmak üzere tematik kategoriler altında değerlendirilmiştir.

Kodlama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla veri setindeki tezlerin tamamı ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak yeniden kodlanmıştır. İkinci kodlayıcıya kodlama öncesinde tema tanımları, dahil edilme ölçütleri ve kodlama kuralları açıklanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır: $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} \times 100$. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranının %92 olduğu belirlenmiştir. Bu oran, nitel kodlama çalışmalarında kabul edilebilir düzeyin üzerinde bir uyuma işaret etmektedir. Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı bulunan tezler yeniden incelenmiş ve nihai kodlamaya araştırmacılar arası uzlaşılı yoluyla karar verilmiştir. Literatürde %80 ve üzerindeki uyum oranlarının nitel araştırmalarda güvenilir kabul edildiği belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda araştırmada gerçekleştirilen tematik kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve başlığında “erken müdahale” ifadesi bulunan, 2015-2025 yıllarına yayınlanmış olan lisansüstü tezlerle sınırlıdır. Türkiye’de erken müdahale alanında gerçekleştirilen makaleler, kitap bölümleri, projeler ve diğer akademik yayınlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen tematik sınıflandırma, tez başlıkları ve özet metinlerinin incelenmesine dayalı olarak yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırma, erken müdahale konusunda 2015-2025 yılları arasında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere 30 çalışma dahil edilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin yıllara göre dağılım sonuçları

Yıl	Tez Sayısı (n)	Yüzde (%)
2015	0	0
2016	1	3,3
2017	0	0
2018	1	3,3
2019	2	6,7
2020	3	10,0
2021	4	13,3
2022	6	20,0
2023	5	16,7
2024	4	13,3
2025	4	13,3
Toplam	30	100

Tablo 2 incelendiğinde erken müdahale alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllar içerisinde artış eğilimi gösterdiği görülmektedir. 2015 ve 2017 yıllarında erken müdahale konulu tezlerin üretilmediği görülmüştür. Özellikle 2020 yılından sonra tez sayısında belirgin bir artış meydana gelmiştir. En yüksek tez üretimi 2022 yılında gerçekleşmiş olup bu yılda toplam altı tez tamamlanmıştır (n=6, %20). 2023 (n=5, %16,7), 2024 (n=4, %13,3) ve 2025 (n=4, %13,3) yıllarında da tez sayısının görece yüksek düzeyde devam ettiği görülmektedir. 2026 yılında henüz tamamlanmış tez bulunmamaktadır. Bu durum erken müdahale alanına yönelik akademik ilginin son yıllarda arttığını göstermektedir.

Tablo 3. Üniversitelere göre tez dağılımı sonuçları

Üniversite	Tez Sayısı (n)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	6	20.00
Hacettepe Üniversitesi	4	13.33
Ankara Üniversitesi	3	10.00
Anadolu Üniversitesi	3	10.00
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	6.67
Marmara Üniversitesi	2	6.67
Çukurova Üniversitesi	1	3.33
Üsküdar Üniversitesi	1	3.33
Biruni Üniversitesi	1	3.33
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	3.33
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	3.33
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	3.33
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	3.33
Sanko Üniversitesi	1	3.33
İstanbul Medipol Üniversitesi	1	3.33
Karabük Üniversitesi	1	3.33
Toplam	30	100

Tablo 3 incelendiğinde erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin farklı üniversitelere dağıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bazı üniversitelerin bu alanda daha fazla araştırma ürettiği dikkat çekmektedir. Özellikle Gazi Üniversitesi (n=6; %20) ve Hacettepe Üniversitesi (n=4; %13,33) erken müdahale alanında en fazla tez üreten kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Bu üniversiteleri Ankara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi izlemektedir (n=3; %10). Diğer üniversitelerde ise erken müdahale konulu çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bulgular erken müdahale araştırmalarının Türkiye’de belirli akademik merkezlerde yoğunlaştığını göstermektedir.

Tablo 4. Tez türlerine göre dağılım sonuçları

Tez Türü	Tez Sayısı (n)	Yüzde (%)
Doktora	21	70,0
Yüksek Lisans	9	30,0
Toplam	30	100

Tablo 4 incelendiğinde erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Doktora tezleri toplam çalışmaların %70’ini oluştururken, yüksek lisans tezleri %30’luk bir paya sahiptir. Bu durum erken müdahale konusunun akademik araştırmalarda daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar gerektiren bir alan olarak ele alındığını göstermektedir.

Tablo 5. Tezlerin alanlara göre dağılım sonuçları

Alan	Tez Sayısı (n)	Yüzde (%)
Eğitim ve Öğretim	24	80
Sağlık Bilimleri	6	20
Toplam	30	100

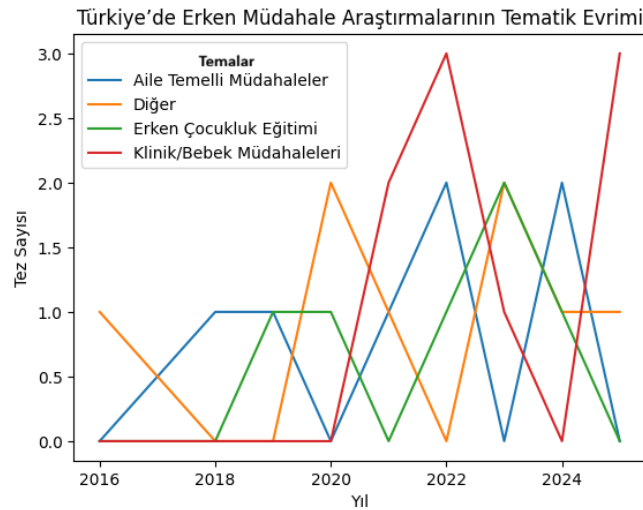
Tablo 5 incelendiğinde erken müdahale çalışmalarının büyük ölçüde eğitim bilimleri alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte sağlık bilimleri alanında da erken müdahale konusuna yönelik çalışmaların bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç erken müdahale araştırmalarının Türkiye’de yüksek oranda (n=24, %80) eğitim bilimleri perspektifinde ele alındığını göstermektedir.

Tablo 6. Tez konularının tematik dağılım sonuçları

Tema	Tez Sayısı (n)	Yüzde (%)

Klinik / Bebek – yüksek risk müdahaleleri	9	30,0
Aile / ebeveyn temelli müdahaleler	6	20,0
Erken çocukluk eğitim programları	5	16,7
Özel gereksinimli çocuklara yönelik müdahaleler	4	13,3
Kırılgan gruplara yönelik müdahaleler	3	10,0
Üstün yetenekli çocuklara yönelik müdahaleler	1	3,3
Diğer	2	6,7
Toplam	30	100

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye’de erken müdahale alanındaki lisansüstü tezlerin tematik olarak farklı alanlara dağıldığı görülmektedir. En fazla çalışmanın, klinik bağlamda bebeklere yönelik yüksek risk müdahaleleri üzerine gerçekleşmesi dikkat çekmektedir (n=9, %30). Bunu aile ve ebeveyn temelli müdahale programları (n=6, %20) ile erken çocukluk eğitim programlarına yönelik çalışmalar (n=5, %16,7) izlemektedir. Bu sonuçlar erken müdahale çalışmalarının Türkiye’de hem sağlık hem de eğitim alanlarında ele alınan disiplinler arası bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Tez çalışmalarının yıllara göre tematik dağılım sonuçları

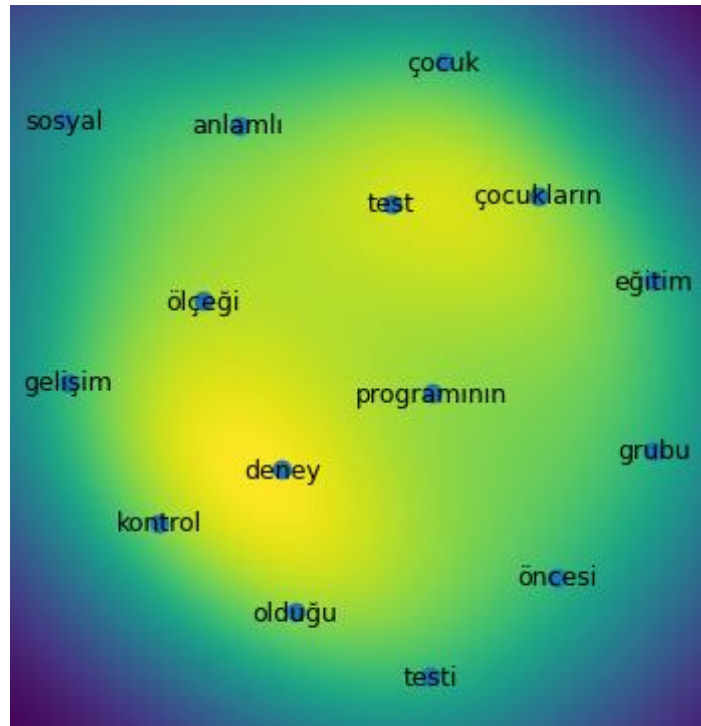
Şekil 1’de Python (Matplotlib) programı ile yapılmış tematik evrim grafiği incelendiğinde erken müdahale araştırmalarının zaman içerisinde çeşitlendiği görülmektedir. İlk yıllarda çalışmalar daha sınırlı sayıda olup belirli temalarda yoğunlaşmazken, özellikle 2021 yılından sonra klinik ve bebeklere yönelik müdahalelerin arttığı dikkat çekmektedir. 2022 yılında bu temaya ilişkin tez sayısının en yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir. Aile temelli müdahaleler ise farklı yıllarda devam eden bir araştırma eğilimi göstermektedir. Ayrıca erken

çocukluk eğitimi temalı çalışmaların özellikle son yıllarda artış göstermesi, erken müdahalenin eğitim bağlamında da giderek daha fazla ele alınmaya başlandığını göstermektedir.

Tablo 7. Tez başlıkları ve özetlerinden elde edilen anahtar kelime analizi sonuçları

Anahtar Kelime	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çocuk	21	24.42
Erken Müdahale	18	20.93
Ebeveyn	9	10.47
Program	8	9.30
Gelişim	7	8.14
Bebek	6	6.98
Sosyal	5	5.81
Özel Gereksinim	4	4.65
Eğitim	4	4.65
Aile	4	4.65
Toplam	86	100

Tablo 7 incelendiğinde tezlerde bulunan anahtar kelimelerin analizi sonucunda en sık kullanılan kavramların çocuk, erken müdahale, ebeveyn ve program olduğunu göstermektedir. Bu durum erken müdahale araştırmalarının çoğunlukla çocuk gelişimi, aile temelli müdahale programları ve erken çocukluk eğitimi bağlamında gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 2. Anahtar kelime yoğunluk haritası sonuçları

Şekil 2’de VOSviewer programı ile yapılmış anahtar kelime yoğunluk haritası incelendiğinde erken müdahale konulu tezlerin özellikle “çocuk”, “test”, “çocukların”, “programının” ve “gelişim” kavramları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Yoğunluk alanının merkezinde yer alan bu kavramlar, Türkiye’de erken müdahale çalışmalarının büyük ölçüde çocuk gelişiminin değerlendirilmesi ve müdahale programlarının etkililiğinin ölçülmesi üzerine odaklandığını göstermektedir. Bunun yanında “kontrol”, “deney”, “test”, “ölçek” gibi kavramların yoğunluğu, araştırmaların önemli bir bölümünün deneysel veya yarı deneysel araştırma desenleri kullanılarak yürütüldüğüne işaret etmektedir.

Tablo 8. Tezlerin araştırma yöntemleri sonuçları

Araştırma Yöntemi	Doktora Tezleri (n)	Yüksek Lisans Tezleri (n)	Toplam (n)
Deneysel araştırma	15	3	18
Yarı deneysel araştırma	4	2	6
Nicel araştırma	1	2	3
Nitel araştırma	1	1	2
Karma yöntem	0	1	1
Toplam	21	9	30

Tablo 8 incelendiğinde erken müdahale alanındaki doktora tezlerinin büyük oranda deneysel araştırma desenleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir (n=19). Deneysel araştırmaların önemli bir bölümünün doktora tezlerinde yer aldığı dikkat çekmektedir (n=15). Yarı deneysel araştırmaların da hem doktora (n=4) hem yüksek lisans tezlerinde (n=2) kullanıldığı görülmektedir. Nicel ve nitel araştırmaların sayısının görece sınırlı olduğu (n=1, n=2), karma yöntem araştırmalarının ise oldukça az olduğu belirlenmiştir (n=0, n=1). Bu bulgular erken müdahale alanındaki lisansüstü çalışmaların büyük ölçüde müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmeye yönelik deneysel tasarımlara dayandığını göstermektedir.

Tartışma

Türkiye’de erken müdahale alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini, tematik odaklarını ve yöntemsel özelliklerini bibliyometrik bir yaklaşımla incelendiği bu çalışmada tezlerin yıllara göre dağılımı, 2016–2019 döneminde sınırlı üretimden 2020 sonrasında belirgin artışa ve 2022’de zirveye işaret etmektedir. Bu ivme, erken çocukluk gelişiminin sürdürülebilir kalkınma ve insan sermayesi bağlamında ölçeklenebilir, kanıta dayalı

müdahalelerle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan küresel çağrılarla paralellik göstermektedir (Britto ve ark., 2017; WHO, 2020). Türkiye bağlamında ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın UNICEF desteğiyle yürüttüğü “Aile Temelli Ulusal Erken Müdahale Programı” çalıştay raporu, risklerin erken dönemde tespiti, çok sektörlü koordinasyon ve izleme mekanizmaları ihtiyacını açık biçimde gündeme taşımıştır (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). 2025'te UNICEF Türkiye'nin duyurduğu program başlangıcı ve erken çocukluk gelişimi merkezlerinin açılışı da alandaki kurumsal görünürlüğün arttığını ve bunun akademik üretimi teşvik edebileceğini düşündürmektedir (UNICEF Türkiye, 2025).

Üniversite dağılımında Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin öne çıkması, erken müdahalenin disiplinler arası uzmanlık, ölçme-değerlendirme ve saha/klinik erişim gerektiren doğasıyla tutarlı bulunmuştur. Erken müdahale alanının tarihsel olarak farklı disiplinleri bir araya getirmesi, araştırma altyapısı güçlü merkezlerde üretimin yoğunlaşmasına yol açabilmektedir (Guralnick, 2011). Nitekim ulusal program geliştirme çalıştayında da farklı disiplinlerden (örn. fizyoterapi, çocuk nörolojisi, çocuk gelişimi vb.) ve belirli üniversitelerden moderatörlerin yer alması, Türkiye'de çekirdek kapasitenin belli akademik merkezlerde kümелendiğine işaret etmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunun (%70) doktora düzeyinde olması, erken müdahale araştırmalarının görece uzun süreli uygulama, izlem ve karmaşık tasarım gerektiren yapısıyla açıklanabilmektedir. Özellikle müdahale etkililiğini test eden çalışmalar (deneysel/yarı deneysel) doktora düzeyinde daha sık yürütülmektedir. Bu desen, uluslararası derlemelerde erken müdahale kanıtının ağırlıkla randomize kontrollü çalışmalara dayanmasıyla uyumluluk göstermektedir (Orton ve ark., 2024). Buna karşılık, Türkiye'de çocuk gelişimi alanında üretilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği çalışmada, yüksek lisans tezlerinde betimsel desenlerin daha yaygın olduğu bulunmuştur (Güney, 2025). Dolayısıyla “erken müdahale” başlıklı tezlerde doktora ağırlığı, alanın daha çok “müdahale etkililiği” ekseninde konumlandığına dair özgül bir işaret olarak yorumlanabilmektedir.

Disiplin dağılımında eğitim bilimlerinin (özellikle erken çocuklukta özel eğitim/öğretim) baskın olması, Türkiye'de erken müdahalenin kurumsal olarak çoğunlukla eğitim sistemi ve özel eğitim hizmet örgütlenmesi üzerinden görünürleştiğini düşündürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın UNICEF desteğiyle yayımlanan özel eğitim hizmetleri çerçeve yayını, alandaki kurumsal yapılanmayı ve politika yönelimini eğitim eksenli tanımlamaktadır (MEB, 2020). Oysa küresel literatür, erken çocukluk gelişimi müdahalelerinin sağlık, beslenme,

eğitim ve sosyal koruma bileşenlerini “çok sektörlü hizmet” olarak ele alınmasının daha sürdürülebilir etki ürettiğini vurgulamaktadır (Britto ve ark., 2017; Daelmans ve ark., 2021). Bu fark, Türkiye’de sağlık ve sosyal hizmet ayaklarının araştırma üretiminde görece düşük temsil edildiğini; entegrasyon hedefinin uygulamada araştırma ekosistemine tam yansımadığını düşündürmektedir.

Tematik dağılımda “klinik/bebek–yüksek risk müdahaleleri” odağının öne çıkması, preterm ve biyolojik risk altındaki bebeklerde erken dönemde gelişimsel destek gereksiniminin güçlü kanıtlarla desteklenmesiyle uyumludur. Yapılan çalışmalar preterm bebeklerde erken gelişimsel müdahalelerin bebeklikte bilişsel/motor çıktıları muhtemelen iyileştirdiğini, okul öncesi dönemde bilişsel kazanımların daha tutarlı olduğunu; ancak müdahaleler arası heterojenliğin yüksek düzeyde bulunduğunu göstermiştir (Orton ve ark., 2024). Benzer biçimde aile odaklı erken müdahalelerin preterm bebeklerde bilişsel gelişimi anlamlı düzeyde desteklediğine dair meta-analitik bulgular bulunmaktadır (Ferreira ve ark., 2020). Ulusal pediatrik rehabilitasyon literatürü de neonatal dönemden itibaren erken müdahalenin ve aile merkezli bileşenlerin önemini vurgulamaktadır (Tüfek ve Elbasan, 2022). Bu uyum, tezlerdeki klinik/bebek odağının kanıt duyarlılığı yüksek bir temaya yöneldiğini düşündürmektedir.

“Aile/ebeveyn temelli müdahaleler” ve “erken çocukluk eğitim programları” temalarının görece yüksek temsili de uluslararası literatürle tutarlılık göstermektedir. Aile merkezli bakımın erken müdahalede “iyi uygulama” olarak benimsenmesine karşın, süreçlerin nasıl işletildiği ve hangi koşullarda etkili olduğuna dair sınırlı araştırmalar bulunmaktadır (McCarthy ve Guerin, 2022). Tele-müdahale ve aile merkezli modellerin birleştirilmesi, özellikle erişim engellerini azaltma potansiyeli nedeniyle güncel bir eğilim olarak görülmektedir (Jimenez-Arberas ve ark., 2024). Türkiye’de ise bu uygulama yöntemleri önemli görmesine rağmen, sahada nadiren veya hiç uygulanmaması sistem düzeyinde altyapı ve destek ihtiyacını ortaya koymaktadır (Rakap, Kalkan, ve Balıkcı, 2020).

Anahtar kelimelerin “çocuk–erken müdahale–ebeveyn–program–gelişim” çevresinde yoğunlaşması ve yoğunluk haritasında “test/ölçek–kontrol/deney” kavramlarının belirginliği, tezlerin baskın olarak etkililik odaklı tasarlandığını göstermektedir. Bu yönelim uluslararası kanıt üretim mantığıyla uyumluluk göstermektedir. Preterm dönemde bebeklere uygulanan erken müdahale çalışmalarına ilişkin yapılan derleme çalışması sonucunda, çoğunlukla bilişsel/motor standart ölçümlerle etkililiğin raporlandığı ve randomize kontrollü çalışma tasarımlarının baskın olduğu görülmüştür (Orton ve ark., 2024). Otizm erken müdahalesinde

de kanıt tabanının kısa sürede genişlediği ve randomize kontrollü çalışmaların arttığı bildirilmektedir (Sandbank ve ark., 2023).

Bununla birlikte, yöntemsel dağılımda nitel ve karma yöntemlerin çok sınırlı kalması, erken müdahalenin “sahaya yayılımı” ve “ölçekleme” sorunlarını görünür kılacak araştırmaların eksikliğine işaret etmektedir. Uygulama araştırmalarında benimsenebilirlik, uygunluk, uygulanabilirlik, sadakat ve sürdürülebilirlik gibi uygulama çıktılarının ayrı bir değerlendirme alanı olduğu vurgulanmaktadır (Proctor ve ark., 2011). Ayrıca etkililik ve uygulamayı eş zamanlı ele alan hibrit tasarımlar, müdahalelerin pratik etkisini hızlandırmak için önerilmektedir (Curran ve ark., 2012). Türkiye bağlamında, aile temelli ulusal program hedefleri (çok sektörlü koordinasyon/izleme) dikkate alındığında, yalnızca etkililik değil uygulanabilirlik ve sistem entegrasyonunu test eden tezlerin artması kritik görünmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

Çalışma sonucunda araştırma üretiminin “eğitim” ekseninde yoğunlaşmakta olduğu ve sağlık/sosyal hizmet entegrasyonu sınırlı kaldığı görünmektedir. Etkililik odaklı deneysel desenler güçlü olmakla birlikte, uygulama-bilimi, hizmet koordinasyonu ve dezavantajlı gruplara erişim temaları görece zayıf kalmaktadır. Özellikle sosyoekonomik dezavantajlı küçük çocuklara yönelik müdahaleler üzerine Türkiye’de çalışma sayısının sınırlı olduğuna işaret eden sistematik derleme bulguları, tezlerdeki “kırılgan gruplar” temasının düşük oranını açıklayıcıdır (Gözün-Kahraman ve Kılınç, 2023). Erken çocukluk eğitim programları alanında Türkiye’den örnek etkililik çalışmaları bulunsa da (Bekman, Aksu-Koç, ve Erguvanlı-Taylan, 2011; Celebioğlu Morkoç ve Aktan Acar, 2014), bu tür kanıtların erken müdahale hizmet sistemine entegrasyonu için disiplinler arası ortak araştırma gündemlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Daelmans ve ark., 2021).

Araştırma bulgularına göre erken müdahale alanındaki lisansüstü tezlerin belirli üniversitelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, erken müdahale araştırmalarının genellikle çocuk gelişimi, özel eğitim ve erken çocukluk eğitimi alanlarında uzmanlaşmış akademik merkezlerde yoğunlaştığını göstermektedir. Uluslararası literatürde de erken müdahale araştırmalarının çoğunlukla belirli araştırma merkezleri veya disiplinler etrafında kümелendiği belirtilmektedir. Özellikle erken çocukluk gelişimi araştırmalarının disiplinler arası bir yapıya sahip olmasına rağmen uygulamada belirli akademik alanlarda yoğunlaşma eğilimi gösterdiği ifade edilmektedir (Guralnick, 2017).

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin büyük ölçüde nicel yöntemlere dayanmasıdır. Bu sonuç, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen lisansüstü araştırmalarda nicel yöntemlerin daha yaygın kullanıldığına ilişkin önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Literatürde nicel yöntemlerin tercih edilmesinin temel nedenlerinden biri, müdahale programlarının etkililiğini ölçmeye yönelik deneysel veya yarı deneysel tasarımların araştırmacılar tarafından daha yaygın kullanılabilmesidir (Donthu ve diğ., 2021). Bununla birlikte son yıllarda erken müdahale araştırmalarında aile deneyimleri, hizmet süreçleri ve uygulama bağlamlarının anlaşılmasına yönelik nitel ve karma yöntemli çalışmaların da önem kazandığı görülmektedir.

Tematik analiz bulguları, erken müdahale alanındaki lisansüstü tezlerin çoğunlukla çocuk gelişiminin desteklenmesi, ebeveyn eğitimi ve gelişimsel müdahale programlarının etkililiği gibi konulara odaklandığını göstermektedir. Bu bulgu uluslararası literatürde erken müdahale araştırmalarının ağırlıklı olarak müdahale programlarının etkilerini değerlendirmeye odaklandığını gösteren çalışmalarla uyumludur (Jeong ve diğ., 2021). Bununla birlikte uluslararası literatürde literatürde son yıllarda erken müdahale araştırmalarının yalnızca program etkililiğine değil, aynı zamanda uygulama bilimi, hizmet sistemleri ve politika boyutlarına da odaklanmaya başladığı görülmektedir (Pacheco-Molero ve diğ., 2025). Bu bağlamda Türkiye’de gerçekleştirilen tez çalışmalarının daha çok program uygulamaları ve bireysel müdahaleler üzerinde yoğunlaştığı, sistem düzeyinde erken müdahale politikalarını veya hizmet koordinasyonunu ele alan çalışmaların görece sınırlı olduğu söylenebilir.

Tezlerde yer alan anahtar kelimelerin kavram analizi sonuçları da erken müdahale araştırmalarının büyük ölçüde çocuk gelişimi ve özel eğitim bağlamında ele alındığını göstermektedir. Oysa uluslararası erken müdahale literatürü giderek daha fazla çok sektörlü ve bütüncül bir yaklaşıma yönelmektedir. Özellikle erken çocukluk gelişimi politikaları sağlık, eğitim ve sosyal hizmet sistemlerinin entegrasyonu çerçevesinde ele alınmaktadır (WHO, UNICEF ve World Bank Group, 2018). Bu durum, erken müdahale araştırmalarının disiplinler arası iş birliği ve hizmet sistemleri perspektifinden ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları ayrıca Türkiye’de erken müdahale alanında yürütülen lisansüstü çalışmaların belirli tematik alanlarda yoğunlaştığını, ancak sosyoekonomik dezavantaj, hizmet erişimi ve sistem düzeyindeki uygulama bariyerleri gibi konuların sınırlı biçimde ele alındığını göstermektedir. Uluslararası literatürde ise erken müdahale hizmetlerinin ölçeklenebilirliği, hizmet erişim eşitsizlikleri ve uygulama süreçlerindeki engeller önemli araştırma alanları olarak

ele alınmaktadır (Pacheco-Molero ve diğ., 2025). Bu durum Türkiye’de erken müdahale araştırmalarının gelecekte daha geniş politika ve sistem perspektifleriyle ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’de erken müdahale alanında 2015–2025 yılları arasında gerçekleştirilen lisansüstü tezler bibliyometrik bir yaklaşımla incelenmiş ve alanın araştırma eğilimleri, tematik odakları ve yönetsel özellikleri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, erken müdahale alanındaki akademik üretimin özellikle 2020 yılından sonra belirgin biçimde arttığını ve 2022 yılında en yüksek düzeye ulaştığını göstermektedir. Çalışmaların Türkiye’de belirli üniversitelerde yoğunlaştığı ve akademik üretimin özellikle Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gibi merkezlerde kümелendiğini ortaya koyulmuştur. Tezlerin büyük çoğunluğunun doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte disiplinler arası dağılım incelendiğinde çalışmaların büyük ölçüde eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığı, sağlık bilimleri ve sosyal hizmet alanlarının ise görece sınırlı temsil edildiği belirlenmiştir. Tematik analiz sonuçları, çalışmaların ağırlıklı olarak klinik/bebek müdahaleleri, aile temelli müdahaleler ve erken çocukluk eğitim programları üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Yönetsel açıdan değerlendirildiğinde tezlerin büyük çoğunluğunun deneysel ve yarı deneysel desenlere dayandığı, nitel ve karma yöntem çalışmalarının oldukça sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Genel olarak bu bulgular, Türkiye’de erken müdahale alanının gelişmekte olan ancak henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış bir araştırma alanı olduğunu; özellikle disiplinler arası entegrasyon, uygulama bilimi ve sistem düzeyinde araştırmalar açısından önemli gelişim alanları bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma bulguları erken müdahale çalışmalarının büyük ölçüde eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların sağlık bilimleri, sosyal hizmetler ve psikoloji gibi alanlarla bütünleşik biçimde yürütülmesi önerilmektedir. Erken müdahalenin çok sektörlü yapısı dikkate alındığında disiplinler arası araştırma tasarımlarının artırılması alanın gelişimi açısından kritik önem taşımaktadır.

Tematik bulgular, çalışmaların daha çok bireysel ve program düzeyinde yoğunlaştığını, sistem ve politika boyutunun sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu nedenle erken müdahale

hizmetlerinin organizasyonu, hizmet koordinasyonu, erişilebilirlik ve politika uygulamaları üzerine araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarında kırılgan gruplara yönelik çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik dezavantaj, göçmen çocuklar, kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar ve risk altındaki ailelere yönelik erken müdahale araştırmalarının artırılması önerilmektedir.

Yöntemsel bulgular, erken müdahale araştırmalarının büyük ölçüde deneysel desenlere dayandığını göstermektedir. Ancak erken müdahale süreçlerinin anlaşılması için aile deneyimleri, uygulayıcı görüşleri ve hizmet süreçlerini inceleyen nitel ve karma yöntem çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Mevcut çalışmaların büyük bölümü müdahale etkililiğine odaklanmaktadır. Ancak müdahalelerin gerçek yaşam koşullarında uygulanabilirliği, yaygınlaştırılabilirliği ile tele-müdahale ve dijital erken müdahale uygulamalarına yönelik Türkiye bağlamında daha fazla çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- About, F. E., & Yousafzai, A. K. (2015). Global health and development in early childhood. *Annual Review of Psychology*, 66, 433–457. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015128>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Teacher–child relationships and children’s school adjustment: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 54(11), 2111–2124.
- Aytekin, Ç., ve Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., ve Erguvanlı-Taylan, E. (2011). Effectiveness of an intervention program for six-year-olds: A summer-school model. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 409–431. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623508>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... Early Childhood Development Interventions Review Group. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389, 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Britto, P. R., Singh, M., Dua, T., Kaur, R., ve Yousafzai, A. K. (2018). What implementation evidence matters: Scaling-up nurturing interventions that promote early childhood development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 5–16. doi:10.1111/nyas.13720

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camden, C., & Silva, M. (2021). Pediatric telehealth: Opportunities created by the COVID-19 pandemic and suggestions to sustain its use to support families of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 41(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01942638.2020.1825032>
- Celebioğlu Morkoç, O., ve Aktan Acar, E. (2014). Effectiveness of Multipurpose Unit Early Classroom Intervention Program for 4–5-Year-Old Children. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(5), 1851–1860. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2065>
- Curran, G. M., Bauer, M., Mittman, B., Pyne, J. M., ve Stetler, C. (2012). Effectiveness-implementation hybrid designs: Combining elements of clinical effectiveness and implementation research to enhance public health impact. *Medical Care*, 50(3), 217–226.
- Daelmans, B., Manji, S. A., ve Raina, N. (2021). Nurturing care for early childhood development: Global perspective and guidance. *Indian Pediatrics*, 58(Suppl 1), 11–15. <https://doi.org/10.1007/s13312-021-2349-5>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., ve Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/10522150902749447>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Erkan, F. (2023). *Türkiye’de yürütülen erken müdahale uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Ferreira, R. C., Alves, C. R. L., Guimarães, M. A. P., Menezes, K. K. P., ve Magalhães, L. C. (2020). Effects of early interventions focused on the family in the development of children born preterm and/or at social risk: A meta-analysis. *Jornal de Pediatria*, 96(1), 20–38. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.05.002>
- Gözün-Kahraman, Ö., ve Kılınc, N. (2023). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı küçük çocuklara yönelik erken müdahale programlarının incelenmesi: Sistemik derleme çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 295–324. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.260>
- Grantham-McGregor, S., Fernald, L. C., Kagawa, R., & Walker, S. (2014). Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1308(1), 11–32. <https://doi.org/10.1111/nyas.12284>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants ve Young Children*, 24(1), 6–28.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Güney, E. İ. (2025). Türkiye’de 2000–2024 yılları arasında çocuk gelişimi alanına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Üsküdar University Journal of Health Sciences and Technologies*, 2(2), 52–58. <https://doi.org/10.32739/hst.2025.2.2.31>
- Işık-Uslu, A. E., & Çetin, Z. (2024). Early intervention service needs of mothers with a child diagnosed with autism spectrum disorder in Turkey: A qualitative study. *Journal of pediatric nursing*, 75, 159–168.
- Jeon, L., Peterson, C. A., & DeCoster, J. (2019). Parent–child relationships and peer interactions: Implications for young children’s social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 1–12.
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602.

- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., ve Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. doi:10.1371/journal.pmed.1003602
- Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., ... Thurm, A. (2020). Changes in access to autism services during the COVID-19 pandemic: Results from a U.S. caregiver survey. *Autism Research*, 13(10), 1783–1790. https://doi.org/10.1002/aur.2374
- Jimenez-Arberas, E., Casais-Suarez, Y., Fernandez-Mendez, A., Menendez-Espina, S., Rodriguez-Menendez, S., Llosa, J. A., ve Prieto-Saborit, J. A. (2024). Evidence-based implementation of the family-centered model and the use of tele-intervention in early childhood services: A systematic review. *Healthcare*, 12(1), 112. https://doi.org/10.3390/healthcare12010112
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(2), 175–185.
- McCarthy, E., ve Guerin, S. (2022). Family-centred care in early intervention: A systematic review of the processes and outcomes of family-centred care and impacting factors. *Child: Care, Health and Development*, 48(1), 1–32. https://doi.org/10.1111/cch.12901
- McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. New York, NY: Guilford Press.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkiye 'de özel eğitim hizmetleri*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., ve Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Pacheco-Molero, M., Morales-Murillo, C., León-Estrada, I., ... Gutiérrez-Ortega, M. (2025). Barriers perceived by professionals in family-centered early intervention services: A systematic review of the current evidence. *International Journal of Early Childhood*, 57, 357–377. doi:10.1007/s13158-024-00401-5
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European journal of special needs education*, 25(1), 59-75.
- Rakap, S., Kalkan, S., ve Balıkcı, Ş. (2020). Erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim alanında tavsiye edilen uygulamalara (TEdU) ilişkin Türk paydaşların bakış açılarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 665–681. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043263
- Rakap, S., Rakap, A. P., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2014). Turkish early childhood teachers' beliefs about inclusion and the needs of children with disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 1–19.
- Rao, N., Sun, J., Wong, J. M. S., Weekes, B., Shaeffer, S., Young, M., ... Lee, D. (2014). Early childhood development and cognitive development in developing countries: A systematic review. *World Bank Research Observer*, 29(1), 1–31.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2015). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 66, 141–171.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning. *School Psychology Review*, 48(3), 296–316.

- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirme çalışmayı sonuç raporu*. Ankara: Yazar.
- Tanner-Smith, E. E., Durlak, J. A., & Marx, R. A. (2018). Empirically based mean effect size distributions for universal prevention programs targeting school-aged youth: A review of meta-analyses. *Prevention Science*, 19(8), 1091–1101.
- Tüfek, M. T., ve Elbasan, B. (2022). Çocukluk çağında erken müdahalede hedef odaklı yaklaşımlar: Geleneksel derleme. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 102–111. <https://doi.org/10.52881/gsbdergi.955986>
- Vaivada, T., Gaffey, M. F., ve Bhutta, Z. A. (2017). Promoting early child development with interventions in health and nutrition: A systematic review. *Pediatrics*, 140(2), e20164308. doi:10.1542/peds.2016-4308⁴
- World Health Organization. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline*. Geneva: Author.
- Yükseköğretim Kurulu. (2026). *Ulusal Tez Merkezi* [Veri tabanı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zupic, I., ve Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Mesleğe Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İyi Oluşa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Bengü TÜRKOĞLU

Necmettin Erbakan Üniversitesi, turkoglubengu@gmail.com, 0000-0001-6347-691X, TÜRKİYE

Özet

Bu araştırmanın amacı, mesleğe hazırlık sürecinde bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının iyi oluşa ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim gören ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 40 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya yalnızca 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları dahil edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının iyi oluşu duygusal boyut (mutluluk, iç huzur), bireysel denge (stresi yönetebilme, psikolojik rahatlık), kendini gerçekleştirme ve yaşam doyumu boyutlarıyla tanımladıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının iyi hissettikleri durumların akademik başarı, uygulama deneyimleri ve sosyal ilişkilerle yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. İyi oluşu destekleyen unsurlar arasında sosyal destek, özgüven, motivasyon, uygulama fırsatı ve başarı deneyimi öne çıkarken; akademik yük, gelecek kaygısı ve yetersizlik hissinin iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının iyi oluş hâlinin mesleğe hazırlık süreçlerine doğrudan yansıdığı; motivasyon, katılım, akademik performans, özgüven ve mesleki farkındalık üzerinde belirleyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının iyi oluşunun yalnızca bireysel bir durum olmadığını, aynı zamanda mesleki gelişim süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında iyi oluşu destekleyici uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Öğretmen Adayı, İyi Oluş, Nitel Araştırma, Mesleğe Hazırlık, Öğretmen Eğitimi

An Examination of Preservice Preschool Teachers’ Views on Well-Being During Their Professional Preparation Process

Abstract

The aim of this study is to examine in depth the views of preservice preschool teachers on well-being during their professional preparation process. The study was conducted using a basic qualitative research design within the framework of a qualitative research approach. The study group consisted of 40 preservice preschool teachers studying at different universities in Türkiye, selected through maximum variation sampling. Only third- and fourth-year preservice teachers were included in the study. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that preservice teachers define well-being through the dimensions of emotional experience, including happiness and inner peace; personal balance, including stress management and psychological comfort; self-realization; and life satisfaction. The situations in which preservice teachers felt well were found to be closely associated with academic achievement, practicum experiences, and social relationships. Social support, self-confidence, motivation, practicum opportunities, and experiences of success emerged as factors supporting well-being, whereas academic workload, future anxiety, and feelings of inadequacy were found to negatively affect well-being. In addition, preservice teachers’ well-being was found to directly reflect on their professional preparation process and to play a determining role in motivation, participation, academic performance, self-confidence, and professional awareness. The results reveal that preservice teachers’ well-being is not merely an individual condition but also an important factor influencing their professional development processes. Accordingly, it is recommended that practices supporting well-being be included in teacher education programs.

Keywords: Preservice Preschool Teacher, Well-Being, Qualitative Research, Professional Preparation, Teacher Education

Giriş

İyi oluş (well-being) kavramı, psikoloji ve eğitim bilimleri literatüründe giderek daha fazla önem kazanan ve bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ile duygusal deneyimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Diener (1984), öznel iyi oluşu bireyin yaşamını olumlu değerlendirmesi, olumlu duyguları daha yoğun yaşaması ve olumsuz duyguları daha az deneyimlemesi üzerinden açıklamıştır. Ryff (1989) ise psikolojik iyi oluşu yalnızca mutluluk kavramıyla sınırlandırmamış; bireyin kendini kabul etmesi, çevresi üzerinde etkili olması, özerklik geliştirmesi, kişisel gelişimini sürdürmesi, yaşamına anlam yüklemesi ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi gibi boyutlar üzerinden değerlendirmiştir. Seligman (2011) tarafından geliştirilen PERMA modeli de iyi oluşu olumlu duygular, bağlılık, anlam, olumlu ilişkiler ve başarı bileşenleri üzerinden açıklayarak kavramın kapsamını genişletmiştir. Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, iyi oluşun yalnızca bireyin kendini iyi hissetmesiyle sınırlı olmadığı aynı zamanda bireyin yaşamını anlamlı, dengeli ve işlevsel biçimde sürdürebilmesiyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmen iyi oluşu, eğitim sistemlerinin niteliği açısından önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Aelterman vd. (2007), destekleyici okul kültürünün öğretmen iyi oluşu üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayarak okul ikliminin mesleki doyum ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Collie vd. (2012), sosyal-duygusal öğrenme ortamlarının öğretmen stresi, iş doyumunu ve öğretim özyeterliliği üzerindeki etkilerini incelemiş; olumlu okul iklimine sahip kurumlarda öğretmenlerin mesleki iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Uluslararası düzeyde ise OECD (2019), TALIS 2018 verileri doğrultusunda öğretmen iyi oluşunun mesleki kimlik, iş yükü ve meslektaş iş birliği ile yakından ilişkili olduğunu raporlamıştır. Aynı raporda öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinde yaşanan düşüşlerin öğrenci başarısı, öğretim süreçleri ve okul bağlılığı gibi eğitimsel çıktıları da olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel bir refah alanı değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin niteliğini etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki sosyalleşme süreci incelendiğinde, iyi oluşa ilişkin dinamiklerin lisans eğitimi sürecinden itibaren şekillenmeye başladığı görülmektedir. Korthagen (2004), öğretmen eğitiminin yalnızca bilgi ve beceri kazandırmaya odaklanmaması gerektiğini; öğretmen adaylarının iç dünyaları, değerleri ve mesleki kimlik gelişimlerinin de bu

sürecin merkezinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Acton ve Glasgow (2015) ise neoliberal eğitim bağlamlarında öğretmen iyi oluşu üzerine gerçekleştirdikleri literatür incelemesinde, öğretmen adaylarının standartlaştırılmış müfredatlar, performans baskısı ve mesleki belirsizlikler nedeniyle yoğun kaygı yaşayabildiklerini belirtmiştir. Özellikle akademik yük, uygulama süreçleri, gelecek kaygısı ve mesleki yeterlik algıları gibi unsurlar, öğretmen adaylarının hem öznel hem de psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının iyi oluş deneyimlerinin daha derinlikli biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adayları ise mesleğe hazırlık sürecinin kendine özgü dinamikleri bakımından diğer öğretmen adaylarından farklılaşmaktadır. Erken çocukluk eğitiminin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin duygusal yeterlikleri, mesleki motivasyonları ve genel iyi oluş düzeyleriyle ilişkilidir. Vesely vd. (2013), erken çocukluk alanında çalışan öğretmenlerin yoğun duygusal emek, fiziksel yorgunluk ve düşük mesleki statü algısı gibi nedenlerle iyi oluş açısından risk altında olduklarını belirtmiştir. Bu durum, okul öncesi öğretmen adaylarının daha lisans eğitimi sürecindeyken mesleğin duygusal, sosyal ve mesleki yönleriyle karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla çalışma isteği, mesleki beklentileri ve karşılaştıkları gerçeklikler arasındaki denge, onların iyi oluş algılarını doğrudan etkileyebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, mesleğe hazırlık sürecinde bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının iyi oluşa ilişkin görüşlerini kendi bakış açıları doğrultusunda derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının iyi oluş kavramını nasıl anlamlandırdıkları, iyi oluşlarını destekleyen ve zorlayan deneyimleri ile bu sürecin mesleğe hazırlık algıları üzerindeki yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adayları iyi oluş kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde kendilerini iyi hissettikleri durumlar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının iyi oluşlarını destekleyen faktörler nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının iyi oluşlarını zorlayan durumlar nelerdir?
5. Öğretmen adayları iyi oluş hâlinin mesleğe hazırlık süreçlerine etkisini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin görüşlerini, algılarını ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının iyi oluşa ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim gören toplam 40 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı üniversite deneyimlerini yansıtabilmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 2015). Araştırmaya yalnızca 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları dahil edilmiştir. Bu tercih, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik daha fazla akademik ve uygulamaya dayalı deneyime sahip olmaları ve bu doğrultuda daha derinlemesine görüşler sunabilmeleri amacıyla yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	32
	Erkek	8
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	20
	4. Sınıf	20
Üniversite Türü	Devlet	26
	Vakıf	14

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, alanyazın incelemesine dayalı olarak hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının iyi oluş kavramına ilişkin algıları, mesleğe hazırlık sürecindeki deneyimleri ve bu sürecin mesleki gelişimlerine yansımaları ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve görüşme sürecine ilişkin bilgi verilmiş; katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20–35 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydı ile alınmış, ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri için yönlendirici olmayan, açık uçlu ve destekleyici bir görüşme yaklaşımı benimsenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve veriler bütüncül bir bakış açısıyla tekrar tekrar okunmuştur. Ardından katılımcı ifadeleri içinde araştırmanın amacıyla ilişkili anlamlı birimler belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış, birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar geliştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği desteklemek amacıyla görüşme formunun hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, formun araştırma amacına uygunluğu değerlendirilmiştir. Bulguların katılımcı görüşlerine dayalı biçimde sunulabilmesi için doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanarak araştırma sürecinin izlenebilirliği sağlanmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca araştırma amacı doğrultusunda kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. İyi oluşun anlamı

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
		Mutluluk	8	“İyi oluş benim için mutlu hissetmek.”

İyi oluş algısı	Duygusal boyut	İç huzuru	6	“Kendimi sakin ve huzurlu hissetmek olarak tanımlayabilirim.”
	Bireysel denge	Stresi yönetebilme	5	“Stresimi kontrol edebildiğim durumlar.”
		Psikolojik rahatlık	5	“Kendimi baskı altında hissetmemek diyebilirim.”
	Kendini gerçekleştirme	Gelişim	6	“Kendimi geliştirdiğimi hissetmek.”
		Hedeflere ulaşma	4	“Hedeflerime yaklaştığımı görmek.”
	Yaşam doyumu	Memnuniyet	6	“Hayatımdan genel olarak memnun olma hali.”

Öğretmen adaylarının iyi oluşu çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılar iyi oluşu yalnızca mutlu hissetme, huzurlu olma ya da olumsuz duygulardan uzaklaşma gibi duygusal deneyimlerle sınırlı görmemekte; aynı zamanda kendini geliştirme, hedeflerine yaklaşma, yaşamından memnun olma ve psikolojik olarak dengede kalabilme gibi daha derin boyutlarla ilişkilendirmektedir.

Tablo 3. İyi hissedilen durumlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
İyi hissetme durumları	Akademik süreç	Başarı hissi	9	“Derslerde başarılı olduğumda kendimi daha iyi hissediyorum.”
		Konuyu kavrama	5	“Bir konuyu kolaylıkla anladığımda rahatlıyorum.”
	Uygulama deneyimi	Sınıf deneyimi	7	“Öğretmenlik uygulamalarında kendimi çok iyi hissediyorum.”
		Çocuklarla etkileşim	6	“Çocuklarla iletişim kurmak beni mutlu ediyor.”
	Sosyal yaşam	Arkadaş ilişkileri	5	“Arkadaşlarımla vakit geçirmek en büyük keyfim.”
	Kişisel alan	Öz zaman ayırma	4	“En çok kendime vakit ayırınca iyi hissediyorum.”
	Gelecek algısı	Umut	4	“Gelecek için hayaller kurduğumda.”

Öğretmen adaylarının iyi oluş deneyimleri hem akademik başarı hem de uygulama deneyimleri ile yakından ilişkilidir. Özellikle çocuklarla kurulan etkileşimlerin iyi oluş üzerinde belirgin bir etkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal ilişkiler ve geleceğe yönelik umut da önemli belirleyiciler arasında yer almaktadır.

Tablo 4. İyi oluşu destekleyen unsurlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Destekleyici faktörler	Sosyal destek	Aile desteği	8	“Ailem destek olunca kendimi daha iyi hissediyorum.”

		Arkadaş desteği	7	“Arkadaşlarımın yanımda olması benim için çok önemli.”
		Akademik destek	5	“Hocaların destek olması birçok şeyi kolaylaştırıyor.”
	Kişisel özellikler	Özgüven	6	“Kendime güvendiğimde daha iyi hissediyorum.”
		Motivasyon	5	“Motivasyonum yüksekse her türlü kendimi iyi hissediyorum.”
	Eğitim süreci	Uygulama fırsatı	5	“Staj yapmak bana çok iyi geliyor.”
		Başarı deneyimi	4	“Başardığımı hissettiğimde hem kendime güvenim artıyor hem de mesleğime daha istekli yaklaşıyorum.”

İyi oluşu destekleyen unsurların hem bireysel hem de çevresel kaynaklara dayandığı görülmektedir. Özellikle sosyal destek (aile, arkadaş, akademisyen) öğretmen adaylarının iyi oluşunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra öz güven ve motivasyon gibi bireysel özellikler de önemli katkı sağlamaktadır.

Tablo 5. İyi oluşu zorlayan durumlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Zorlayıcı faktörler	Akademik yük	Sınav stresi	9	“Sınav dönemleri çok stresli geçiyor.”
		Ödev yoğunluğu	6	“Her dersten ayrı ayrı çok fazla ödev oluyor.”
	Gelecek kaygısı	İş bulma	8	“Çok yoğun atanamama kaygısı taşıyorum.”
		Belirsizlik	5	“Geleceğin belirsiz olması beni çok yıpratıyor.”
	Uygulama süreci	Yetersizlik hissi	6	“Sınıf ortamında beklenmedik bir durumla karşılaştığımda ne yapacağımı bilememek, kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor.”
	Sosyal baskı	Aile beklentisi	4	“Aile beklentileri muazzam baskı oluşturuyor.”
		Karşılaştırma	2	“Kendimi sürekli başkalarıyla kıyaslıyorum.”

Öğretmen adaylarının iyi oluşunu zorlayan unsurların başında akademik yük ve gelecek kaygısı gelmektedir. Özellikle atanma sürecine ilişkin belirsizlikler, iyi oluş üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra yetersizlik hissi ve sosyal beklentiler de iyi oluşu olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Tablo 6. İyi oluşun mesleğe hazırlık sürecine etkileri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Yansımalar	Mesleki motivasyon	İstek	9	“Kendimi iyi hissettiğimde öğretmenlik yapma isteğim de artıyor.”
		Bağlılık	6	“Kendimi mesleğime daha bağlı hissediyorum.”
	Öğrenme süreci	Katılım	7	“Derslere daha aktif katılıyorum.”
		Performans	5	“Akademik olarak daha iyi performans gösteriyorum.”
	Duygusal durum	Özgüven	6	“Kendime daha çok güveniyorum.”
		Kaygı azalması	4	“İyi oluş hâlim güçlendiğinde, öğretmenlik sürecine ilişkin belirsizlikler beni daha az kaygılandırıyor.”
	Mesleki gelişim	Farkındalık	3	“Kendimi iyi hissettiğimde öğretmenlik becerilerimi ve geliştirmem gereken yönlerimi daha net değerlendirebiliyorum.”

Öğretmen adaylarının iyi oluş hâlinin mesleğe hazırlık sürecine doğrudan yansıdığı görülmektedir. İyi oluş düzeyi yüksek olan adayların mesleki motivasyonlarının arttığı, öğrenme süreçlerine daha aktif katıldıkları ve özgüvenlerinin güçlendiği belirlenmiştir. Bu durum, iyi oluşun öğretmen yetiştirme sürecinde kritik bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, mesleğe hazırlık sürecinde bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının iyi oluşa ilişkin görüşleri incelenmiş ve iyi oluşun nasıl anlamlandırıldığı, hangi faktörlerden etkilendiği ve mesleki hazırlık sürecine nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının iyi oluşu çok boyutlu bir yapı olarak ele aldıklarını göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları iyi oluşu; duygusal boyut (mutluluk, iç huzuru), bireysel denge (stresi yönetebilme, psikolojik rahatlık), kendini gerçekleştirme (gelişim, hedeflere ulaşma) ve yaşam doyumu (memnuniyet) boyutlarıyla tanımlamaktadır. Bu bulgu, iyi oluşun yalnızca olumlu duygular yaşama ve kendini iyi hissetme ile sınırlı olmadığını; aynı zamanda bireyin kendini geliştirmesi, hedeflerine yaklaşması, yaşamından memnun olması ve psikolojik olarak dengede kalabilmesiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, iyi oluşu hem olumlu duygular ve yaşam doyumu hem de anlam, gelişim ve kendini gerçekleştirme boyutlarıyla ele alan kuramsal

yaklaşımlarla örtüşmektedir (Diener, 1984; Ryff, 1989). Özellikle “gelişim” ve “hedeflere ulaşma” vurguları, öğretmen adaylarının iyi oluşu yalnızca anlık bir duygu durumu olarak değil, kişisel gelişim ve geleceğe yönelik ilerleme süreci olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının iyi hissettikleri durumların büyük ölçüde akademik süreç, uygulama deneyimi, sosyal yaşam, kişisel alan ve gelecek algısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Derslerde başarılı olma ve konuyu kavrama gibi akademik yaşantılar, öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli ve güvende hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle öğretmenlik uygulamaları ve çocuklarla etkileşim süreçlerinin iyi oluş üzerinde belirgin bir etkisinin olması, öğretmenlik mesleğinin doğasına özgü ilişkisel yapıyı yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri ile sınıf ortamı arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan çocuklarla kurdukları etkileşimlerden olumlu biçimde etkilenmeleri, mesleki kimlik gelişiminin erken aşamalarda şekillenmeye başladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra arkadaş ilişkileri, kendine zaman ayırma ve geleceğe yönelik umut gibi unsurların da iyi oluşla ilişkilendirilmesi, öğretmen adaylarının iyi oluşunun yalnızca akademik başarıya bağlı olmadığını; sosyal, kişisel ve gelecek yönelimli deneyimlerle birlikte biçimlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada iyi oluşu destekleyen unsurlar arasında sosyal destek, kişisel özellikler ve eğitim sürecine ilişkin deneyimler ön plana çıkmıştır. Bu bulgu, bireyin iyi oluşunun sosyal çevresiyle etkileşim içinde geliştiğini vurgulayan öz-belirleme kuramı ile uyumludur (Ryan ve Deci, 2001). Özellikle aile, arkadaş ve akademisyen desteğinin öne çıkması, öğretmen adaylarının iyi oluşunun yalnızca bireysel bir süreç olmadığını, aynı zamanda sosyal bir bağlam içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra özgüven ve motivasyon gibi bireysel faktörlerin de önemli olması, öğretmen adaylarının içsel kaynaklarının iyi oluş üzerindeki rolünü göstermektedir. Uygulama fırsatı ve başarı deneyiminin destekleyici unsurlar arasında yer alması ise öğretmen adaylarının iyi oluşunun doğrudan mesleki deneyimlerle güçlendiğini göstermektedir. Başardığını hissetme, öğretmen adaylarının hem kendilerine güvenmelerini hem de mesleğe yönelik isteklerini artıran önemli bir deneyim olarak değerlendirilebilir.

Buna karşılık öğretmen adaylarının iyi oluşunu zorlayan durumlar incelendiğinde, akademik yük, gelecek kaygısı, uygulama sürecine ilişkin yetersizlik hissi ve sosyal baskı ön plana çıkmaktadır. Özellikle sınav stresi ve ödev yoğunluğu, öğretmen adaylarının iyi oluşunu

olumsuz etkileyen akademik kaynaklı baskılar olarak belirginleşmektedir. İş bulma ve atanamama kaygısı ile geleceğe ilişkin belirsizlikler, öğretmen adaylarının iyi oluşunun sistemsal ve mesleki gelecek algısıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bireyin psikolojik iyi oluşunun belirsizlik ve kontrol algısı ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Bandura, 1997). Ayrıca uygulama sürecinde beklenmedik sınıf durumlarıyla karşılaşma ve bu durumlarda ne yapacağını bilememe, öğretmen adaylarında mesleki yetersizlik hissini artırabilmektedir. Aile beklentisi ve kendini başkalarıyla karşılaştırma gibi sosyal baskı unsurları da öğretmen adaylarının iyi oluşunu zorlayan dışsal etkenler arasında yer almaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının iyi oluşunun yalnızca bireysel dayanıklılık üzerinden değil, akademik, mesleki ve sosyal çevre koşullarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, öğretmen adaylarının iyi oluş hâlinin doğrudan mesleğe hazırlık süreçlerine yansımasıdır. Katılımcılar, iyi olduklarında mesleki motivasyonlarının arttığını, öğrenme süreçlerine daha aktif katıldıklarını ve kendilerine olan güvenlerinin güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda iyi oluşun mesleki motivasyon, öğrenme sürecine katılım, akademik performans, özgüven, kaygıların azalması ve mesleki farkındalık üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, iyi oluşun yalnızca bireysel bir durum değil, aynı zamanda mesleki gelişim ve öğrenme süreçlerini etkileyen kritik bir değişken olduğunu göstermektedir. Alanyazında da yüksek iyi oluş düzeyine sahip bireylerin daha yüksek motivasyon ve performans sergiledikleri belirtilmektedir (Seligman, 2011). Öğretmen adaylarının iyi oluş hâlleri güçlendikçe öğretmenlik becerilerini ve gelişime açık yönlerini daha net değerlendirebilmeleri, iyi oluşun mesleki farkındalıkla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının iyi oluşunu desteklemek, yalnızca psikolojik açıdan değil, öğretmenlik mesleğine daha bilinçli, istekli ve donanımlı biçimde hazırlanmaları açısından da önem taşımaktadır.

Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının iyi oluşu çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları iyi oluşu yalnızca mutlu ya da huzurlu hissetme gibi duygusal durumlarla değil; stresi yönetebilme, psikolojik rahatlık, kendini geliştirme, hedeflerine yaklaşma ve yaşamından memnun olma gibi bireysel ve gelişimsel boyutlarla da ilişkilendirmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının iyi oluşunun akademik başarı, uygulama deneyimleri, çocuklarla kurulan etkileşimler, sosyal destek, özgüven ve motivasyon gibi unsurlarla güçlendiğini göstermektedir. Buna karşılık sınav

stresi, ödev yoğunluğu, iş bulma ve atanamama kaygısı, geleceğe ilişkin belirsizlikler, uygulama sürecinde yaşanan yetersizlik hissi ve sosyal baskılar öğretmen adaylarının iyi oluşunu olumsuz etkileyen temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının iyi oluş hâlinin mesleğe hazırlık sürecine doğrudan yansıdığı; mesleki motivasyonu, öğrenme sürecine katılımı, akademik performansı, özgüveni ve mesleki farkındalığı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen adaylarının iyi oluşunun, öğretmen yetiştirme sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının sınav stresi ve ödev yoğunluğu ile baş edebilmelerini desteklemek amacıyla akademik planlama ve stresle baş etme becerilerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına daha fazla rehberlik, gözlem sonrası geri bildirim ve uygulama temelli destek sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının çocuklarla etkileşim kurabilecekleri uygulama fırsatları artırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının özgüven ve motivasyonlarını desteklemek amacıyla başarı deneyimi yaşayabilecekleri sınıf içi ve uygulamalı etkinliklere yer verilmelidir.
- Aile, arkadaş ve akademisyen desteğinin önemi dikkate alınarak akran desteği ve akademik danışmanlık süreçleri güçlendirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını azaltmak amacıyla mesleki rehberlik ve kariyer planlama çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynakça

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers — the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İyi Oluş Deneyimleri Üzerine Nitel Bir İnceleme

Bengü TÜRKOĞLU

Necmettin Erbakan Üniversitesi, turkoglubengu@gmail.com, 0000-0001-6347-691X, TÜRKİYE

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluş deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Konya ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç bölgeden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile seçilen 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki iyi oluşu duygusal deneyim, mesleki doyum ve mesleki işlevsellik boyutlarıyla tanımladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini en iyi hissettikleri anların, çocuklarla kurulan olumlu etkileşimler ve öğrenme süreçleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mesleki iyi oluşu destekleyen unsurlar arasında sosyal destek, mesleki yeterlik ve uygun çalışma koşulları öne çıkarken; iş yükü, veli beklentileri ve sınıf yönetimine ilişkin güçlüklerin iyi oluşu olumsuz etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin iyi oluş hâlinin sınıf iklimi, öğretmen-çocuk ilişkileri ve öğretim süreçlerine doğrudan yansıdığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel bir durum değil, aynı zamanda eğitim ortamının niteliğini belirleyen önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen iyi oluşunu destekleyici uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, öğretmen iyi oluşu, fenomenoloji, nitel araştırma, sınıf iklimi

A Qualitative Study of Preschool Teachers' Experiences of Professional Well-Being

Abstract

The aim of this study is to examine preschool teachers' experiences of professional well-being in depth. The study was conducted using a phenomenological design within the framework of a qualitative research approach. The study group consisted of 45 preschool teachers selected through maximum variation sampling from three districts with different socio-economic levels in Konya. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that teachers define professional well-being through the dimensions of emotional experience, professional satisfaction, and professional functionality. The moments when teachers felt best were found to be associated with positive interactions with children and learning processes. Social support, professional competence, and appropriate working conditions emerged as factors supporting professional well-being, whereas workload, parental expectations, and difficulties related to classroom management were found to negatively affect well-being. In addition, teachers' well-being was found to directly reflect on classroom climate, teacher-child relationships, and teaching processes. The results reveal that teacher well-being is not merely an individual condition but also an important factor determining the quality of the educational environment. In this regard, it is recommended that practices supporting teacher well-being be developed.

Keywords: Preschool education, teacher well-being, phenomenology, qualitative research, classroom climate

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler yalnızca akademik öğrenmeyi destekleyen değil, aynı zamanda çocukların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerine yön veren temel aktörlerdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluş düzeyleri hem eğitim süreçlerinin niteliği hem de çocukların gelişimsel çıktıları açısından belirleyici bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

İyi oluş kavramı, bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini ve duygusal deneyimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Diener, 1984; Park, 2004). Psikolojik iyi oluş ise bireyin kendini gerçekleştirme, anlam bulma ve işlevsel bir yaşam sürdürme kapasitesi ile ilişkilidir ve psikolojik rahatsızlıklardan yoksun olmak değil olumlu özelliklerin birey üzerinde var olması anlamına gelmektedir (Ryff, 1989, 1995). Mesleki bağlamda iyi oluş, bireyin iş yaşamındaki doyumunu, anlam duygusu, stres düzeyi ve mesleki işlevselliği ile yakından ilişkilidir (Seligman, 2011).

Öğretmen iyi oluşu, son yıllarda eğitim araştırmalarında önemli bir odak noktası hâline gelmiştir. Öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olması; sınıf içi etkileşimlerin niteliğini artırmakta, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmekte ve öğrenme ortamının genel kalitesine olumlu katkı sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Buna karşılık düşük iyi oluş düzeyi, tükenmişlik, stres ve mesleki doyumsuzluk ile ilişkilendirilmekte; bu durum öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Maslach vd., 2001).

Okul öncesi öğretmenleri, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla nispeten daha yoğun duygusal emek gerektiren bir çalışma ortamına sahiptir. Sürekli etkileşim, sınıf yönetimi, ailelerle iletişim ve gelişimsel farklılıklarla baş etme gibi faktörler, öğretmenlerin iyi oluşunu doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki iyi oluş deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hem öğretmen destek sistemlerinin geliştirilmesi hem de eğitim kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluş deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymak ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

6. Okul öncesi öğretmenleri mesleki iyi oluşu nasıl tanımlamaktadır?
7. Öğretmenlerin günlük öğretim sürecinde kendilerini iyi hissettikleri anlar nelerdir?
8. Mesleki iyi oluşu destekleyen unsurlar nelerdir?

9. Öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu zorlayan durumlar nelerdir?
10. Öğretmenlerin iyi oluş hâli, sınıf içi etkileşimlerine nasıl yansımaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymayı hedefleyen bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Bu çalışmada da öğretmenlerin mesleki iyi oluş deneyimlerinin özünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde görev yapan toplam 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı deneyim ve çalışma koşullarının araştırmaya yansıtılabilmesi amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 2015). Bu doğrultuda çalışma grubuna, Konya'nın farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç bölgesinde görev yapan öğretmenler dahil edilmiş ve her bölgeden 15 öğretmen seçilmiştir. Böylece öğretmenlerin mesleki iyi oluş deneyimlerinin farklı sosyo-ekonomik bağlamlar içerisinde nasıl şekillendiğinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	38
	Erkek	7
Yaş	22-30	12
	31-40	18
	41 ve üzeri	15
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	10
	6-10 yıl	14
	11-15 yıl	11
Eğitim Düzeyi	16 yıl ve üzeri	10
	Lisans	34
	Yüksek lisans	11

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın incelenerek hazırlanmış; kapsam, açıklık ve anlaşılabilirlik

açısından alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, katılımcılarla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve görüşmeler uygun, sessiz ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25–40 dakika sürmüş, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz sürecine hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve veriler tekrar tekrar okunarak katılımcı ifadeleri bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Ardından anlamlı ifadeler belirlenerek kodlar oluşturulmuş, benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve tema oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan tema ve alt temalar gözden geçirilmiş, verilerle uyumu değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak öğretmenlerin mesleki iyi oluş deneyimlerine ilişkin anlam örüntüleri ortaya konulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği desteklemek üzere çeşitli stratejilerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama sürecinde katılımcılarla yeterli süre etkileşim kurulmuş, verilerin derinlemesine elde edilmesine özen gösterilmiştir. Bulguların katılımcı görüşlerine dayalı biçimde sunulabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiş, görüşme formunun hazırlanması ve analiz sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca elde edilen bulguların katılımcıların görüşlerini yansıtmaya düzeyini değerlendirmek amacıyla katılımcı teyidi yapılmıştır. Bu uygulamalarla araştırma sürecinin tutarlılığı ve güvenirliği desteklenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve katılımcı ifadeleri doğrultusunda tema, alt tema ve kodlar

oluşturulmuştur. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluşa ilişkin deneyimlerini yansıtan anlam örüntülerini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki iyi oluşu nasıl anlamlandırdıkları, iyi oluşlarını destekleyen ve zorlayan durumlar ile iyi oluş hâlinin sınıf ortamına yansımalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Mesleki İyi Oluşun Anlamına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Mesleki iyi oluşun anlamı

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Mesleki iyi oluş algısı	Duygusal deneyim	Mutluluk	9	“Sınıfa girerken mutlu hissetmek benim için iyi oluştur.”
		İç huzuru	7	“Günün sonunda içim rahatsa kendimi çok iyi hissediyorum.”
		İşten keyif alma	6	“Mesleki iyi oluş, yaptığım işten keyif almaktır.”
	Mesleki doyum	Faydalı olma	8	“Bir çocuğun hayatına dokunduğumu hissetmek.”
		Değer görme	5	“Yaptığım işin çok değerli olduğunun bilinmesi.”
	Mesleki işlevsellik	Enerji	5	“Sınıfta her daim enerjik olmak iyi oluş demektir.”
		Süreci yönetebilme	5	“Planladığımı uygulayabiliyorsam iyi hissediyorum.”

Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki iyi oluşu üç temel boyutta anlamlandırdıklarını göstermektedir: duygusal deneyim (mutluluk, iç huzuru ve işten keyif alma), mesleki doyum (faydalı olma ve değer görme) ve mesleki işlevsellik (enerji ve süreci yönetebilme). Özellikle “mutluluk” ve “faydalı olma” kodlarının öne çıkması, öğretmenlerin iyi oluşu yalnızca bireysel bir duygu durumu olarak değil, aynı zamanda mesleğin anlamıyla ilişkilendirdiğini göstermektedir.

Günlük Süreçte İyi Hissedilen Anlara İlişkin Bulgular

Tablo 3. Günlük süreçte iyi hissedilen anlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
İyi hissetme anları	Çocukla etkileşim	Sevgi etkileşimi	11	“Çocukların bana sarılması en iyi hissettiren an.”
		Güven ilişkisi	6	“Bana güvenmelerini hissettiğim an çok değerli.”
	Öğrenme süreçleri	Başarı gözlemi	9	“Bir çocuğun başardığını görmek beni çok mutlu ediyor.”
		Gelişimi fark etme	6	“İlerlemeyi görmek ve takip etmek çok motive edici.”
	Oyun süreci	Oyun katılımı	7	“Çocuklarla oyun oynarken kendimi çok iyi hissediyorum.”
		Doğal öğrenme	4	“Oyun sırasında öğrenmeleri görmek.”

	Mesleki yeterlik	Öğretim sürecinin sorunsuz ilerlemesi	2	“Etkinliklerin keyifli ve sorunsuz ilerlemesi beni rahatlatıyor.”

Öğretmenlerin iyi oluş deneyimlerinin en yoğun şekilde çocuklarla kurulan duygusal bağlar ve öğrenme anları üzerinden şekillendiği görülmektedir. Özellikle “sevgi etkileşimi” ve “başarı gözlemi” kodlarının öne çıkması, öğretmen iyi oluşunun ilişkisel ve süreç odaklı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki İyi Oluşu Destekleyen Unsurlara İlişkin Bulgular

Tablo 4. Mesleki iyi oluşu destekleyen unsurlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Destekleyici faktörler	Sosyal destek	Meslektaş desteği	8	“Arkadaş desteği hem çok önemli hem de çok kıymetlidir.”
		Yönetici desteği	7	“Yönetim destek olunca kesinlikle rahatlıyoruz.”
		Aile (veli) desteği	5	“Veliler anlayışlıysa işler kolaylaşıyor.”
	Mesleki yeterlik	Deneyim	7	“Tecrübe kazandıkça daha iyi hissediyorum.”
		Özgüven	6	“Kendime güvenmem iyi oluşumu artırıyor.”
	Çalışma ortamı	İş yükü dengesi	7	“Doldurulacak evraklar azsa daha iyi hissediyorum.”
		Fiziksel koşullar	5	“Sınıf şartları iyi olunca rahat ediyorum.”

Bu bulgular, mesleki iyi oluşun çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iyi oluşunu destekleyen unsurlar hem bireysel (öz güven, deneyim) hem de çevresel (sosyal destek, çalışma koşulları) faktörlerden oluşmaktadır. Özellikle sosyal destek unsurlarının öne çıkması, iyi oluşun kolektif bir boyut da taşıdığını göstermektedir.

Tablo 5. Mesleki iyi oluşu zorlayan durumlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Zorlayıcı faktörler	İş yükü	Evrak yoğunluğu	10	“Beni en çok evrak işleri yoruyor.”
		Yorgunluk	7	“Gün sonunda aşırı derecede yorulmuş oluyorum.”
	Veli ilişkileri	Müdahale	8	“Velilerin sürekli müdahalesi çok zorlayıcı.”
		Beklenti baskısı	6	“Velilerin öğretmenlerden çok fazla beklentisi oluyor.”

	Sınıf yönetimi	Davranış sorunları	8	“Bazı çocukları yönetmek gerçekten imkânsız.”
		Kalabalık sınıf	4	“Sınıfımız kalabalık olunca aşırı zorlanıyoruz.”
	Kurumsal faktörler	Destek eksikliği	2	“Yönetim destek olmayınca her şey daha da zorlaşıyor.”

Öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu zorlayan faktörlerin büyük ölçüde sistemsel ve çevresel unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir. Özellikle iş yükü ve veli ilişkilerine bağlı baskıların öne çıkması, öğretmen iyi oluşunun bireysel dayanıklılıktan çok, çalışma koşullarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İyi Oluşun Sınıf Ortamına Yansımalarına İlişkin Bulgular

Tablo 6. İyi oluşun sınıf ortamına yansımaları

Tema	Alt Tema	Kod	f	Örnek İfade
Yansımalar	Sınıf iklimi	Pozitif ortam	11	“İyi olduğumda sınıf ortamı daha huzurlu oluyor.”
		Enerji aktarımı	7	“Enerjim direk çocuklara yansıyor.”
	Öğretmen-çocuk ilişkisi	Sabır	10	“Daha sabırlı bir insan oluyorum.”
		Şefkat	6	“Çocuklara daha anlayışlı yaklaşıyorum.”
	Öğretim süreci	Yaratıcılık	6	“Öğrencilerime daha yaratıcı etkinlikler planlıyorum.”
		Etkinlik kalitesi	5	“Daha kaliteli etkinlikler ortaya çıkıyor.”

Bulgular, öğretmenlerin iyi oluş hâlinin doğrudan sınıf ortamına yansıdığını göstermektedir. Özellikle pozitif sınıf iklimi, sabır ve öğretim kalitesi üzerindeki etkiler dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel bir durum değil, aynı zamanda öğrenme ortamının niteliğini belirleyen temel bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluş deneyimleri fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiş ve öğretmenlerin iyi oluşu nasıl anlamlandırdıkları, hangi durumlarda güçlendiği ya da zayıfladığı ve sınıf içi süreçlere nasıl yansıdığı ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen iyi oluşunun çok boyutlu ve bağlamsal bir yapı olduğunu açık biçimde göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler mesleki iyi oluşu ağırlıklı olarak duygusal deneyim (mutluluk, iç huzuru ve işten keyif alma), mesleki doyum (faydalı olma ve değer görme) ve mesleki işlevsellik (enerji ve süreci yönetebilme) boyutlarıyla tanımlamaktadır. Bu

bulgu, iyi oluşun yalnızca haz ve mutlulukla sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin yaşamına yüklediği anlam ve işlevsellik boyutunu da içerdiğini vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir (Diener, 1984; Ryff, 1989). Özellikle öğretmenlerin “faydalı olma” vurgusu, iyi oluşun anlam temelli boyutunun okul öncesi bağlamda güçlü bir şekilde deneyimlendiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği anlam üretimiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin “süreci yönetebilme” vurgusu, mesleki iyi oluşun yalnızca duygusal doyumla değil, öğretim sürecini planlayabilme ve sürdürebilme yeterliğiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin günlük süreçte iyi hissettikleri anların büyük ölçüde çocuklarla kurulan duygusal etkileşimler ve öğrenme anları üzerinden şekillenmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmen-çocuk ilişkilerinin öğretmen iyi oluşu üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Sınıf içinde yaşanan olumlu etkileşimler, öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmakta ve duygusal kaynaklarını güçlendirmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitiminde öğretmenin rolünün yüksek düzeyde duygusal emek gerektirdiği düşünüldüğünde, bu ilişkisel boyutun iyi oluş üzerindeki etkisi daha da belirgin hâle gelmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim sürecinin sorunsuz ilerlemesini iyi oluşla ilişkilendirmeleri, sınıf içi düzenin ve planlanan etkinliklerin etkili biçimde yürütülmesinin öğretmenlerin psikolojik rahatlığı açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Mesleki iyi oluşu destekleyen unsurlar incelendiğinde, sosyal destek (meslektaş, yönetici, veli), mesleki yeterlik (deneyim, özgüven) ve çalışma koşulları (iş yükü dengesi, fiziksel ortam) ön plana çıkmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen iyi oluşunun yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda örgütsel ve sosyal bağlamla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında da öğretmenlerin iyi oluşunun, destekleyici okul iklimi ve olumlu mesleki ilişkilerle güçlendiği vurgulanmaktadır (Seligman, 2011). Özellikle sosyal destek, öğretmenlerin stresle başa çıkma süreçlerinde önemli bir tampon görevi görmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin iş yükü dengesini iyi oluş açısından önemli bir unsur olarak vurgulamaları, bürokratik sorumlulukların öğretmenlerin mesleki deneyimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Buna karşılık öğretmenlerin iyi oluşunu zorlayan durumların büyük ölçüde iş yükü, veli ilişkileri ve sınıf yönetimi gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen tükenmişliğinin temel belirleyicileri arasında yer alan iş yükü ve duygusal taleplerle

örtüşmektedir (Maslach vd., 2001). Özellikle “evrak yoğunluğu” ve “veli müdahalesi” gibi ifadeler, öğretmenlerin mesleki rollerinin yalnızca pedagojik süreçlerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bürokratik ve sosyal baskılarla da şekillendiğini göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kalabalık sınıf ve davranış sorunları üzerinde durmaları, erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetiminin öğretmen iyi oluşu üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen iyi oluşunun sistemsel düzenlemelerden bağımsız ele alınamayacağını göstermektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, öğretmenlerin iyi oluş hâlinin doğrudan sınıf iklimi, öğretmen-çocuk ilişkileri ve öğretim süreçleri üzerine yansımadır. Öğretmenler kendilerini iyi hissettiklerinde daha sabırlı, anlayışlı ve yaratıcı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal-duygusal durumlarının sınıf ortamına yansıdığını ortaya koyan “prososyal sınıf” modeli ile uyumludur (Jennings ve Greenberg, 2009). Özellikle öğretmenlerin “pozitif ortam”, “enerji aktarımı” ve “yaratıcılık” vurguları, öğretmen iyi oluşunun sınıf atmosferini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen iyi oluşu yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda çocukların öğrenme deneyimlerini şekillendiren kritik bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluşunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve duygusal deneyimler, mesleki doyum ile mesleki işlevsellik gibi farklı boyutlar üzerinden şekillendiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarının çocuklarla kurulan ilişkiler, mesleğin anlamlı bulunması ve öğretim sürecini etkili biçimde sürdürebilme gibi deneyimlerle güçlendiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin evrak ve bürokratik iş yükü azaltılmalı, öğretmenlerin sınıf içi eğitim süreçlerine daha fazla zaman ve enerji ayırmaları sağlanmalıdır.
- Okul yönetimleri, öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu destekleyecek şekilde daha ulaşılabilir, anlayışlı ve destekleyici bir yönetim anlayışı benimsemelidir.
- Okul içinde meslektaş dayanışmasını güçlendirecek paylaşım toplantıları, ortak planlama çalışmaları ve deneyim aktarımına dayalı uygulamalar artırılmalıdır.
- Veli-öğretmen iletişimini güçlendirmek amacıyla velilere yönelik bilgilendirme, rehberlik ve iş birliği çalışmaları düzenlenmelidir.

- Kalabalık sınıfların öğretmen iyi oluşu üzerindeki olumsuz etkileri dikkate alınarak okul öncesi sınıflarında çocuk sayıları eğitim sürecini destekleyecek düzeyde düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin enerji, sabır, yaratıcılık ve süreci yönetebilme becerilerini destekleyen mesleki gelişim çalışmaları yapılmalıdır.
- Gelecek araştırmalarda öğretmen iyi oluşunun sınıf iklimi, öğretmen-çocuk ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki yansımaları farklı okul öncesi eğitim kurumlarında incelenebilir.

Kaynakça

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(99), 99-104.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

From Early Support to Lifelong Outcomes: Reframing Early Intervention for Sustainable Community Well-Being

Davendra Sharma

Lecturer and PhD Scholar, University of Fiji, FIJI ISLANDS, davendras@unifiji.ac.fj

Abstract

Early intervention has increasingly emerged as a critical strategy for promoting inclusive development, improving educational and health outcomes, and strengthening long-term community resilience. Traditionally associated with remedial support for children experiencing developmental, educational, or social challenges, early intervention is now being reconceptualized within broader frameworks of sustainability, equity, and human well-being. This paper critically examines the evolving role of early intervention in fostering sustainable community well-being across educational, social, health, and policy contexts. Drawing upon interdisciplinary literature and contemporary global policy discourse, the paper argues that early intervention should not be viewed solely as a short-term corrective mechanism, but rather as a transformative and preventative approach that contributes to lifelong outcomes and intergenerational development. The discussion explores how early intervention supports cognitive, emotional, social, and behavioural development while simultaneously strengthening family capacity, educational participation, social inclusion, and community cohesion. Particular attention is given to the importance of culturally responsive and community-based approaches, especially within Pacific and developing contexts where relational values, collective responsibility, and local knowledge systems remain central to child development and well-being. The paper further examines the implications of emerging global challenges, including socio-economic inequality, mental health concerns, technological transformation, and post-pandemic recovery, for early intervention policy and practice. Using a human-centred and sustainability-oriented perspective, the paper proposes a reframing of early intervention as an integrated ecosystem involving educators, families, health professionals, policymakers, and communities. It emphasizes that sustainable outcomes require coordinated, inclusive, and context-sensitive strategies that move beyond deficit-oriented models toward strengths-based and preventative frameworks. The paper concludes that investment in early intervention is not only an educational or health priority but also a social and economic imperative for building resilient, equitable, and sustainable communities in the twenty-first century.

Keywords: Early intervention; sustainable community well-being; inclusive education; human development; preventative approaches; community engagement; child development; equity and inclusion; pacific education; lifelong outcomes;

Introduction

The increasing complexity of social, educational, health, and developmental challenges in the twenty-first century has intensified global attention toward the importance of early intervention as a foundational strategy for improving lifelong outcomes and promoting sustainable community well-being. Across both developed and developing societies, policymakers, educators, health professionals, and community organizations increasingly recognize that experiences during early childhood significantly shape cognitive development, emotional regulation, educational achievement, social participation, and long-term socio-economic outcomes (Heckman, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000). Consequently, early intervention has evolved from a narrowly defined remedial service into a broader preventative

and developmental framework aimed at strengthening human capability, resilience, and social inclusion across the life course.

Historically, early intervention emerged primarily within medical and special education contexts, focusing on identifying and addressing developmental delays, disabilities, and learning difficulties among young children (Guralnick, 2011). Traditional models largely emphasized individualized support services intended to reduce developmental deficits and improve school readiness. While these approaches contributed significantly to child development outcomes, contemporary scholarship argues that early intervention must now be understood more holistically within interconnected social, cultural, educational, and economic systems (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). Increasingly, researchers emphasize that children's development is shaped not only by individual factors but also by family relationships, community environments, socio-economic conditions, cultural identity, and institutional structures.

This broader understanding has become particularly important in the context of growing global inequalities, mental health challenges, technological transformation, and social fragmentation. The effects of poverty, educational disadvantage, food insecurity, displacement, climate vulnerability, and unequal access to healthcare continue to disproportionately affect children and families worldwide (UNICEF, 2021). In many communities, particularly within developing and geographically dispersed regions such as the Pacific Islands, children face layered vulnerabilities associated with limited infrastructure, resource constraints, and restricted access to specialized support services (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023). These realities reinforce the urgent need for integrated early intervention systems that prioritize prevention, inclusion, and sustainable support mechanisms rather than reactive or fragmented responses.

Within this context, the concept of sustainable community well-being has gained increasing prominence in international policy and academic discourse. Sustainable well-being extends beyond economic growth and incorporates social equity, human capability, environmental sustainability, cultural continuity, and collective resilience (United Nations, 2015). Early intervention is now increasingly viewed as central to achieving these broader developmental goals because it contributes not only to individual outcomes but also to long-term societal benefits such as reduced social inequality, improved educational attainment, stronger workforce participation, and enhanced community cohesion (Heckman & Masterov,

2007). Investment in early childhood support and preventative services has consistently been associated with substantial social and economic returns, including reduced future expenditure on remedial education, healthcare, welfare dependency, and criminal justice systems (Center on the Developing Child, 2016).

Furthermore, contemporary perspectives increasingly emphasize that effective early intervention must be culturally responsive, relational, and community-driven. Standardized intervention models developed within Western contexts may not adequately reflect the social realities, indigenous knowledge systems, and collective cultural values of diverse communities (Rogoff, 2003). In Pacific societies, for example, child development and well-being are deeply embedded within relational frameworks involving family, kinship, spirituality, communal responsibility, and cultural identity. Concepts such as *vanua* in Fiji reflect interconnected relationships between people, culture, land, and collective belonging, highlighting that child well-being cannot be separated from community well-being. As a result, culturally grounded and locally contextualized approaches to early intervention are increasingly recognized as essential for achieving meaningful and sustainable outcomes within Pacific contexts (Nabobo-Baba, 2006).

The global COVID-19 pandemic further exposed and intensified existing inequalities affecting children and families, particularly in relation to education, health, emotional well-being, and access to support services (United Nations, 2020). School closures, social isolation, economic instability, and disruptions to healthcare systems highlighted the vulnerability of children lacking early developmental support and community-based protective systems. These disruptions reinforced the importance of early intervention as both a protective and preventative mechanism capable of strengthening resilience at individual, family, and community levels. Simultaneously, rapid technological advancement and the emergence of digitally mediated learning environments have transformed expectations surrounding child development, communication, and educational participation, requiring new approaches to holistic support and inclusion.

In addition, increasing attention is being directed toward the relationship between early intervention and lifelong learning trajectories. Research consistently demonstrates that early developmental experiences influence later academic achievement, employment opportunities, mental health, social relationships, and civic participation (Shonkoff et al., 2012). Children who receive timely and effective support are more likely to develop strong literacy, communication,

problem-solving, and socio-emotional competencies that contribute to lifelong adaptability and resilience. Conversely, the absence of early support may contribute to cumulative disadvantage, educational disengagement, social exclusion, and intergenerational cycles of poverty and vulnerability.

Despite growing recognition of its importance, significant challenges remain in the implementation of equitable and sustainable early intervention systems. Many countries continue to experience fragmented service delivery, insufficient professional training, funding limitations, policy inconsistencies, and disparities in access between urban and rural populations (OECD, 2017). In developing contexts, these challenges are often compounded by infrastructure limitations, workforce shortages, and dependence on externally funded initiatives that may lack long-term sustainability. Consequently, there is increasing demand for integrated, interdisciplinary, and community-based approaches that reposition early intervention as a shared societal responsibility rather than a specialized or isolated service sector.

This paper argues that early intervention must be reframed from a deficit-oriented and short-term support mechanism toward a transformative framework for sustainable community well-being and lifelong human development. It contends that effective early intervention requires collaboration among educators, healthcare providers, families, policymakers, and communities to create inclusive systems capable of supporting children across diverse social and cultural contexts. The paper further argues that sustainable outcomes are best achieved when intervention models are preventative, strengths-based, culturally responsive, and embedded within broader frameworks of social justice and community resilience.

The purpose of this paper is therefore to critically examine the evolving role of early intervention in promoting sustainable community well-being and lifelong outcomes. Specifically, the paper explores the interconnected relationships between early support, inclusive education, family and community engagement, cultural responsiveness, and long-term social sustainability. Through an interdisciplinary and human-centred perspective, the paper seeks to contribute to contemporary debates surrounding inclusive development, preventative policy approaches, and the future of community well-being in an increasingly complex and rapidly changing global environment.

1.Literature Review

Conceptualising Early Intervention in Contemporary Society

Early intervention has become one of the most influential and transformative concepts within contemporary educational, psychological, health, and social policy discourse. Traditionally associated with specialized support for children with developmental delays or disabilities, the concept has evolved into a multidimensional and preventative framework aimed at promoting holistic human development, reducing social inequality, and strengthening long-term societal well-being (Guralnick, 2011). Contemporary understandings increasingly position early intervention as an integrated system of support that addresses cognitive, emotional, behavioural, social, educational, and environmental factors affecting children and families from the earliest stages of life.

The theoretical foundation of early intervention is strongly informed by developmental neuroscience and ecological theories of human development. Research in neuroscience demonstrates that early childhood represents a critical period of rapid brain development during which experiences significantly influence neural pathways related to learning, behaviour, emotional regulation, and social interaction (Shonkoff & Phillips, 2000). Positive early experiences contribute to healthy developmental trajectories, while chronic stress, neglect, poverty, and trauma can negatively affect long-term developmental outcomes (Center on the Developing Child, 2016).

Bronfenbrenner's (1979) Ecological Systems Theory further broadened understanding by emphasizing that child development occurs within interconnected systems involving family, school, community, culture, and wider societal structures. From this perspective, early intervention extends beyond individual children to include family support, community engagement, policy systems, and socio-economic conditions. Sameroff's (2009) Transactional Model similarly highlights the reciprocal relationship between children and their environments, arguing that development is shaped through continuous interactions between biological, psychological, and social factors.

Within contemporary policy discourse, early intervention is increasingly viewed as a strategic investment in human capability and national development. Human Capital Theory argues that investment in early learning and development yields significant long-term economic and social returns by enhancing productivity, educational attainment, workforce participation, and social stability (Heckman, 2006). Heckman and Masterov (2007) argue that early investment is more cost-effective and socially beneficial than later remedial interventions

because foundational cognitive and socio-emotional skills are established during early childhood.

Consequently, early intervention has shifted from deficit-oriented approaches toward strengths-based and preventative models that emphasize resilience, inclusion, and sustainable well-being. This shift reflects growing recognition that educational and social inequities often emerge early in life and become increasingly entrenched without timely and coordinated support systems.

1.1.Early Intervention and Lifelong Developmental Outcomes

A substantial body of literature demonstrates that early intervention has significant long-term impacts on educational achievement, emotional well-being, health outcomes, and socio-economic participation. Longitudinal studies consistently show that children who receive quality early support are more likely to demonstrate improved literacy, communication, academic achievement, and social adjustment throughout adolescence and adulthood (Campbell et al., 2012).

One of the most influential studies in this field is the Perry Preschool Project, which found that children who participated in high-quality early intervention programs demonstrated higher graduation rates, increased employment, and reduced involvement in criminal activity later in life (Schweinhart et al., 2005). Similarly, the Abecedarian Project revealed that sustained early educational support positively influenced cognitive functioning, educational attainment, and health outcomes across the lifespan (Campbell et al., 2012).

Research further indicates that early intervention contributes significantly to socio-emotional development and mental health. Emotional regulation, self-confidence, empathy, and interpersonal skills established during early childhood influence later resilience, social participation, and psychological well-being (Denham, 2006). Children who experience supportive and nurturing early environments are generally more capable of adapting to educational and social challenges later in life.

In educational contexts, early intervention supports school readiness by strengthening foundational literacy, numeracy, communication, and behavioural competencies (Pianta et al., 2009). Children entering school with stronger developmental foundations are more likely to engage positively with learning, develop confidence, and achieve academic success.

Conversely, developmental delays or learning difficulties that remain unaddressed during early childhood may contribute to long-term educational disadvantage and disengagement.

The literature also demonstrates significant intergenerational impacts of early intervention. Improved educational and socio-economic outcomes among children often contribute to stronger family stability, healthier parenting practices, and improved community participation in later life (Britto et al., 2017). Thus, early intervention is increasingly recognized not merely as support for individual children, but as a mechanism for strengthening broader social systems and community resilience

1.2.Early Intervention, Equity, and Social Inclusion

The relationship between early intervention and social equity has become increasingly prominent within global policy discussions. Research consistently demonstrates that children from socio-economically disadvantaged backgrounds are more likely to experience developmental vulnerability due to poverty, food insecurity, inadequate healthcare, limited educational access, and social exclusion (UNICEF, 2021).

Inequities in early childhood experiences often translate into long-term disparities in education, employment, health, and social mobility. Therefore, early intervention is increasingly viewed as a critical mechanism for reducing inequality and promoting inclusive development (OECD, 2017). Inclusive intervention frameworks aim to ensure that all children—regardless of socio-economic status, disability, ethnicity, language, or geographic location—have equitable access to developmental support and learning opportunities.

This issue is particularly significant within developing countries and geographically dispersed regions such as the Pacific Islands. Research in Pacific contexts highlights persistent disparities between urban and rural communities in access to healthcare, early childhood services, educational resources, and specialist support (UNESCO, 2023). Children in remote and maritime regions frequently experience reduced access to developmental screening, specialized services, and inclusive educational support.

Disability inclusion has also emerged as a major focus within early intervention literature. Inclusive early intervention programs seek to provide accessible learning environments and support systems that enable children with disabilities to participate meaningfully within mainstream educational and community settings (UNESCO, 2020). Contemporary inclusive

approaches emphasize participation, belonging, and strengths-based development rather than deficit-focused categorization.

1.3. Family and Community Engagement in Early Intervention

A major theme within the literature is the central role of families and communities in supporting child development and sustainable well-being. Contemporary intervention models increasingly reject professionally dominated approaches in favour of collaborative partnerships involving parents, caregivers, educators, health professionals, and community organizations (Dunst & Trivette, 2009).

Family-centred intervention approaches recognize that parents and caregivers are children's first and most influential educators. Research demonstrates that parental involvement significantly influences children's language development, emotional security, academic motivation, and social behaviour (Epstein, 2018). Effective intervention therefore requires empowering families through knowledge sharing, emotional support, and active participation in decision-making processes.

Community participation is equally important, particularly within collectivist and relational societies such as those found in the Pacific region. In many Pacific cultures, child development is viewed as a communal responsibility involving extended family networks, elders, faith-based organizations, and village communities. Nabobo-Baba (2006) argues that Pacific educational approaches are deeply relational and culturally embedded, emphasizing collective identity, reciprocity, and communal well-being.

Talanoa-based approaches within Pacific contexts further reinforce the importance of relational dialogue, trust-building, and culturally grounded communication in supporting families and communities. Such approaches recognize that sustainable intervention cannot be externally imposed but must emerge through collaborative and culturally respectful engagement processes.

Research also highlights the importance of integrated service delivery systems that connect education, healthcare, social welfare, and community services. Fragmented service systems often create barriers for families, particularly those experiencing socio-economic disadvantage or geographic isolation (Moore et al., 2015). Integrated approaches therefore seek to provide coordinated support systems that address children's developmental needs holistically.

1.4.Cultural Responsiveness and Indigenous Perspectives

An increasingly important area within the literature concerns the relationship between early intervention and cultural responsiveness. Scholars argue that intervention models developed within Western contexts may not adequately reflect the cultural realities, values, languages, and epistemologies of diverse communities (Rogoff, 2003).

Within Indigenous and Pacific contexts, child development is closely connected to identity, spirituality, relationships, land, and cultural continuity. In Fiji, concepts such as *vanua* reflect interconnected relationships between people, community, culture, environment, and belonging. Therefore, culturally responsive early intervention must move beyond standardized approaches and incorporate indigenous knowledge systems, local languages, storytelling traditions, communal practices, and culturally meaningful learning experiences.

Research across Indigenous communities demonstrates that culturally grounded interventions contribute positively to children's identity formation, self-esteem, emotional well-being, and community connectedness (Kirmayer et al., 2011). Such approaches also strengthen community ownership and long-term sustainability of intervention programs.

Within Pacific education discourse, there is growing recognition that sustainable development and educational transformation must align with cultural preservation and epistemic inclusion. Early intervention therefore becomes not only a developmental strategy but also a mechanism for protecting cultural continuity and community resilience.

2.Technology, Mental Health, and Emerging Challenges

Contemporary literature increasingly explores the impact of technological transformation, globalization, and social change on child development and intervention practices. Digital technologies have expanded opportunities for communication, learning, telehealth, and early developmental support, particularly in geographically isolated communities (UNESCO, 2023). Digital intervention platforms became especially significant during the COVID-19 pandemic when face-to-face services were disrupted globally.

However, scholars also caution that increased technology use may contribute to developmental, behavioural, and psychological concerns among children. Excessive screen exposure has been associated with reduced attention span, social isolation, sleep disruption, and emotional challenges (Twenge & Campbell, 2018). Consequently, there is growing emphasis on balanced and human-centred approaches to technological integration within early childhood

contexts. Mental health has similarly emerged as a major concern within contemporary early intervention discourse. Anxiety, emotional distress, behavioural difficulties, and trauma among children and families have intensified due to socio-economic instability, climate anxiety, pandemics, and social disruption (World Health Organization [WHO], 2022).

Early intervention frameworks increasingly emphasize trauma-informed and emotionally supportive practices aimed at strengthening resilience and psychological well-being. Climate change also presents emerging challenges for sustainable community well-being, particularly within Pacific Island nations vulnerable to environmental disasters, displacement, and economic instability.

Children in climate-vulnerable communities may experience heightened stress, disrupted education, and reduced access to essential services. These realities reinforce the importance of adaptive, resilient, and community-based intervention systems.

2.1. Early Intervention and Sustainable Community Well-Being

Recent literature increasingly positions early intervention within broader sustainability and community development frameworks. Sustainable community well-being extends beyond economic prosperity to include social inclusion, cultural continuity, emotional health, environmental resilience, and collective quality of life (United Nations, 2015).

From this perspective, early intervention contributes to sustainable development by:

- Reducing long-term social and economic inequalities
- Strengthening educational participation and workforce readiness
- Promoting health and psychological well-being
- Supporting family stability and social cohesion
- Enhancing community resilience and inclusion

This aligns strongly with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly those related to quality education, reduced inequalities, good health and well-being, and sustainable communities (United Nations, 2015).

Increasingly, scholars argue that sustainable well-being requires preventative rather than reactive social systems. Early intervention embodies this preventative orientation by addressing vulnerabilities before they become entrenched social problems. Consequently, investment in early intervention is increasingly viewed as both a moral and economic imperative for sustainable societies.

Table 1. Integrated outcomes of early intervention for sustainable community well-being

Domain of Intervention	Short-Term Outcomes	Long-Term Outcomes	Community Impact
Cognitive Development	Improved literacy and numeracy	Higher educational attainment	Increased human capital
Social-Emotional Support	Better emotional regulation	Improved mental health	Stronger social cohesion
Health and Nutrition	Improved child health	Reduced chronic illness	Lower healthcare burden
Family Support Programs	Stronger parenting practices	Stable family environments	Reduced social vulnerability
Inclusive Education	Increased participation	Greater equity and inclusion	Social justice and participation
Digital & Early Learning Access	Improved learning engagement	Lifelong digital competency	Enhanced workforce readiness
Community-Based Intervention	Greater local participation	Sustainable support systems	Community resilience

Source: Adapted from James J. Heckman (2006); Jack P. Shonkoff and Deborah A. Phillips (2000); UNESCO (2021); UNICEF (2021).

3.Literature Gaps

Despite the growing body of literature surrounding early intervention and sustainable well-being, several important gaps remain within contemporary research.

First, much of the existing literature remains heavily Western-centric, with limited research grounded within Pacific Island contexts, including Fiji. Many intervention models, developmental frameworks, and policy approaches are derived from North American, European, or Australian settings and may not adequately reflect Pacific cultural values, communal learning systems, or indigenous epistemologies. There remains insufficient exploration of how culturally grounded and Pacific-centred approaches to early intervention can support sustainable community well-being within geographically dispersed and multicultural societies.

Second, while considerable research examines child development outcomes, fewer studies explore the broader relationship between early intervention and long-term community sustainability. Existing literature often focuses narrowly on educational or clinical outcomes without adequately examining how early intervention contributes to:

- Community resilience
- Social cohesion
- Intergenerational well-being
- Sustainable development

- Cultural continuity

Third, there is limited interdisciplinary research integrating education, health, social policy, psychology, sustainability, and community development perspectives within a single analytical framework. Many studies remain sector-specific and fail to examine the interconnected nature of child development and community well-being.

Fourth, there is insufficient literature examining the implications of emerging global challenges—including technological transformation, climate vulnerability, mental health concerns, and post-pandemic recovery—for early intervention systems, particularly within developing and small island states.

Fifth, limited research has explored the role of culturally responsive and decolonial approaches within early intervention frameworks. There remains a significant need for studies that critically examine:

- Indigenous knowledge systems
- Community-led intervention models
- Relational and communal approaches to development
- Epistemic inclusion within intervention policy and practice

Finally, there is a lack of research examining sustainable implementation systems for early intervention within resource-constrained environments. Existing studies often emphasize policy aspirations while paying insufficient attention to practical challenges related to:

- Funding sustainability
- Workforce development
- Rural access
- Institutional coordination
- Long-term program continuity

This paper seeks to address these gaps by critically examining early intervention through a human-centred, culturally responsive, and sustainability-oriented perspective, with particular relevance to Pacific and developing contexts. It contributes to emerging discussions on how early support systems can be reframed not merely as educational or clinical services, but as foundational mechanisms for lifelong human development and sustainable community well-being.

4.Theoretical Framework

This paper is informed by an interdisciplinary theoretical framework that integrates Ecological Systems Theory, Human Capital Theory, Constructivist Theory, and the Capability Approach to explain the relationship between early intervention, lifelong outcomes, and sustainable community well-being. Together, these theories provide a holistic understanding of how early support systems influence individual development, educational participation, social inclusion, and long-term societal sustainability.

4.1. Ecological Systems Theory

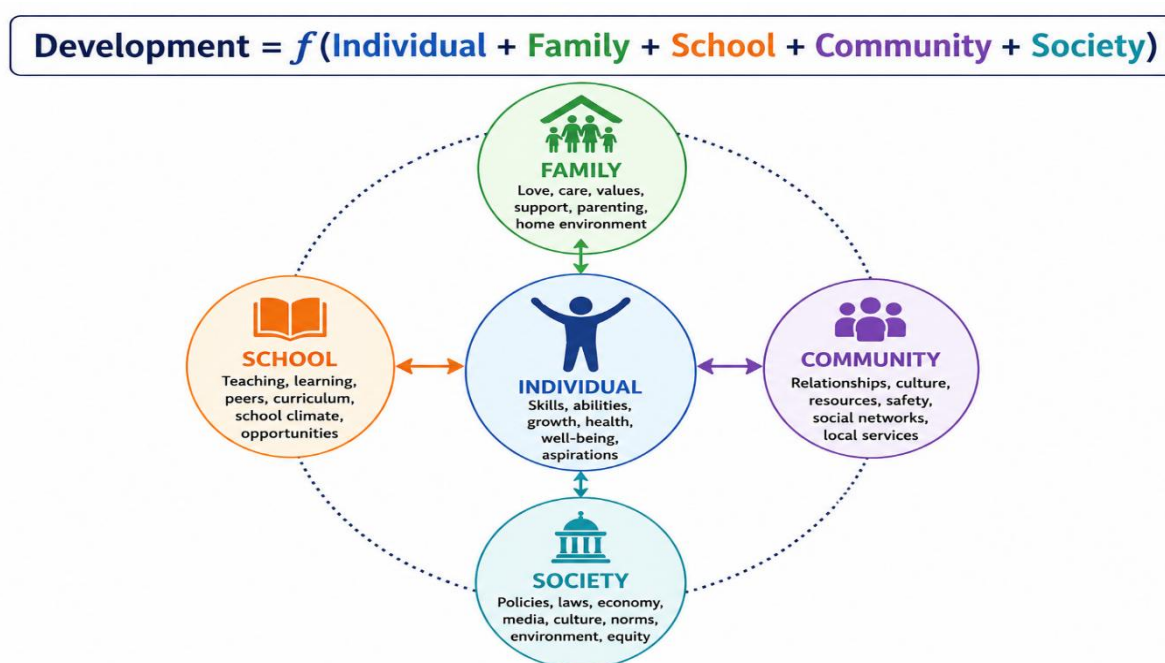


Figure 1. Ecological Systems Theory

Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1979) provides the primary theoretical foundation for understanding child development within interconnected environmental systems. The theory argues that children do not develop in isolation; rather, development is shaped through continuous interaction with multiple social and institutional environments, including family, school, peers, community, culture, and wider policy systems.

The ecological model consists of several interconnected layers:

- **Microsystem:** Immediate relationships and environments such as family, caregivers, and schools
- **Mesosystem:** Interactions between different environments (e.g., family–school relationships)
- **Exosystem:** Broader institutional structures influencing children indirectly
- **Macrosystem:** Cultural values, beliefs, policies, and socio-economic conditions
- **Chronosystem:** The influence of time, life transitions, and historical changes

In the context of early intervention, this theory emphasizes that sustainable outcomes depend not only on individual support services but also on the quality of relationships, institutional coordination, community participation, and supportive policy environments. It is particularly relevant within Pacific societies such as Fiji, where child development is strongly influenced by communal relationships, cultural identity, and collective responsibility.

4.2 Human Capital Theory

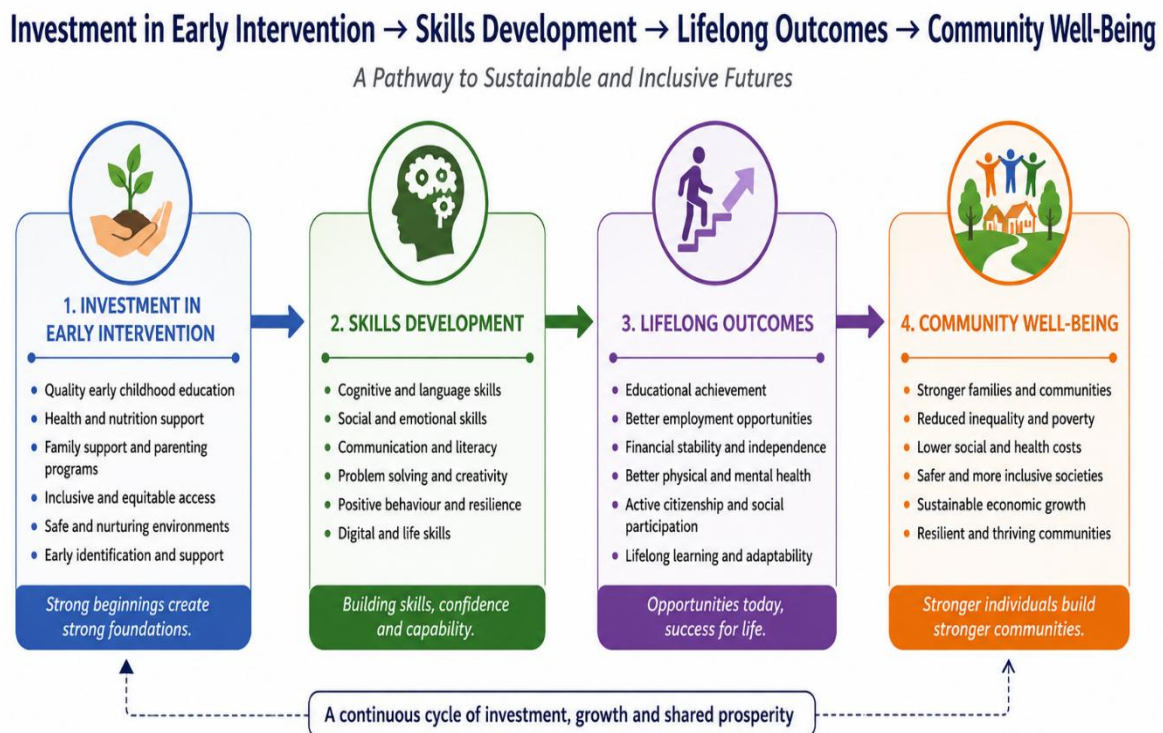


Figure 2. Human Capital Theory

Human Capital Theory, advanced by scholars such as Becker (1964) and Heckman (2006), argues that investment in education, health, and human development enhances individual productivity and contributes to long-term social and economic growth. Within this

framework, early intervention is viewed as a strategic investment that strengthens foundational cognitive, emotional, and social competencies during the most critical stages of development. The theory suggests that children who receive timely developmental support are more likely to:

- Achieve higher educational attainment
- Develop stronger socio-emotional competencies
- Participate productively in the workforce
- Experience improved health and social outcomes

From this perspective, early intervention contributes not only to individual well-being but also to broader national development, social stability, and sustainable community resilience. In developing contexts, investment in early childhood support is increasingly viewed as essential for reducing inequality and strengthening future human capability.

4.3 Constructivist Theory

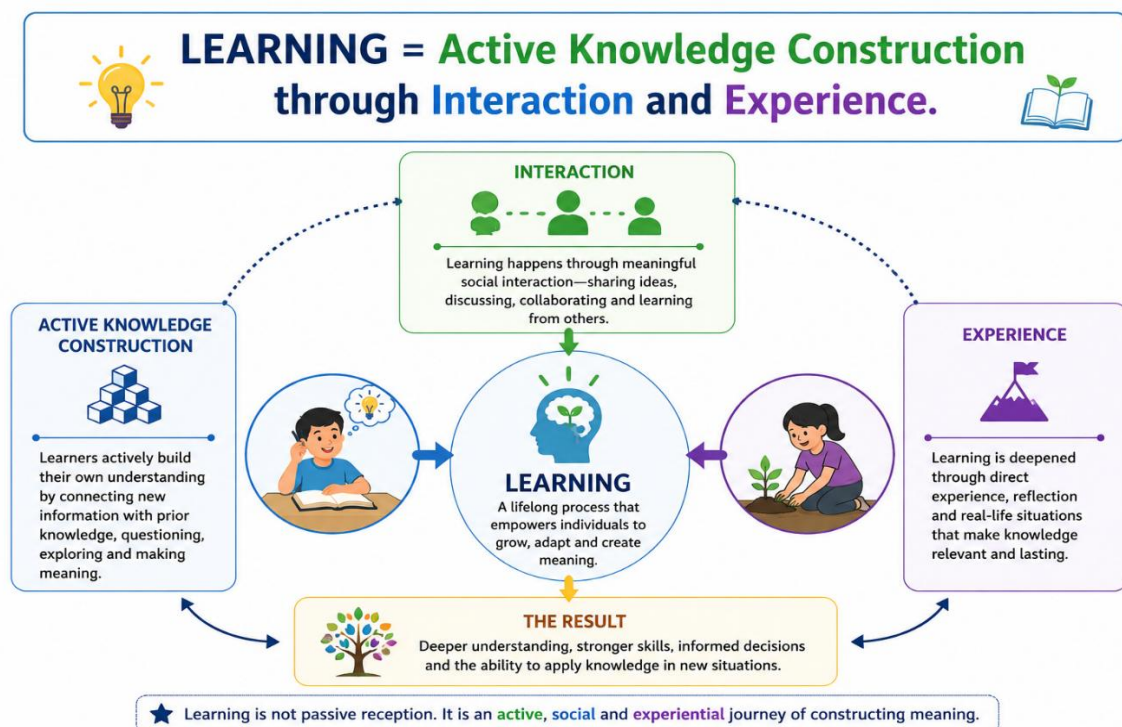


Figure 3. Constructivist Theory

Constructivist Theory, influenced by Piaget (1952) and Vygotsky (1978), emphasizes that learning occurs through active participation, interaction, and meaning-making rather than passive transmission of information. Children construct knowledge through engagement with their social, cultural, and physical environments.

This theory is highly relevant to early intervention because it highlights the importance of play-based learning, social interaction, collaborative engagement, experiential learning, emotional and relational support. Vygotsky's concept of the *Zone of Proximal Development* further emphasizes the role of supportive adults and peers in facilitating learning and development. Early intervention programs therefore become mechanisms through which educators, families, and communities scaffold children's developmental growth.

Within culturally responsive and Pacific-oriented contexts, constructivism aligns strongly with communal learning traditions, storytelling, relational pedagogy, and experiential knowledge systems.

4.4 Capability Approach

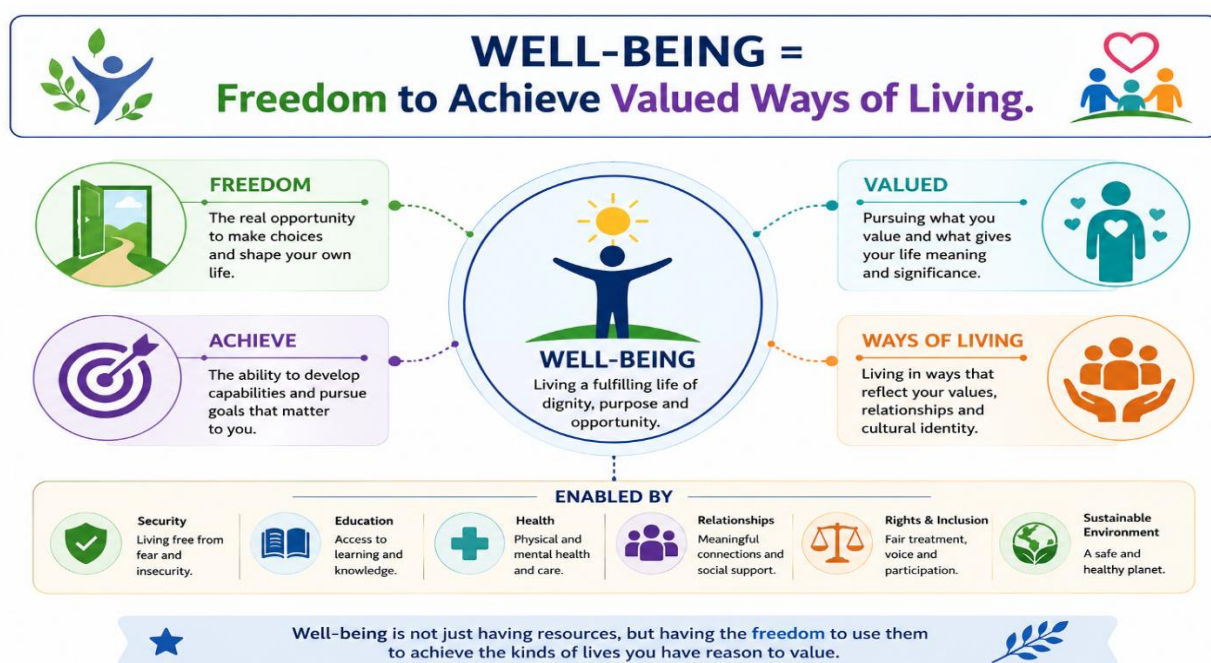


Figure 4. Capability Approach

The Capability Approach, developed by Sen (1999) and expanded by Nussbaum (2011), focuses on individuals' ability to achieve meaningful and valued lives. Rather than measuring development solely through economic indicators, the approach emphasizes: human dignity, opportunity, participation, inclusion, freedom to flourish. Within this framework, early intervention is understood as a means of expanding children's capabilities by ensuring access to supportive environments, education, health services, and social participation opportunities. The Capability Approach is particularly relevant to discussions of sustainable community well-

being because it recognizes that equitable development requires more than economic growth. It requires creating conditions that enable all individuals, including vulnerable and marginalized children, to participate meaningfully in society. In the context of Fiji and other Pacific communities, this approach aligns closely with collective well-being, relational identity, and culturally grounded understandings of human flourishing.

4.5 Integrated Theoretical Understanding

Together, these theories provide a comprehensive framework for understanding how early intervention contributes to sustainable community well-being:

- **Ecological Systems Theory** explains the interconnected social environments shaping development
- **Human Capital Theory** explains the long-term value of investing in early support
- **Constructivist Theory** explains how children learn and develop through interaction and engagement
- **Capability Approach** emphasizes inclusion, equity, participation, and human flourishing

THEORETICAL FOUNDATION: A MULTI-THEORETICAL FRAMEWORK

These interrelated theories provide the foundation for understanding how early intervention leads to child development, inclusion and sustainable community well-being.

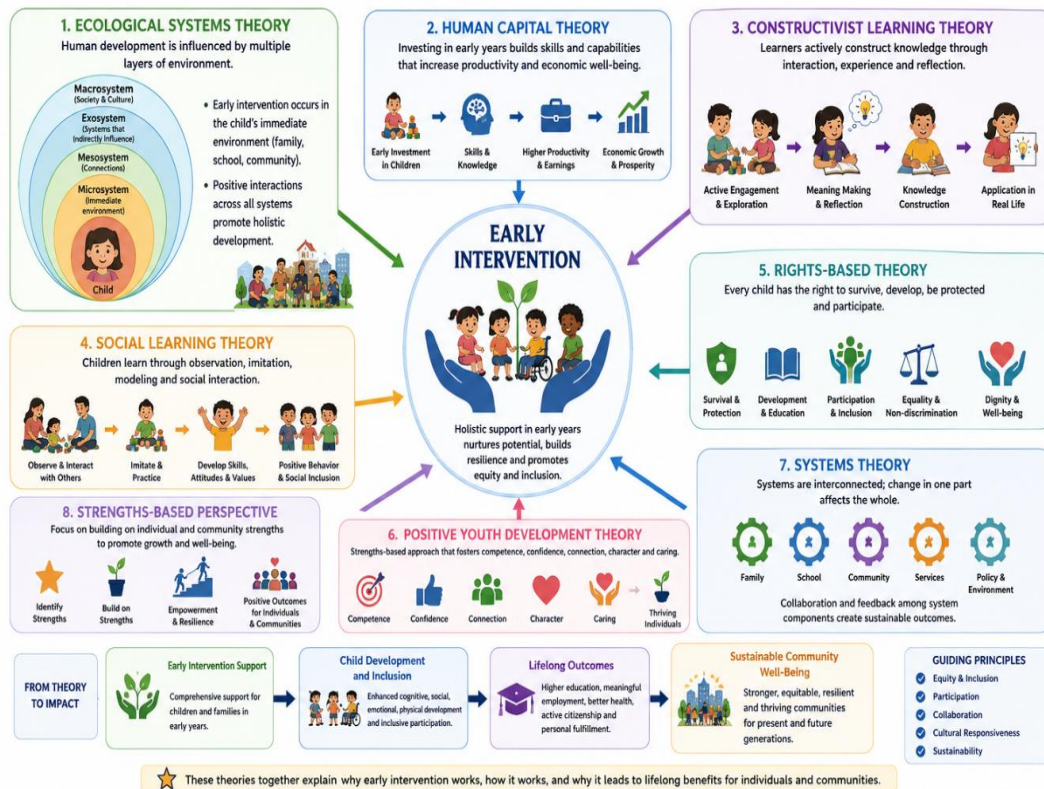


Figure 5. Integrated Theoretical Understanding

Collectively, these theories suggest that sustainable lifelong outcomes emerge when children are supported through integrated, relational, inclusive, and culturally responsive systems that strengthen both individual capability and community resilience.

5. Conceptual Framework

The conceptual framework for this paper positions early intervention as a central mechanism connecting early support systems to lifelong developmental outcomes and sustainable community well-being. The framework proposes that effective early intervention operates through the interaction of five key dimensions:

1. Early Support Systems
2. Family and Community Engagement
3. Inclusive and Culturally Responsive Practices
4. Human Development and Lifelong Learning

5. Sustainable Community Well-Being

The framework assumes that when children receive timely, equitable, and culturally grounded support within collaborative environments, they are more likely to develop the cognitive, emotional, social, and behavioural competencies necessary for lifelong participation and resilience.



Figure 6. Pathways to a better future

5.1. Conceptual Relationship Model

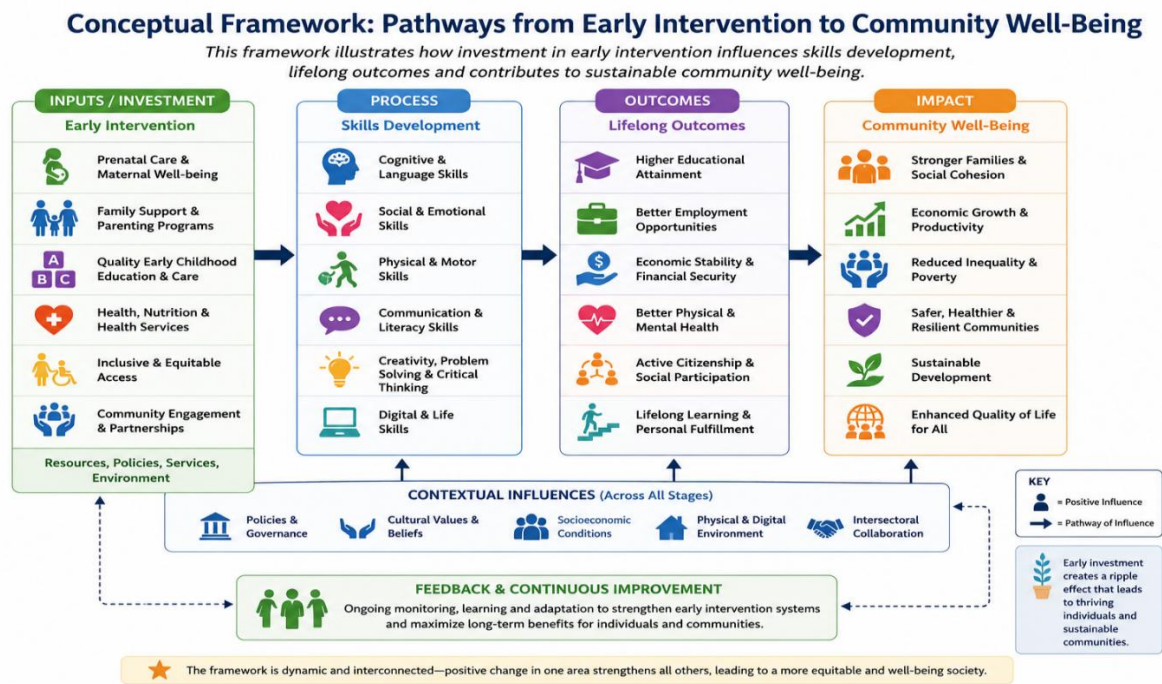


Figure 7. Conceptual Relationship Model

6.Explanation of the Conceptual Framework

6.1.Early Intervention Support: This includes early childhood education, health and developmental services, family support systems, inclusive educational practices, emotional and behavioural support. These interventions aim to address developmental vulnerabilities before they become long-term barriers.

6.2.Family and Community Engagement: Families, educators, healthcare professionals, and communities collectively contribute to children’s development through relational support, cultural guidance, shared responsibility, community participation. In Pacific contexts, communal relationships and cultural identity play critical roles in shaping developmental outcomes.

6.3. Child Development and Inclusion: Through supportive intervention systems, children develop cognitive competencies, communication skills, emotional resilience, social participation abilities, positive identity and belonging. Inclusive and culturally responsive environments ensure that vulnerable and marginalized learners are not excluded from developmental opportunities.

6.4. Lifelong Outcomes: Positive developmental foundations contribute to educational achievement, workforce participation, mental and physical well-being, social inclusion, lifelong

learning and adaptability. These outcomes influence long-term personal and societal development.

6.5. Sustainable Community Well-Being: At the societal level, effective early intervention contributes to reduced inequality, stronger social cohesion, improved community resilience, sustainable human development, intergenerational well-being. The framework therefore conceptualizes early intervention not merely as a childhood support strategy, but as a transformative foundation for sustainable and inclusive societies.

7. Summary of the Framework

The theoretical and conceptual frameworks collectively position early intervention as an interconnected, preventative, and human-centred process that links individual development with broader social sustainability. The framework emphasizes that meaningful and sustainable outcomes require equity and inclusion, family and community collaboration, cultural responsiveness, long-term investment in human capability, integrated support systems. In this study, the framework guides the analysis of how early intervention can be reframed to strengthen lifelong outcomes and sustainable community well-being within diverse and evolving social contexts.

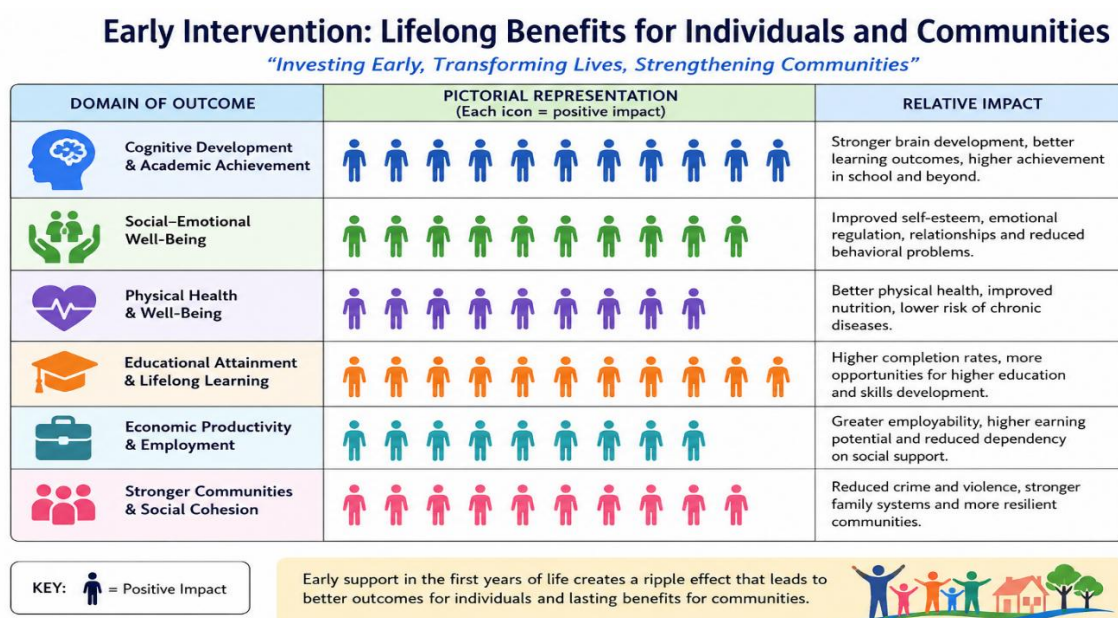


Figure 8. Early intervention lifelong benefits for individuals and communities

8. Discussion and Analysis

The findings and literature examined in this paper demonstrate that early intervention is no longer appropriately understood as a narrow remedial response designed solely to address developmental deficits among children. Rather, early intervention has evolved into a multidimensional and preventative framework that intersects with education, health, social policy, psychology, community development, and sustainability. The analysis strongly suggests that effective early intervention contributes not only to immediate developmental outcomes but also to long-term social resilience, equity, inclusion, and sustainable community well-being.

This shift reflects broader transformations within global educational and developmental discourse. Increasingly, societies are recognizing that the challenges confronting children and families, including poverty, inequality, mental health concerns, technological disruption, climate vulnerability, and social fragmentation—are interconnected and systemic rather than isolated phenomena (UNICEF, 2021). Consequently, intervention models that focus exclusively on individual deficits without addressing broader environmental and structural conditions are increasingly viewed as insufficient.

The analysis indicates that sustainable well-being depends upon early developmental systems that are integrated, relational, culturally responsive, and community-driven. Early intervention therefore becomes a foundational mechanism through which societies invest in human capability, social cohesion, and long-term resilience.

One of the most significant findings emerging from the literature is the growing recognition of early intervention as a preventative social investment rather than a short-term corrective service. Human Capital Theory strongly supports this perspective by emphasizing that investment during early childhood yields substantial educational, economic, and social returns across the lifespan (Heckman, 2006).

From this perspective, early intervention represents not merely an educational priority but a strategic investment in sustainable national development. Importantly, the analysis suggests that preventative approaches are more socially and economically sustainable than reactive intervention systems. When developmental vulnerabilities remain unaddressed during early childhood, disadvantages often accumulate over time, contributing to long-term educational disengagement, emotional distress, unemployment, and social marginalization (Shonkoff et al., 2012). Early intervention therefore interrupts cycles of disadvantage before they become structurally entrenched.

This preventative orientation is especially critical within developing and resource-constrained contexts where governments face increasing pressure to maximize limited social and educational resources. Investment in early intervention offers opportunities to strengthen long-term human capability while simultaneously promoting social equity and community resilience.

The discussion strongly reinforces Bronfenbrenner's (1979) Ecological Systems Theory, which argues that child development occurs within interconnected systems of relationships, institutions, and cultural environments. The findings indicate that children's developmental outcomes cannot be separated from the broader social conditions in which they live. Family relationships, community support structures, educational institutions, socio-economic conditions, and policy systems collectively shape children's experiences, opportunities, and well-being. Consequently, fragmented intervention approaches that isolate developmental support from broader social realities are unlikely to produce sustainable outcomes.

This interdisciplinary collaboration is particularly important because developmental challenges are often interconnected. For example:

- Poverty may affect nutrition, emotional well-being, and educational participation simultaneously
- Family stress may influence children's behaviour, mental health, and learning outcomes
- Geographic isolation may limit access to healthcare, education, and specialist support services

Within Pacific contexts such as Fiji, ecological interdependence becomes even more significant because child development is deeply embedded within communal relationships, collective identity, and cultural values. Pacific societies traditionally emphasize relationality, reciprocity, and shared responsibility, reinforcing the idea that children's well-being is inseparable from family and community well-being (Nabobo-Baba, 2006). The findings therefore suggest that sustainable intervention systems must move beyond institutionally fragmented approaches toward collaborative community ecosystems capable of addressing the social, emotional, educational, and cultural dimensions of development simultaneously.

The literature further demonstrates that early intervention plays a critical role in transforming educational participation and lifelong learning trajectories. Children who enter

school without foundational cognitive, social, and emotional competencies often experience persistent learning difficulties and reduced educational engagement. Constructivist Theory provides important insight into this issue by emphasizing that learning occurs through active engagement, interaction, and social participation (Vygotsky, 1978).

Importantly, the analysis suggests that educational transformation requires moving beyond narrowly academic conceptions of learning toward holistic developmental approaches that recognize emotional, relational, and cultural dimensions of education. In many educational systems, early intervention remains heavily focused on standardized assessment and deficit identification rather than strengths-based developmental support. Such approaches risk reducing children to diagnostic categories rather than recognizing their capacities, identities, and potential for growth.

The discussion therefore highlights the importance of inclusive and learner-centred pedagogies that support diverse developmental pathways, encourage collaboration and exploration, foster emotional security and belonging, recognize cultural and linguistic diversity. These approaches align closely with contemporary visions of sustainable education that prioritize human flourishing, creativity, adaptability, and lifelong learning. One of the most important findings emerging from the literature concerns the need for culturally responsive and decolonial approaches to early intervention. Historically, many intervention models have been developed within Western contexts and subsequently applied across culturally diverse communities without sufficient adaptation to local values, epistemologies, and social realities (Smith, 2012).

The analysis indicates that such approaches may unintentionally marginalize indigenous knowledge systems and impose deficit-oriented assumptions regarding child development, parenting, and learning practices. Within Pacific societies, including Fiji, child development is deeply connected to community relationships, spirituality, cultural identity, oral traditions, collective responsibility. Consequently, culturally disconnected intervention models may undermine both effectiveness and community trust. The discussion strongly supports the argument that sustainable intervention systems must be culturally grounded and community-driven. Pacific approaches such as Talanoa emphasize relational dialogue, collective participation, empathy, and trust-building, offering valuable alternatives to externally imposed intervention frameworks. Furthermore, culturally responsive approaches contribute positively to: Decolonial perspectives further emphasize the importance of epistemic inclusion—the

recognition that multiple knowledge systems and cultural worldviews are legitimate and valuable (Smith, 2012). Early intervention should therefore support not only developmental outcomes but also cultural continuity and community resilience.

This analysis suggests that culturally grounded intervention systems are particularly important within increasingly globalized and technologically mediated societies where local identities and communal relationships may face erosion.

The analysis also highlights the growing importance of addressing emerging social and technological challenges within early intervention frameworks. Rapid technological transformation, digitalization, and post-pandemic social changes have significantly altered children's developmental environments.

Conclusion

This paper has critically examined the evolving role of early intervention within the broader context of sustainable community well-being, arguing that early support systems must be reframed beyond traditional remedial and deficit-oriented models toward more integrated, preventative, human-centred, and culturally responsive approaches. The analysis demonstrates that early intervention is not merely an educational or clinical strategy confined to childhood development; rather, it is a foundational mechanism that shapes lifelong outcomes, strengthens community resilience, promotes social inclusion, and contributes to sustainable societal transformation.

The discussion revealed that early childhood experiences significantly influence cognitive, emotional, social, behavioural, and educational trajectories throughout the life course. These findings reinforce the argument that investment in early intervention represents both a social justice imperative and a strategic developmental priority. The paper further demonstrated that preventative approaches are more sustainable and effective than reactive systems that address developmental challenges only after inequalities and vulnerabilities have become deeply entrenched.

The theoretical framework integrating Ecological Systems Theory, Human Capital Theory, Constructivist Theory, and the Capability Approach provided a holistic lens through which to understand the interconnected nature of child development and community well-being. Collectively, these theories emphasized that development occurs within complex relational systems involving families, schools, communities, institutions, and cultural

environments. Consequently, sustainable intervention cannot rely on isolated institutional responses but requires collaborative ecosystems that integrate educational, social, health, and community support structures.

A major conclusion emerging from this paper is that equity and inclusion must remain central to all early intervention efforts. The analysis highlighted that children from disadvantaged socio-economic backgrounds, rural and remote communities, culturally marginalized groups, and vulnerable populations continue to experience unequal access to developmental opportunities and support systems. Such inequalities often reproduce long-term educational, economic, and social disparities across generations. Therefore, equitable access to quality early intervention services is essential for promoting inclusive development and reducing structural disadvantage.

The paper also emphasized the growing importance of culturally responsive and decolonial approaches to early intervention, particularly within Pacific and Indigenous contexts. Standardized intervention frameworks rooted primarily in Western developmental paradigms may not adequately reflect the relational, communal, and culturally grounded realities of diverse societies. In Pacific communities such as Fiji, child development is closely connected to family relationships, communal identity, spirituality, indigenous knowledge systems, and collective responsibility. Meaningful intervention must therefore recognize and integrate local epistemologies, languages, cultural practices, and community participation into support systems and policy frameworks.

Furthermore, the analysis demonstrated that emerging global challenges—including technological transformation, mental health concerns, climate vulnerability, socio-economic inequality, and post-pandemic recovery—have intensified the need for adaptive, resilient, and sustainable intervention systems. While digital technologies and innovation offer opportunities for expanding access to learning and support services, they also raise concerns regarding emotional well-being, social disconnection, and inequitable participation. As such, early intervention within the twenty-first century must remain fundamentally human-centred, ensuring that technological advancement supports rather than undermines relational well-being, empathy, and community cohesion.

Importantly, the paper argued that sustainable community well-being cannot be separated from early developmental investment. Sustainable societies are not built solely

through economic growth or technological advancement but through the strengthening of human capability, social relationships, inclusion, cultural continuity, and collective resilience. Early intervention therefore represents a long-term investment in both individual flourishing and societal sustainability.

In an increasingly uncertain and rapidly changing global environment, early intervention must be understood not simply as support for vulnerable children, but as a transformative strategy for building more inclusive, resilient, equitable, and sustainable communities for present and future generations.

Context-specific research is essential for developing intervention systems that are culturally meaningful, socially relevant, and practically sustainable.

Table 2. Strategic directions for sustainable early intervention systems

Strategic Area	Key Challenges	Recommended Actions	Expected Long-Term Impact
Policy Coordination	Fragmented services	Develop integrated national frameworks	Improved system efficiency
Equity & Access	Rural and socio-economic disparities	Expand inclusive and outreach-based services	Reduced inequality
Teacher & Workforce Capacity	Limited professional preparation	Continuous professional development	Higher quality intervention
Community Participation	Weak stakeholder involvement	Strengthen family and community partnerships	Greater sustainability
Cultural Responsiveness	Western-centric intervention models	Integrate indigenous knowledge and local practices	Improved cultural relevance
Mental Health Support	Rising psychosocial challenges	Expand counselling and emotional support systems	Improved well-being
Digital Inclusion	Unequal technology access	Improve infrastructure and digital literacy	Greater participation and readiness
Sustainability	Short-term project dependence	Increase long-term public investment	Sustainable transformation

Source: Developed by the researcher based on analysis of Ecological Systems Theory, Human Capital Theory, Constructivist Learning Theory, and contemporary literature on sustainable community development and early intervention

Final Reflection

The way forward requires a transformative reimagining of early intervention as a foundational strategy for sustainable human and community development. The future of

societies depends not only on technological advancement or economic growth but on the capacity to nurture resilient, inclusive, culturally grounded, and emotionally healthy communities. When

invest meaningfully in early support systems, they create the conditions for children, families, and communities to thrive across generations. Sustainable community well-being begins not with crisis response, but with early, inclusive, relational, and culturally responsive support capable of empowering all individuals to participate meaningfully within society.

References

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043. <https://doi.org/10.1037/a0026644>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3rd ed.). Routledge.
- Evans, J. L., Myers, R. G., & Ilfeld, E. M. (2000). *Early childhood counts: A programming guide on early childhood care for development*. World Bank Institute.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541. <https://doi.org/10.1086/705718>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333(6040), 299–300. <https://doi.org/10.1126/science.1209458>
- Ministry of Education, Heritage and Arts Fiji. (2019). *Fiji education sector strategic development plan 2019–2023*. Government of Fiji.
- Ministry of Education, Heritage and Arts Fiji. (2020). *Policy on inclusive education in Fiji*. Government of Fiji.
- Nabobo-Baba, U. (2006). *Knowing and learning: An indigenous Fijian approach*. Institute of Pacific Studies, The University of the South Pacific.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Shonkoff, J. P., Richter, L., van der Gaag, J., & Bhutta, Z. A. (2012). An integrated scientific framework for child survival and early childhood development. *Pediatrics*, 129(2), e460–e472. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0366>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.
- Yelland, N. (2018). *A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets*. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>

Dijital Çağda Ontolojik Bir İyi Oluş Tasavvuru: “İnsanlaşma”

Elif Narin Hamidi

Maltepe Üniversitesi, elifhamidi@maltepe.edu.tr, ORCID: 0009-0007-2955-7311, TÜRKİYE

Özet

Günümüz dünyası, algoritmaların belirleyiciliğindeki dijital rejimin ve yapay zekâ temelli sistemlerin insan üzerinde tahakküm kurduğu, insanın kendine yabancılaşarak ontolojik bir boşluğa sürüklendiği bir dönemden geçmektedir. Bu aşırı teknolojik ilerleme, insanın etik gelişiminin geride kalmasıyla birlikte “insanın unutulmuşluğu” sorununu da beraberinde getirmiştir. Robotların insani nitelikleri taklit ederek “insanlaştığı”, insanların ise mekanik rutinler ve veri odaklı yönlendirmelerle “robotlaştığı” bu düzende, gerçek anlamda “iyi olmak”, felsefi etik bilginin rehberliğinde “*insanın neliği*” üzerine yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, içinde yaşadığımız dijital çağda *iyi oluş* halinin yalnızca psikolojik bir rahatlık veya anlık bir haz tatmini olmadığını, “iyi yaşam”ın erdemlerin hayata geçirilmesiyle ve insan olmanın anlamının yeniden sorgulanmasıyla mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Dijital rejimin dikkatimizi sistematik bir şekilde yağmalaması, sadece bir odaklanma sorunu değil, insanın varoluş amacı üzerine düşünme yetisini elinden alan bir kuşatmadır. Bu kuşatma altında insanın aklını kullanma cesaretini göstermesi (*sapere aude!*), algoritmik sistemlerin determinist yapısına teslim olmaması ve enformasyon seli içerisinde boğulmaması için insanı bir bütün olarak görmesi; *insanın neliği* ve *insanın değeri* üzerine enine boyuna düşünmesi şarttır. Bunlar üzerine düşünmek, aynı zamanda “Ben kimim?” ve “Niçin yaşıyorum?” gibi temel varoluşsal soruları yeniden sormayı gerektirir. *İyi oluş*, performans toplumunun dayattığı bir verimlilik ya da kusursuzluk değildir; insanın kendi kararlarının ve eylemlerinin öznesi olma vasfını geri kazanmasıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda çalışma, dijital çağda iyi olmanın yolunun, felsefi etik bir bakışla insan olmanın anlamı ve *insanın değeri* üzerine düşünmekten geçtiğini ele almayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital Rejim, İnsanın Değeri, Etik, Erdem, Kendilik Pratikleri.

An Ontological Vision of *Well-Being* in the Digital Age: “Humanization”

Abstract

In today’s world, human existence experiences a period wherein the digital regime -governed by the determinism of algorithms- and artificial intelligence-based systems establish a dominance over individuals, leading to self-alienation and an ontological void. This excessive technological advancement, coupled with the lagging behind of human ethical development, brings forth the issue of the “oblivion of the human being.” In this order, where robots become “humanized” by mimicking human traits, and human beings become “robotized” through mechanical routines and data-driven orientations, genuinely “being good” necessitates rethinking the “quiddity of the human being” under the guidance of philosophical ethical knowledge. This study argues that in the digital age we inhabit, well-being is not merely psychological comfort or instantaneous gratification; rather, the “good life” is attainable only through the actualization of virtues and a re-examination of the meaning of being a human being. The systematic plundering of human attention by the digital regime is not simply a concentration problem, but a siege that deprives individuals of the capacity to contemplate their existential purpose. Under this siege, for human beings to demonstrate the courage to use their own reason (*sapere aude!*), to resist surrendering to the deterministic structure of algorithmic systems, and to avoid drowning within the flood of information, it is imperative to view the human being as a whole, and to thoroughly contemplate the quiddity and the worth of the human being. Reflecting upon these matters simultaneously requires re-posing fundamental existential questions such as “Who am I?” and “Why do I live?” Well-being is not a form of productivity or perfection imposed by the performance society; it is closely related to the human being regaining the quality of being the subject of one’s own decisions and actions. In this context, this study aims to address how the path to being good in the digital age lies in contemplating the meaning and the worth of the human being through a philosophical ethical perspective.

Keywords: Digital Regime, Human Worth, Ethics, Virtue, Practices of the Self.

Giriş

İyi oluş, performans toplumunun dayattığı bir verimlilik ya da kusursuzluk değildir. Aksine dışsal müdahalelere karşı özgür iradeye sahip çıkmak ve yaşamı bir sanat eseri gibi inşa etmektir. İçinde yaşadığımız dijital düzende *iyi oluş*, teknik imkânların geliştirilmesinden ziyade, insanın kendi kararlarının ve eylemlerinin öznesi olma vasfını geri kazanmasına bağlıdır. Erdemlerin salt teorik bilgi değil, yaşamı ustalıkla sürdürmeyi sağlayan pratik beceriler olduğunu anımsamak, dijital çağın getirdiği mekanikleşmeye karşı en güçlü panzehirdir. “*İnsan olma/insanlaşma*”, dijital rejimin nesneleştiren tutumuna karşı, özenle üzerinde durulması gereken bir konudur. Gelmiş geçmiş bütün çağlarda olduğu gibi, dijital çağda da *iyi olmanın* yolu, felsefi etik bir bakışla insan olmanın anlamı ve insan onuru üzerine düşünmekten geçmektedir.

Bugün bilim ve teknolojiadaki devasa gelişmelerle birlikte yapay zekâ ve robotlar insan dünyasına eklenmektedir. Bu ilerleyişe paralel olarak, insan dünyasındaki sorunlar da daha çetrefil bir hal almaktadır. İnsan, özgür iradesini ve benliğini adeta dijital rejime, algoritmaların belirleyiciliğine terk etmiş, insan olmanın anlamını unutmuş gibi görünmektedir. Ancak teknolojik değişime rağmen değişmeyen yegâne unsur, tür olarak “insan”dır. Antikçağ’dan günümüze, coğrafyadan bağımsız olarak -Doğu’da da Batı’da da, kutupta da çölde de- aydınlık ve karanlık yanıyla insanın özü aynıdır. Ne var ki, robotların insan taklidi yaptığı, insanların robotlaştığı bu düzende, asıl olanı, yani insanı gözden kaçırma tehlikesiyle karşı karşıyayız.

İçinde yaşadığımız dünya insanın yıkıcılığını da, değerler üreten yanını da, iyinin ve kötünün ötesine geçebilme potansiyelini de görebildiğimiz bir dünyadır. Bu dünyayı var eden ve onun yönünü tayin edecek olan yine insandır. Dünyayı yaşanılır ya da yaşanılmaz kılan tek tek insanlardır. Çünkü İoanna Kuçuradi’nin belirttiği üzere, “Olumlu yöndeki değişiklikler de olumsuz anlamda değişiklikler de tek tek insanlardan başlıyor. Bir değişikliğe yol açan bir düşünceyi bir kişi getiriyor, bir eylemi de önce bir kişi yapıyor” (Ok, 21.02.2024). Kuçuradi’nin işaret ettiği bu kişilere düşen sorumluluk, dijital rejimin insanı salt bir veri nesnesine indirgediği günümüzde hayati bir önem kazanmaktadır. Bu yapısal dönüşüm karşısında şu soruların sorulması kaçınılmaz hale gelmektedir: İnsanı yeniden nasıl hatırlayabiliriz? İnsan olmak ne demektir? İnsan neden değerli bir varlıktır?

Bu felsefi arayışta, Kuçuradi'nin “*değer*”, “*değerler*” ve “*doğru değerlendirme*” kavramlarına ilişkin epistemolojik ve etik yaklaşımı temel bir zemin sunar. İnsanın değeri, onun ayırt edici özelliğidir, diğer canlılardan farklıdır, tür olarak insanın bazı yapısal olanaklarıdır (Kuçuradi, 2011, s. 75). Bu yapısal olanaklara baktığımızda insan konuşan, seven, çalışan, eğiten-eğitilen, değerlerin sesini duyan, isteyen, özgür hareketleri olan vs. bir varlık olmasıyla; bilim, sanat, hukuk, felsefe, teknik gibi insan başarılarının yaratıcısı olmasıyla diğer canlılardan ayrılır (Mengüşoğlu, 2017, s. 19-20). Aynı zamanda dürüst, saygılı, adil, özgür olma gibi etik kişi özelliklerini hayata geçirebilmesi bu ayırt edici özelliklere dahildir. Her bir insan tekine açık bu olanaklar, Kuçuradi'ye göre insanın “*değerler*”ini oluşturur ve insan yarattığı bu değerler sayesinde değerlendirir, insanlaşır.

Varlıkta böyle bir yere sahip olan insan, günlük hayatın içinde sürekli değerlendirmeler yapar ve bu değerlendirmeler sonucu bazı eylemlerde bulunur ya da bulunmaz. Kuçuradi'ye göre *değerlendirme* bir insanı, eylemi, eseri veya olayı kendisinden hareketle anlamak ve benzerleri arasındaki yerini belirlemektir (Kuçuradi, 2013, s. 26). Bu tanım esas alındığında, yanlış ve yanıltıcı değerlendirmeler bir kenara bırakılırsa tek doğru değerlendirmeden ve perspektiflerinden söz edilebilir. Söz konusu bu tek doğru değerlendirme, toplumun değer yargılarından, ezberlerinden, bireysel çıkar veya haz beklentilerinden bağımsız olarak onun kendi değerini görmek, göstermek ve açığa çıkarmakla mümkün olabilir. Doğru değerlendirmenin en önemli koşulu ise değerlendirilen şeyin tür olarak insanın değeri ve değerleri arasındaki bağının doğru kurulabilmesidir. Ancak doğru değerlendirmenin önünde “*değer biçme*”, “*değer atfetme*” gibi büyük engeller vardır. Çoğu zaman yapılan da değer biçmektir, değer atfetmektir ve dolayısıyla bir şeyi ezbere değerlendirmektir.

Değer biçmek, bir şeyi içinde yaşadığımız toplumun kabul ettiği ahlâk normlarına, değer yargılarına, iyilerine ve kötülerine uygun olup olmamasına göre, düşünmeden, sorgulamadan, ezbere değerlendirmektir. Bu durumda değerlendirme ölçütü toplumdan topluma, çağdan çağa, hatta kişide kişiye değişen ahlâk kuralları, toplumsal normlar, gelenekler-görenekler veya dogmatik dünya görüşleridir. *Değer atfetme* ise değerlendiren kişinin bir eylemi, bir nesneyi kişisel ilgisinden dolayı değerli ya da değersiz, iyi ya da kötü saymasıdır. Bir başka deyişle bir eyleme, bir nesneye gerçekte sahip olmadığı bir değeri yüklemesidir. Öte yandan hem değer atfetme hem de değer biçme değerlendirilenle ilgili değil, değerlendirenle ilgili sağlam ipuçları verir. Hatta Kuçuradi'nin ifadesiyle *değerlendireni ele verir* (Kuçuradi, 2013, s. 30) ve çoğu zaman insanın değerinin harcanmasına yol açar. Çünkü biçilen değer, çoğunlukla değeri

biçenlerin çıkarlarına ve ihtiyaçlarına göredir. “Doğru değerlendirmenin en önemli koşulu ise değerlendirilen şeyin tür olarak insanın değeri ve değerleri arasındaki bağının doğru kurulabilmesidir” (Hamidi, 2024, s. 84).

Her tek durumda ne yapmak gerektiğine ise kişi kendisi karar vermek zorundadır. Kuçuradi’nin ifadesiyle “kişi içinde bulunduğu tek, eşsiz olan belli bir durumda ne yapması gerektiğini ve ne yapabileceğini bulmak” zorundadır (Kuçuradi, 2019. s. 7). Örneğin sessiz kalabilir, görmezden gelebilir; hiçbir şey yapmamayı, başını alıp gitmeyi tercih edebilir. Ya da insana yapılan haksızlıklar karşısında başkaldırmaya, insan onuruna yakışan ne ise onu yapmaya karar verebilir. Günümüzde insan aklının bir ürünü olan yapay zekâ destekli dijital düzen, dijital medya ve veri algoritmaları insanlığın tarihsel önyargıları, kültürel ezberleri, toplumsal değer yargıları ve politik ideolojileri ile yüklüdür. Gerek fiziksel gerekse dijital dünyada etik sorunların baş göstermesinin ve insanın ontolojik değerinin bir veri nesnesine indirgenerek harcanmasının temel nedeni, bu sistemlerin insanın değerinin bilgisine ve doğru değerlendirme bilgisine sahip olmayan kişiler tarafından, “değer biçme” ve “değer atfetme” mekanizmaları üzerine inşa edilmiş olmasıdır. Söz konusu felsefi etik bilgi yoksunluğu, somut ihlallerle görünürlük kazanmaktadır. Örneğin, işe alım algoritmaları ayrımcı yaklaşımlarla adaletsizliğe ve insan hakları ihlallerine yol açmaktadır. Önyargılı veri kalıplarıyla yapılandırılan yapay zekâ, “erkek olmayı” örtük bir başarı kriteri olarak kodladığı için, içeriğinde “kadın” ifadesi geçen özgeçmişleri doğrudan eleyebilmektedir. Adalet sistemindeki tahmin algoritmaları, benzer suçları işleyen iki kişiden siyahi olanı, geçmiş istatistiklerin barındırdığı ezberler ve tarafgirlik nedeniyle “yüksek riskli” olarak etiketleyebilmektedir. Sosyal medya platformlarında temel amaç, kullanıcının ekranda kalma süresini uzatmaktır. Sistem için nefret, öfke ve kutuplaşma doğuran içerikler, uzlaşsı ve barışa katkı sunacak içeriklerden daha fazla tıklama (veri) üretir. Sistemin kurucuları, başarıyı doğrudan “etkileşim sayısına” indirgemıştır. Reklam gelirleri ve veri trafiği uğruna, “ekranda tutma” işlevini şiddeti normalleştiren, korku ile kaygıyı artıran içeriklerle gerçekleştiren sosyal medya, insanın değerini harcamakta ve onu bir nesneye dönüştürmektedir. Açıkça görülmektedir ki değer bilgisinden, felsefi etik bilgiden yoksun insanlar tarafından tasarlanan bu yapılar, insanın değer yargılarıyla, ezberleriyle, ideolojileriyle yüklü değerlendirmeler yaparak veri aktarmaktadır.

İnsan, içine doğduğu koşulları yani ebeveynini, coğrafyasını, dilini, dinini, ırkını seçme imkânına sahip değildir; Heidegger’in ifadesiyle bu dünyaya fırlatılmış bir varlıktır. Bu yersiz yurtsuz varlık, doğduğu andan itibaren bir oluş halindedir ve kendini var etmekle yükümlüdür.

Çünkü José Ortega y Gasset'nin dediği gibi “insan, evrendeki öbür varlıklardan farklı olarak, asla kesinlikle insan değildir, tersine, insan olmak demek, insan olmamak tehlikesine açık olmak demektir” (Gasset, 1995, s. 40). Olduğu şey olmaya yanaşmayan tek canlı olarak insan, bu sancılı varoluş yolculuğunda şu zorlu sorulara cevap aramak zorundadır: Belirsiz bir sonun gölgesinde akıp giden bu sınırlı ömür diliminde, doğum ile ölüm arasındaki o mutlak boşluğu nasıl doldurmalıyım? Bize bahşedilen bu yaşamın bir anlamı mı vardır, yoksa anlam, insanın kendi eylemleriyle dünyaya kattığı bir değer midir? Bu sonlu hayatı “iyi” kılacak olan nedir? Emrah Öztürk'ün *Anlatamıyorum* adlı eserindeki şu satırlar, bu ontolojik telaşa ayna tutar: “Gökyüzünde bir karmaşa var şimdi. Sokaklarda, caddelerde bir telaş var. Ölüm kapımızda. Yeter bu kadar harita, kumaş, taş, kan, beton, banka, bu kadar fatura, bu kadar tahıl... Seni mutlu edecek, hayatta en çok tatmak istediğin ne varsa git onu yap, diyorlar. Güneş battı mı bitecek, dünyanın son günü bugün, diyorlar” (Öztürk, 2025, s. 42). Doğum ile ölüm arasındaki o mutlak boşluğu “iyi” kılacak olan, işte bu telaşın içindeki bilinçli bir anlam arayışıdır.

İnsan, yalnızca doğa tarafından belirlenmiş biyolojik bir canlı olmadığı gibi, dijital rejimin kölesi ya da algoritmaların kuklası olmaya da “hayır” diyebilen bir varlıktır. İnsan, “istemesinde özgür” olan, kendine sınır koyabilen, kendi kendini belirleyebilme olanağına sahip, ölümlü olduğunun bilincinde, sonlu bir öznedir. Nermi Uygur'un dediği gibi “Tüm canlılar, cansızlar, herşey, hepimiz, herşeyimizle bir denizin içindeyiz. Ne denizi bu? Yaşama denizi, ölüm denizi” (Uygur, Cilt I, 2017, s. 145). Şimdi ve buraya fırlatılmış insan, bu yaşama ve ölüm denizinde kaygı içerisinde kulaç atıp durmakta ve varoluşun kıyısına ulaşmaya çalışmaktadır. Her ne kadar yaşamın ucunda ölüm varsa da, bu süresi belirsiz “yaşama”nın hakkını vermek zorundadır. Aksi takdirde dijital rejimin tahakkümünde, algoritmaların belirleyiciliğinde, kendine ve insan dünyasına yabancılaşarak yaşıyor olmak ile ölmüş olmak arasında bir farktan söz etmek pek mümkün olamaz. İnsan sırf doğa tarafından belirlenmediği için, kendine de “hayır” diyebilen bir varlık olduğu için doğadaki diğer canlılardan farklı olarak insan “Niçin yaşıyorum?” ve “Ben kimim?” sorularının peşine düşme olanağına sahiptir. Dijital çağın mekanikleşme dayatmasına karşı bu soruları sormak, insanın kendiyle kurduğu bağın niteliğini belirler. Söz konusu sorgulama, yalnızca bireysel bir iç görüş değil, aynı zamanda eğitimin ve toplumsal yapının temel ödevi olmalıdır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin asli görevi, genç kuşakları akademik başarı hırsıyla araçsallaştırmak değil, bir erken müdahale yolu olarak onları bu varoluşsal soruların peşine düşecek bir donanıma kavuşturmadır. Çünkü her çağda olduğu gibi dijital çağda da *iyi oluş* ve *iyi yaşam*, salt teknik bilgi veya akademik yetkinlikle

değil, insanın kendi varlık koşulları üzerine düşünme cesaretiyle mümkündür. Bunun yolu da felsefi etik eğitimden geçer.

Sabahattin Ali de, *İçimizdeki Şeytan* adlı romanında, anlamlı bir hayatın gerekliliğini şu sözlerle vurgular: “Hayat herhalde bir katakulli değildi. Ama neydi? Bu hayatın bir manası olmak icap ederdi. İnsan dünyaya sadece yemek, içmek, koynuna birini alıp yatmak için gelmiş olamazdı! Daha büyük ve insanca bir sebep lazımdı” (Ali, 2020, s. 188). İnsanın temel ödevi, bu “insanca sebebin” peşine düşmektir. Oysa algoritmaların tahakkümü altındaki günümüz insanı, sadece anlık hazların ve performansın peşinde sürüklenirken aklını ve benliğini de yapay zekâ destekli dijital araçlara teslim etmiştir. Bu teslimiyet, Marshall McLuhan’ın yıllar öncesinden öngördüğü bir varoluşsal tehlikeyi akla getirir. McLuhan, 1980 yılında vefat ettiğinde henüz “dijital medya” terminolojisi literatürde yer almamaktaydı; ancak o, medyanın insan üzerindeki dönüştürücü gücünü, “*benliğin tümüyle medya tarafından teslim alınması*” şeklinde ifade etmiştir (McLuhan, 2005, s. 26). McLuhan’ın işaret ettiği bu kuşatma, bugün dijital araçların benliğimizi tek tipleştirilen bir rutine hapsetmesiyle gözle görülür bir gerçekliğe dönüşmüştür. Sonuçta insan yaşamı sabahleyin kalkmak, otobüse, metroya binmek, bir büroda, hastanede, okulda ya da fabrikada sekiz-on saat çalışmak, tıka basa yiyip içmek, uyumak ve tekrar uyanmak ve aynı rutini sürekli tekrar etmek, karnını doyurup iyi-kötü geçinebilecek kadar para kazanmak ya da koynuna birini alıp yatmaktan ibaret değildir. Benzer şekilde bu yaşam sabahtan akşama kadar ekran kaydırmak, içerik üretmek, durmaksızın etkileşimde bulunmak ve enformasyon selinde boğulmak da değildir. Gerçek “insanlaşma”, hem sırf biyolojik bir varlık olmanın hem de dijital kuşatmanın ötesine geçerek, Sabahattin Ali’nin işaret ettiği o “daha büyük ve insanca sebebin” peşine düşmeyi ve onun sorumluluğunu üstlenmeyi gerektirir.

Tür olarak insanın ayırt edici özelliği, varlıktaki özel yeri ya da insanın neliği, Antikçağ’dan itibaren insanın varoluşsal ödevi ve “iş” üzerinden temellendirilmiştir. Aristoteles, insanın yaşamını anlamlı kılacak olan ve en iyi şey olduğu öne sürülen en yüksek iyiyi (*eudaimonia*) temellendirirken, insanın doğası gereği bir “iş” olup olmadığını sorgular (Aristoteles, 2017, 1097b). Aristoteles’e göre, marangozun ya da ayakkabıcının belirli bir işi varken, tür olarak insanın işsiz olması düşünülemez. İnsanın biyolojik olarak yemek yemesi, büyümesi, üremesi ve sonunda ölmesi onu bitki ve hayvanlardan ayırmaya yetmediğinden, geriye insanın akıl sahibi olan yanının etkinlik halindeki eylem yaşamı kalmaktadır. Aristoteles bu doğrultuda, insansal iyinin ne olduğunu “ruhun akla ve erdeme uygun etkinliği” olarak

tanımlar ve bunun geçici bir durum değil, yaşamın sonuna kadar sürdürülmesi gereken bir etkinlik olduğunu vurgular (Aristoteles, 2017, 1098a). Dolayısıyla, dijital rejimin insanı mekanik bir rutine hapsedtiği günümüzde, Aristoteles'in işaret ettiği bu “insanın işi”ni, yani akla ve erdeme uygun eylem yaşamını hatırlamak, nesneleşmeye karşı ontolojik direnişin ilk sınır çizgisidir.

İnsan yaşamının neredeyse dijital medya aracılığıyla şekillendiği, her şeyin *imaja*, temsile, simülasyona dönüştüğü günümüz dünyasında insan, büyük bir yanılgı içerisinde. *Paul Virilio*’nun kavramlarıyla “*hız, haz ve ayartı*” peşinde koşan, arzularının ve istemesinin kölesi olan, “-mış gibi” bir kurgusallık içinde egosuna hapsolan, adeta suya yansıyan kendi aksine âşık olan “Narkissos” gibi bir özgürlük illüzyonu yaşamaktadır. Dijital platformların sunduğu bu anlık hazlar ve sahte mutluluk illüzyonları, felsefe tarihinde *mutluluk* kavramının ampirik ve kaygan zemini üzerine yapılan felsefi eleştirileri akla getirmektedir. Kant, mutluluk kavramının kökeni gereği öylesine belirsiz bir idrak alanı olduğunu belirtir ki, her insan ona ulaşmayı diledi de aslında ne istediğini hiçbir zaman kesinlik ve tutarlılıkla dile getiremez (Kant, 2013, s. 34). Bunun temel nedeni, mutluluk kavramını oluşturan öğelerin tamamının deneysel olması, yani deneyden ödünç alınmasıdır. Sonlu bir varlık olarak insanın, zenginlik, bilgi, uzun bir yaşam ya da kusursuz bir sağlık gibi unsurlardan hangisinin kendisini mutlak anlamda mutlu kılacağını önceden tayin etmesi olanaksızdır, çünkü bunların her biri kendi içinde yeni kaygılar, tuzaklar veya aşırılıklar barındırabilir (Kant, 2013, s. 35). Günümüz performans toplumunun dijital araçlarla pompaladığı “iyi oluş” ve “kusursuzluk” mitleri, tam da Kant’ın eleştirdiği bu deneysel ve belirlenimsiz mutluluk anlayışının birer uzantısıdır. İnsanın neyin kendisini gerçekten mutlu kılacağını felsefi ve kesin bir ilkeye göre belirleyememesi, onu algoritmik sistemlerin sunduğu hazır “haz ve tüketim reçetelerine” teslim olmaya açık hale getirmektedir. Bu nedenle ontolojik iyi oluş, deneysel mutluluk öğütlerinin peşinden sürüklenmek değil, insanın kendi ödevinin ve değerinin bilgisine sahip olması, kendi aklını otonom bir biçimde kullanma cesaretini göstermesidir.

Dijital evrende özgürleştiğini varsayan insan, aksine varoluşsal bir sürgün tecrübe etmekte, insan olmanın anlamını ve yaşamın amacını sorgulama yetisini yitirmektedir. Albenili görsellerin ve gösterişli retoriklerin tahakkümü altındaki dijital platformlarda, bu sahte özgürlük girdabına kapılan insan, kendi varoluşunun özünden uzaklaşmakta, kendine yabancılaşmakta, anlamsızlığa sürüklenmektedir. Bugün insan akıl varlığı olmasının yanı sıra bir *ethos*’a ve değer duygusuna sahip olduğunu, akla ve erdeme uygun yaşamayı, dolayısıyla

etik eylemlerin gerçekleştircisi olduğunu da unutmuştur. Gasset'nin, *İnsan ve "Herkes"* adlı eserinde dile getirdiği şu ifadeler, insanın bu ontolojik kaybını doğrular niteliktedir:

Mesele: İnsan, bir kez daha kendini yitirdi. Bir kez daha, çünkü ne yeni, ne de rastlantısal bir şey bu. Tarih boyunca kendini nice kez yitirmiştir insan –dahası, öbür tüm canlılardan farklı olarak, kendini yitirme, varoluşun ormanında, kendi iç dünyasında yitme yetisi onun oluşumsal özelliğidir ve bu korkunç yitme duygusu sayesinde, insan var gücüyle harekete geçerek kendi benliğini yeniden bulmaya çabalar. Kendini yitmiş duyma yeteneği ve tedirginliği, insanoğlunun trajik yazgısı, aynı zamanda da yüce ayrıcalığıdır (Gasset, 1995, s. 52).

İnsanın bu kendi iç dünyasında kayboluşu ve özünden uzaklaşması, ezbere yaşayışı ise, çoğu zaman dışsal otoritelere teslim olmasıyla sonuçlanır. Nietzsche, *Zerdüşt*'te bu boyun eğme halini şöyle çözümler: "...nerede bir canlı buldumsa, orada itaat hakkında konuşulduğunu da duydum. Her canlı bir itaat edendir" (Nietzsche, 2022, s. 111). İnsanların çoğu içinde yaşadıkları kendi toplumunun, kendi çağının ahlakına boyun eğer. Bazıları ise değerleri yeniden değerlendirip kendilerine ve insanlar için koydukları hedefe boyun eğerler. Nietzsche, çoğunluğun kendi çevrelerinin ve zamanının ahlakına boyun eğdiğini, ancak değerleri yeniden değerlendirerek özgürleşen insanın kendi koyduğu yasaya uyarak özgürleştiğini vurgular. Bugün insanlar, algoritmik düzenin veya performans toplumunun dayattığı ezberlere boyun eğerek kendini köleleştirmekte, iyi yaşamın izini kaybetmektedir. Oysa "insanlaşma", tam da bu noktada, dışsal belirlenmişliğe karşı, kişinin kendi kendini belirleme iradesini ortaya koymasıyla başlar. Bu uyanış, insanın istemesinde özgür olduğunu ve kendi varoluşuna bizzat yasa koyabileceğini yeniden hatırlaması anlamına gelir. Bu, dijital düzenin dayattığı belirlenmişlik yerine, kişilerin kendi aklıyla, insanın değerinin bilgisiyle, etik bilgiyle hareket ettiği otonom bir yaşam inşasıdır.

Sartre'ın *Sinekler* adlı eserinde vurguladığı şu satırlar da, bu varoluşsal uyanışın sarsıcı niteliğine işaret eder: "Tanrıların ve kralların acı gizi; insanların özgür oldukları. İnsanlar özgürdürler, Aigisthos. Bunu biliyorsun, ama kendileri bilmiyorlar (Sartre, 1985, s. 58). Dijital çağda insanlaşma mücadelesi, tam da bu "giz" in ifşasıyla başlar. İnsanlar, algoritmaların kendisi adına karar verdiği bir düzende, aslında bu seçimlerin öznesi olma olanağına sahip olduğunu fark ettiği an, dijital rejimin nesnesi olmaktan çıkarak kendi hayatının kurucu iradesine dönüşür. Bu irade, insanın değerini korumanın ve dijital kuşatma altında "insanca" bir varlık sürdürmenin belki de tek güvencesidir. Çünkü Gasset'nin belirttiği gibi "İnsanın yazgısı

her şeyden önce eylemdir. Düşünmek için yaşıyor değiliz; tersine, yaşamayı başarabilmek için düşünüyoruz. Bu yeti bize, tıpkı kuşa uçmanın veya balığa yüzmenin verilmiş olması gibi bahşedilmiştir” (Gasset, s. 43). Dolayısıyla insana düşen kendi aklını kullanma cesaretini göstermektir, içindeki yitik insanı aramak üzere yola koyulmaktır. Çünkü Stefan Zweig’in *Olağanüstü Bir Gece* adlı eserinde dediği gibi “Bir kez kendini bulmuş olan kişinin bu yeryüzünde yitirecek bir şeyi yoktur artık. Ve bir kez kendi içindeki insanı anlamış olan bütün insanları anlar” (Zweig, 2024, s. 65).

Sonuç olarak, dijital çağda iyi oluş, teknik bir güncelleme değil, felsefi etik bilginin ışığında yürütülen bir kendini var etme, bir oluş serüvenidir. İnsanlaşma, dijital rejimin nesneleştiren tutumuna karşı en güçlü etik direniştir. İnsanın değerinin bilgisine, doğru değerlendirme bilgisine, felsefi etik bilgiye sahip olarak ve erdemleri birer yaşam becerisine dönüştürerek, bu robotlaşma çağında “insan kalmayı” başarabiliriz.

Kaynakça

- Ali, S. (2020). *İçimizdeki Şeytan*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 60. baskı.
- Aristoteles (2017), *Nikomakhos’a Etik*, çeviren: Saffet Babür, Ankara: BilgeSu Yayıncılık, yedinci baskı.
- Gasset, J. O. (1995). *İnsan ve “Herkes”*, çeviren: Neyire Gül Işık, İstanbul: Metis Kitap.
- Hamidi, E. N. (2024). *İnsan Hakları Işığında Gazetecinin İşi*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (2013), *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, çeviren: İoanna Kuçuradi, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, beşinci baskı.
- Kuçuradi, İ. (2011), *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2. baskı.
- Kuçuradi, İ. (2013), *İnsan ve Değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 5. baskı.
- Kuçuradi, İ. (2019), *Etik, Ahlâk ve Ahlâklar*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2017), *İnsan Felsefesi*, Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2. Baskı.
- Nietzsche, F. (2022). *Böyle Söyledi Zerdüşt/Herkes İçin ve Hiç Kimse İçin Bir Kitap*, çeviren:
- McLuhan, M., Agel, J. (2005). *Yaradığımız Medya/Medyanın Etkileri Üzerine Bir Keşif Yolculuğu*. Çev: Ünsal Oskay, İstanbul: Merkez Kitapçılık.
- Mustafa Tüzel, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 29. baskı.
- Öztürk, E. (2025). *Anlatamıyorum*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 3. Baskı.
- Sartre, J. P. (1985). *Sinekler*, çev: Tahsin Yücel, Ankara: Kuzey Yayınları.
- Şalom İnternet Gazetesi (21.02.2024), İoanna Kuçuradi: Karamsar Olmayın, Erdemli Yaşamak İsteyen İnsanlar da Var (Sebla Selin Ok’un söyleşi), 21.02.2024 tarihinde <https://www.salom.com.tr/haber/130881/karamsar-olmayin-erdemli-yasamak-isteyen-insanlar-da-var-dunyada-adresinden-alindi>.
- Uygur, N. (2017), *Bütün Eserleri II (I. Cilt)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Virilio, P. (2021). *Hız ve Politika*, çeviren: Meltem Cansever, İstanbul: Metis Yayınları, 3. baskı.
- Zweig, S. (2024). *Olağanüstü Bir Gece*, çeviren: İlknur İgan, 31. baskı.

Influence of the Parent–Child Relationship on Mental Health Outcomes among Adolescents in Kampala and Wakiso Districts, Uganda. Critical Analysis

Joviah Tugumisirize

Department of Political and Social Studies, School of Social Sciences, Nkumba University, Entebbe, UGANDA

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-1970-9370>, Email: jovitugume@gmail.com

Pio Frank Kiyingi

Department of Political and Social Studies, School of Social Sciences, Nkumba University, Entebbe, UGANDA

Abstract

There was a lack of comprehensive studies exploring how family environments moderated these relationships within the context of Kampala District. This gap was critical, as existing literature often overlooked the cultural and socio-economic factors shaping parent-child relationships in Uganda. The conceptual framework of this study centered on the definitions and dynamics of parent-child relationships across diverse cultural contexts, particularly in Africa. It aimed to answer how parent-child relationships were conceptualized, what theoretical frameworks underpinned the conceptualization of secure and insecure parent-child attachment during adolescence, and how researchers operationalized the 'family environment' construct in adolescent studies. This study investigates the influence of parent-child relationships as etiological determinant of adolescent mental health in Kampala and Wakiso Districts, Uganda, amidst alarming rates of mental health issues reported in this demographic. With depression rates reaching 21.5% among out-of-school adolescents and 14.0% among those in school, understanding the dynamics of secure and insecure attachments is crucial. Utilizing an integrated theoretical framework grounded in Attachment Theory, the Biopsychosocial Model, and Ecological Systems Theory, this research highlights how emotional support, caregiver mental health, and family dynamics contribute to adolescents' psychological well-being. The findings highlight the protective role of secure attachments in fostering resilience and emotional stability while revealing the detrimental effects of insecure attachments linked to increased anxiety, depression, and aggressive behaviours. This study emphasizes the need for culturally sensitive interventions that enhance family communication and caregiver support to mitigate mental health challenges faced by adolescents in urban Uganda setting, ultimately contributing to national development goals aimed at improving adolescent mental well-being.

Keywords: Parent-child attachment, Adolescent mental health, Family dynamics, Uganda, Emotional well-being

Introduction

The mental health of adolescents is a pressing concern globally, with significant implications for individual well-being and societal development. In Uganda, particularly in Kampala District, alarming rates of mental health issues among adolescents were reported, with studies indicating that depression rates among out-of-school adolescents reached as high as 21.5%, while school-going adolescents faced rates of 14.0% (Mbithi et al., 2025). Furthermore, a systematic review highlighted that approximately 27.34% of adolescents in Africa

experienced mental health distress, with Uganda reporting even higher rates of anxiety and depression, especially during the COVID-19 pandemic, which affected up to 47% of the youth population (Ramdhonee-Dowlot et al., 2025). Despite the growing body of literature addressing adolescent mental health, significant gaps persisted in understanding the relationships between parent-child attachment styles both secure and insecure and their influence on mental health outcomes. Specifically, there was a lack of comprehensive studies exploring how family environments moderated these relationships within the context of Kampala District. This gap was critical, as existing literature often overlooked the cultural and socio-economic factors shaping parent-child relationships in Uganda (Somefun et al., 2023).

The conceptual framework of this study centered on the definitions and dynamics of parent-child relationships across diverse cultural contexts, particularly in Africa. It aimed to answer how parent-child relationships were conceptualized, what theoretical frameworks underpinned the conceptualization of secure and insecure parent-child attachment during adolescence, and how researchers operationalized the 'family environment' construct in adolescent studies. At its core, this research was grounded in attachment theory, which posit that the quality of attachment between a child and their caregiver significantly influence the child's emotional and psychological well-being (Wright & Kong, 2023). High-quality attachments foster psychological security, which is critical during adolescence when individuals are vulnerable to mental health challenges (Tan et al., 2023). Equally, low-quality attachments could lead to increased internalizing problems, such as anxiety and depression (Zapf et al., 2024). This study emphasized the role of both secure and insecure attachments as pivotal factors in shaping adolescents' mental health outcomes.

This study utilized a theoretical framework that integrated Attachment Theory, the Biopsychosocial Model, and Ecological Systems Theory as proposed by Urie Bronfenbrenner. Attachment Theory, initially developed by John Bowlby and expanded by Mary Ainsworth, states that early emotional bonds between a child and their primary caregiver significantly impact emotional and psychological development (Bailham & Harper, 2004). Secure attachments are associated with positive self-esteem and emotional regulation, while insecure attachments could lead to difficulties in these areas (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1978). The Biopsychosocial Model, articulated by George Engel, emphasized that health and illness result from the relationship between biological, psychological, and social factors, advocating for a holistic approach to understanding health outcomes (Lehman & David, 2017). Lastly,

Ecological Systems Theory theorises that human development is influenced by various environmental systems, ranging from immediate family dynamics to broader societal contexts (Bronfenbrenner, 1979). This integrated framework was relevant as it allowed for a comprehensive exploration of how parent-child relationships and family environments interacted to influence mental health outcomes among adolescents in Kampala and Wakiso District.

The significance of this study lies in its alignment with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly Goal 3, which aims to ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages. By investigating the influence of parent-child relationships on mental health outcomes, this study contributed to national development agendas focused on improving mental health services and interventions for adolescents in Uganda. Additionally, this research aimed to fill existing knowledge, theoretical, contextual, methodological, and demographic gaps by providing holistic evidence on the influence of parent-child secure and insecure attachments, as well as family environments, on mental health outcomes among adolescents in Kampala and Wakiso District. The findings not only enhance academic discourse but also inform practical interventions which is geared towards improving adolescent well-being in Uganda. Conducting this review was crucial; failure to do so could perpetuate the cycle of mental health issues among adolescents, leading to long-term consequences for individuals and society. Understanding the dynamics of parent-child attachments and family environments is essential for designing effective interventions that could mitigate mental health challenges faced by adolescents in this region.

Materials and Methods

This study adopted a qualitative systematic review approach following ENTREQ guidelines to analyze the influence of the parent-child relationship as etiological determinants of adolescent mental health in Kampala and Wakiso Districts, Uganda through critical analysis. A systematic search was conducted from 2015 to 2026, utilizing specific keywords such as “influence of parent-child secure attachment” “parent-child insecure attachments,” “family environments,” “mental health outcomes among adolescents” “Kampala and Wakiso District” and “Uganda” to identify relevant literature. Out of 550 sources initially reviewed, 29 peer-reviewed articles were deemed relevant for in-depth analysis based on their contributions to understanding parent-child relations and mental health outcomes among adolescents in the context of Kampala and Wakiso District, Uganda. Thematic analysis was adopted to extract key

themes and subthemes from the literature, focusing on the influence of parent-child secure and insecure attachments, as well as family environments, on mental health outcomes among adolescents in Kampala District.

Findings

Based on the search results, three aetiological pathways emerged; parent-child secured attachment as protective mechanism, parent-child insecure attachment as risk mechanism family environment characterised by family communication and social support functions as moderating mechanism within the ecological system.

Parent-Child Insecure Attachment on Mental Health Outcomes

The influence of parent-child secure attachment and mental health outcomes among adolescents is a critical area of inquiry, especially in the context of urban Uganda. This analysis synthesizes findings from a range of studies to explore how secure attachment influences mental health among adolescents in Kampala and Wakiso District. The overarching research question focuses on understanding the depth of the influence, specifically in the face of various socio-cultural and economic challenges present in these regions.

A significant body of literature underscores the importance of supportive family relationships in fostering positive mental health outcomes among adolescents. Akampurira (2025) asserts that emotionally supportive family dynamics, characterized by trust, open communication, and shared values, significantly enhance youth mental health. This finding resonates with Googo (2016), who emphasizes that adolescents with secure attachments are less likely to engage in delinquent behaviours, suggesting that a nurturing home environment acts as a protective factor against negative outcomes.

On the contrary, the studies also highlight the detrimental effects of insecure attachments. For instance, Knizek et al. (2017) describe how adolescents from unstable family backgrounds often struggle to develop the protective psychological mechanisms necessary to cope with life's challenges. This instability can lead to increased vulnerability to mental health disorders, as these adolescents lack the emotional support that secure attachments typically provide. The disparity in outcomes between those with secure versus insecure attachments is stark, illustrating the critical role that family dynamics play in shaping adolescent mental health.

The influence of caregiver socio-emotional health on child well-being is another pivotal theme that emerges from the literature. Webster et al. (2019) demonstrate a direct correlation

between caregiver mental health specifically anxiety and depression and adolescent distress and hopelessness. This relationship suggests that caregivers' emotional states significantly affect their children's mental health, highlighting the need for interventions that support both caregivers and children. In contrast, the presence of higher social support among caregivers was associated with better outcomes for adolescents, indicating a reciprocal relationship where caregiver well-being can enhance child resilience.

Moreover, the findings from Ferrajão et al. (2024) indicate that a substantial number of adolescents experience non-secure attachment styles, often exacerbated by adverse childhood experiences (ACEs). This prevalence of insecure attachments is alarming, as it correlates with increased risks of PTSD and other mental health challenges. The literature suggests that while caregiver support can mitigate some of these risks, the underlying issues of caregiver mental health must be addressed to foster secure attachments effectively.

The literature also reveals critical insights into how attachment styles influence emotional well-being among adolescents. Lanyero (2021) argues that securely attached individuals tend to exhibit more positive emotional behaviors and stability than those with insecure attachment styles. This aligns with findings from Okello et al. (2015), who note that high levels of maternal attachment can serve as both a protective factor against depression and a risk factor when attachment is low. The complexity of these interactions suggests that while secure attachment fosters resilience, insecure attachment can exacerbate mental health challenges.

The disparities in findings regarding attachment styles across different studies highlight the need for a nuanced understanding of these relationships. For instance, while some studies emphasize the protective factors associated with secure attachments, others point to the negative implications of insecure attachments, suggesting that interventions must be tailored to address the specific needs and contexts of adolescents in Uganda. The research by Karimli et al. (2024) further supports this notion, indicating that family functioning encompassing communication patterns and emotional support plays a crucial role in moderating mental health outcomes among adolescents.

The cultural context in which these relationships unfold cannot be overlooked. The studies reviewed suggest that cultural norms and socio-economic factors significantly influence attachment styles and mental health outcomes. For instance, Hamda (2015) investigates the relationship between attachment and aggressive behavior among Somali adolescents in Kampala, revealing that insecure attachment predicts higher levels of aggression and delinquent

behavior. This finding underscores the importance of considering cultural factors when interpreting attachment styles and their effects on mental health.

In addition, the work of Wambua et al. (2018) highlights the significance of socio-economic status in shaping family dynamics and attachment security. The intersection of poverty, familial instability, and attachment insecurity presents a formidable challenge for many adolescents in urban Uganda. The studies collectively indicate that interventions aimed at improving mental health outcomes must consider these cultural and socio-economic contexts to be effective.

Parent-Child Insecure Attachment on Mental Health Outcomes

This is essential for understanding the psychosocial challenges faced by this demographic. Insecure attachment, characterized by a lack of consistent emotional support and nurturing from caregivers, has been linked to a range of mental health issues. This analysis synthesizes findings from relevant studies to critically examine how insecure attachment affects adolescents in Kampala and Wakiso District, focusing on emotional and behavioural problems, family dynamics, and the implications of parenting styles.

A prominent theme emerging from the literature is the correlation between insecure attachment and various emotional and behavioral issues among adolescents. Wambua et al. (2018) found moderate to strong positive correlations between attachment insecurity and emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and overall difficulty scores. Specifically, adolescents with higher levels of emotional symptoms were significantly more likely to exhibit attachment insecurity, suggesting that insecure attachments can exacerbate psychological vulnerabilities. This aligns with findings from Akampurira (2025), which indicate that poor family relationships, characterized by inadequate emotional support and parental neglect, are significant contributors to mental health disorders such as anxiety and depression among urban youth.

Knizek et al. (2017) further underscore this relationship by linking insecure attachment to severe depressive symptoms, particularly among adolescents who experience unstable family environments. The study illustrates that transient relationships within families hinder the development of secure attachments, thereby compromising adolescents' emotional resilience. This instability can lead to a cycle of emotional distress, as adolescents struggle to cope with the lack of support and nurturing necessary for healthy psychological development.

Moreover, Hamda (2015) explores the relationship between insecure attachment and aggressive behavior among Somali adolescents in Kampala, concluding that insecure attachment predicts higher levels of both verbal and physical aggression. This finding suggests that the emotional turmoil stemming from insecure attachments may manifest as externalized behaviors, further complicating the mental health landscape for these adolescents.

Family instability emerges as a critical factor influencing the development of insecure attachments and subsequent mental health outcomes. Mugume (2023) links family instability to an increased likelihood of depressive symptoms, anxiety, and substance abuse among adolescents. The erosion of close-knit family ties, as noted by Akampurira (2025), exposes adolescents to emotional deprivation and stress, which can aggravate negative mental health outcomes. This is particularly concerning in urban settings like Kampala, where rapid social changes can disrupt traditional family structures.

The findings from Siu et al. (2024) further illustrate the impact of family dynamics on attachment security. Their research indicates that violence against children and intimate partner violence are significant contributors to dysfunctional family relationships, which in turn undermine the development of secure attachments. This suggests that addressing familial violence is crucial for fostering healthier parent-child relationships and improving adolescent mental health outcomes.

Additionally, Ankwasize (2018) examines the relationship between attachment impairment and psychosocial well-being, identifying emotional problems, academic difficulties, and somatic complaints as common manifestations of insecure attachment. This highlights the pervasive nature of the impact of insecure attachments, as adolescents may experience a range of negative outcomes that extend beyond immediate emotional distress.

The role of parenting styles is another significant theme that emerges from the literature. Mukasa (2021) emphasizes that permissive parenting, which often fails to foster strong attachments, is linked to higher levels of delinquent behavior among adolescents. This finding aligns with the broader literature that suggests inadequate parental involvement and emotional support can lead to insecure attachments, ultimately contributing to various mental health issues.

Furthermore, Umeh and Bangirana (2017) found a significant positive relationship between generalized anxiety disorder (GAD) symptoms and parental attachment among fresh

undergraduates in Uganda. High scores on parental attachment measures, indicative of insecure attachment, correlated with elevated GAD symptoms, reinforcing the idea that insecure attachments can have lasting implications for mental health even into early adulthood.

Family Environment on Mental Health Outcomes

The family environment plays a pivotal role in shaping the mental health outcomes of adolescents, particularly in urban settings like Kampala and Wakiso District in Uganda. This analysis synthesizes findings from relevant studies to explore how various aspects of the family environment such as family dynamics, stability, and caregiver mental health affect the psychological well-being of adolescents. The overarching research question focuses on understanding the complex influence of family environments on adolescent mental health.

A significant theme that emerges from the literature is the impact of family dynamics on mental health outcomes. Akampurira (2025) emphasizes that emotionally supportive family relationships characterized by trust, open communication, and shared values enhance youth mental health. In this study, supportive relationships were shown to foster resilience, reduce stress and anxiety, and promote emotional stability among adolescents. This finding aligns with Muthama et al. (2025), who also highlight the importance of social connectedness within families and peer groups in regulating emotions and improving self-esteem. Adolescents reported that strong family ties contributed significantly to their emotional well-being, illustrating the protective role of positive family dynamics.

Equally, Adiaksa and Syukur (2025) found that poor family dynamics, including ineffective communication and emotional conflict, are significantly associated with behavioral problems and psychological distress in adolescents. Their research indicates that adolescents from families with positive dynamics exhibit better social behavior and psychological health outcomes than those from families experiencing dysfunction. This disparity demonstrates the critical importance of healthy family interactions in promoting mental health and well-being.

Family stability emerges as another crucial factor influencing adolescent mental health. Mugume (2023) links family instability to an increased likelihood of depressive symptoms, anxiety, and substance abuse among adolescents in Makindye Division, Kampala City. The study defines family stability in terms of harmony, good communication, and the absence of disruptions, all of which are essential for fostering a supportive environment for adolescents. This aligns with findings from Cavazos-Rehg et al. (2020), who identify family cohesion as a

protective factor against depression, particularly among vulnerable populations such as adolescents living with HIV. The protective role of family cohesion suggests that interventions aimed at strengthening family bonds could be beneficial for improving mental health outcomes.

The impact of family instability is further illustrated by Mbithi et al. (2025), who identify familial conflicts as a key factor associated with poor mental health among adolescents in Kampala. Their mixed-methods study highlights that adolescents experiencing familial discord are more likely to report symptoms of depression and anxiety, emphasizing the need for interventions that address family conflicts to improve mental health outcomes.

The mental health of caregivers significantly influences the well-being of adolescents. Webster et al. (2019) demonstrate that increased caregiver anxiety and depression correlate with higher levels of distress and lower self-esteem among children. This finding suggests that caregiver mental health is a critical component of the family environment that affects adolescent outcomes. When caregivers experience emotional distress, it can create a negative emotional climate within the home, leading to poorer mental health outcomes for adolescents.

In contrast, higher levels of caregiver social support are associated with lower distress and a more positive outlook in children, indicating that a strong social environment for caregivers can enhance child well-being. This reciprocal relationship brings out clearly the importance of supporting caregivers in managing their mental health to promote healthier family environments.

Discussion of Results

The findings across these studies reveal a strong consensus on the importance of secure parent-child attachment in promoting positive mental health outcomes among adolescents. While many studies highlight the protective factors associated with secure attachment (Okello et al. (2015), they also note the detrimental effects of insecure attachment and poor caregiver mental health on adolescent well-being (Webster et al., 2019).

All studies emphasize the critical role of supportive family relationships and caregiver mental health in shaping adolescent outcomes. The consensus is clear: secure attachments foster resilience and emotional stability (Lanyero, 2021), while insecure attachments correlate with increased risk of mental health issues.

Some studies highlight specific cultural factors influencing attachment styles and mental health outcomes. This suggests that interventions may need to be tailored to fit the cultural

context of families in Kampala and Wakiso District. For instance, Wambua et al. (2018) the impact of familial structures and socio-economic status on attachment security varies across different studies, indicating a need for a comprehensive approach to interventions.

Also, findings across these studies reveals a clear consensus on the detrimental impact of insecure attachment on adolescent mental health in Kampala and Wakiso District. The literature consistently demonstrates that insecure attachments correlate with a range of emotional and behavioural problems such as anxiety, depression, and aggressive behavior. The disparities in findings regarding the specific outcomes of insecure attachment ranging from internalized symptoms like depression to externalized behaviours like aggression underscore the complexity of these relationships.

While many studies highlight the negative implications of insecure attachments, they also point to potential avenues for intervention. Most vividly, Siu et al. (2024) illustrate that improving parent-child relationships can lead to better mental health outcomes, suggesting that targeted interventions can effectively address the challenges associated with insecure attachments. This dual focus on identifying problems and proposing solutions is crucial for developing effective mental health strategies for adolescents in Uganda.

Furthermore, findings across these studies reveals a clear consensus on the significant influence of the family environment on adolescent mental health in Kampala and Wakiso District. The literature consistently demonstrates that positive family dynamics, stability, and caregiver mental health are crucial for fostering resilience and emotional well-being among adolescents.

While many studies highlight the protective factors associated with supportive family environments, they also point to the detrimental effects of family instability and poor caregiver mental health. Akampurira (2025) and Muthama et al. (2025) emphasize the benefits of strong family ties, Mugume (2023) and Mbithi et al. (2025) illustrate the adverse effects of familial conflict and instability. This divergence highlights the complexity of family influences on adolescent mental health, suggesting that interventions must be tailored to address specific family dynamics and challenges.

Policy Implications

The findings of this study carry significant implications for policymakers aiming to address the mental health crisis among adolescents in Uganda. The urgency of integrating

mental health services within educational and community settings cannot be overstated. Policymakers must recognize the profound influence of parent-child relationships on mental health outcomes, advocating for family-centered approaches in mental health policies.

It is imperative that mental health services are not only accessible but also tailored to meet the unique needs of adolescents and their families. This calls for the development of comprehensive family support programs that focus on strengthening parent-child relationships through workshops, counselling services, and community outreach initiatives. Such programs should educate caregivers on fostering secure attachments. With this, they can create a nurturing environment conducive to positive mental health outcomes.

Furthermore, integrating mental health education into school curricula is essential. By raising awareness among adolescents about the importance of emotional well-being and healthy relationships, schools can play a pivotal role in promoting mental health. This proactive approach will empower students with the knowledge and skills necessary to navigate their mental health challenges effectively.

Increasing the accessibility of mental health resources within communities is equally critical. Adolescents must have access to counselling and support services that are culturally sensitive and responsive to their specific needs. Policymakers should prioritize funding and resources to ensure that mental health services are available in schools, community centres, and healthcare facilities.

Finally, there is a pressing need for further research that explores the cultural and socio-economic factors affecting mental health in Uganda. Such research will provide invaluable insights that can inform the development of targeted interventions, ensuring that they are both effective and culturally appropriate.

Recommendations for Policy Action

To effectively address the mental health challenges faced by adolescents in Uganda, a multidimensional approach is necessary. Policymakers should prioritize the development of family support programs aimed at strengthening parent-child relationships. These programs must include workshops and counselling services that equip caregivers with the tools to foster secure attachments. By focusing on enhancing the quality of parent-child interactions, we can create a supportive environment that promotes positive mental health outcomes.

Again, integrating mental health education into school curricula is another vital recommendation. Schools should serve as platforms for raising awareness about mental health issues, equipping students with the knowledge and skills to recognize and address their emotional well-being. This initiative will not only empower adolescents but also foster a culture of openness and support within educational settings.

Moreover, increasing the accessibility of mental health services is crucial. Policymakers must ensure that adolescents have access to counselling and support services that are readily available in their communities. This includes investing in training for mental health professionals who understand the unique cultural and socio-economic contexts of Uganda, enabling them to provide effective care.

Encouraging further research on the cultural and socio-economic factors influencing mental health is essential. Policymakers should support studies that dig deep into the complexities of parent-child relationships and their impact on adolescent mental health. This research may provide the foundation for developing targeted interventions that address the specific needs of adolescents and their families.

Contribution of the Paper

This paper makes a significant contribution to the existing literature by addressing critical knowledge, geographical, contextual, theoretical, demographical gaps regarding a comprehensive study on examining the influence of parent-child secure/insecure attachments and family environment as a proximal aetiological mechanism for adolescent mental health outcomes in Kampala and Wakiso District, Uganda. By providing a comprehensive analysis of the socio-cultural and economic factors affecting these aetiological pathways, this study emphasizes the need for culturally sensitive approaches in mental health interventions.

The integration of various theoretical frameworks allows for a holistic perspective on the interplay between secure attachment, insecure attachment, family environments and mental health outcomes among adolescents. This research not only enhances academic discourse but also informs practical interventions aimed at improving adolescent well-being in Uganda. Pragmatically shedding light on the dynamics of parent-child attachments and family environments, this study underlines the importance of designing effective interventions that can disrupt intergenerational cycles of comorbidity with long term implications for human capital development.

By and large, the findings of this study have the potential to inform national development agendas focused on improving mental health services and interventions for adolescents in Uganda. By addressing the identified gaps in the literature and advocating for actionable policy recommendations, this research contributes to the ongoing efforts to enhance the mental health landscape for adolescents in Uganda.

Conclusion

The study was intended to review the influence of the parent–child relationship on mental health outcomes among adolescents in Kampala and Wakiso Districts, Uganda through a qualitative approach. Findings across these studies illustrates a clear consensus on the importance of secure parent-child attachments in promoting positive mental health outcomes among adolescents. The disparities in results highlight the need for tailored interventions that address the unique challenges faced by families in Kampala and Wakiso District.

Additionally, culturally sensitive interventions that consider the socio-economic and cultural contexts of families are essential. Programs aimed at improving caregiver mental health and enhancing family communication could significantly foster secure attachments and, consequently, improving adolescent mental health outcomes.

In addition, the review concludes that parent-child insecure attachment has detrimental impact on the mental health of the adolescents. To address these issues, it is essential to implement interventions that focus on strengthening family dynamics and enhancing parental involvement. Programs aimed at educating parents about the importance of secure attachments and providing them with the tools to foster emotional support can significantly improve adolescent mental health outcomes.

Lastly, the study concludes that the family environment significantly influences mental health outcomes among adolescents in Kampala and Wakiso District. Supportive family dynamics, stability, and caregiver mental health are critical components that can either mitigate or worsen mental health challenges faced by adolescents. To address these issues, it is essential to implement interventions that focus on strengthening family relationships and enhancing caregiver mental health. Programs aimed at educating families about effective communication and emotional support can foster healthier family environments. Additionally, initiatives that provide mental health support to caregivers might create a more positive emotional climate, benefiting adolescents' overall well-being.

In general, further research should prioritize longitudinal studies to track the long-term influence of parent-child secure attachment, parent-child insecure attachment and family environment on adolescent mental health outcomes.

References

- Adiaksa, B. W., & Syukur, M. (2025). Role of family dynamics in shaping adolescent social behavior and mental health: A health sociology perspective. *Jurnal Ilmiah Kesehatan Sandi Husada*, 14(2), 305-313. DOI: <https://doi.org/10.35816/jiksh.v14i2.276>
- Ainsworth, M. D. S. (1978). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>
- Akampurira, A. (2025). The influence of family relationships on mental health of the youth in Nakawa Division, Kampala Capital City (Unpublished undergraduate dissertation). Makerere University, Kampala, Uganda. <http://hdl.handle.net/20.500.12281/21938>
- Ankwasiize, E. (2018). Adolescent trauma and psychosocial wellbeing in Entebbe-Uganda. *Universal Journal of Psychology*, 6(3), 67-79. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3265387>
- Bailham, D., & Harper, P. B. (2004). Attachment theory and mental health. In Promoting the emotional well-being of children and adolescents (pp. 1-12). Publisher. www.jkp.com ISBN: 978-184310-153-6
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 2(4), 637-638. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. ISBN: 0-674-22457-4
- Cavazos-Rehg, P., Xu, C., Kasson, E., Byansi, W., Bahar, O. S., & Ssewamala, F. M. (2020). Social and economic equity and family cohesion as potential protective factors from depression among adolescents living with HIV in Uganda. *AIDS and Behavior*, 24(9), 2546-2554. <https://doi.org/10.1007/s10461-020-02812-6>
- Ferrajão, P., Frias, F., & Elklit, A. (2024). Exploring independent and cumulative effects of adverse childhood experiences on PTSD and CPTSD a study in Ugandan adolescents. *Children*, 11(5), 517. <https://doi.org/10.3390/children11050517>
- Googo, A. (2016). Effects of Parent Child Relationship on Delinquent Behavior: A Case Study of Kamwokya Community and Naguru Remand Home. KIU institutional repository <http://hdl.handle.net/20.500.12306/7402>
- Hamda, A. (2015). *Attachment and aggressive behavior among Somali adolescents in selected schools in Kampala, Uganda* (Doctoral dissertation, Kampala International University, College of Humanities and Social Sciences). ir.kiu.ac.ug
- Karimli, L., Nabunya, P., Ssewamala, F. M., & Dvalishvili, D. (2024). Combining asset accumulation and multifamily group intervention to improve mental health for adolescent girls: A cluster-randomized trial in Uganda. *Journal of Adolescent Health*, 74(1), 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.08.012>
- Knizek, B. L., Mugisha, J., Osafo, J., & Kinyanda, E. (2017). Growing up HIV-positive in Uganda: “psychological immunodeficiency”? A qualitative study. *BMC psychology*, 5(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s40359-017-0199-7>
- Lanyero, K. (2021). *Attachment styles and emotional wellbeing among youth: A case of the lord's resistance Army off springs in Gulu city, Northern Uganda* (Doctoral dissertation, University of Kisubi). <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/90>
- Lehman, B. J., & David, M. (2017). Rethinking the biopsychosocial model of health: Understanding health as a dynamic system. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(2), e12301. <https://doi.org/10.1111/spc3.12328>
- Mbithi, G., Sarki, A., Mabrouk, A., Odhiambo, R., Namuguzi, M., Atukwatse, J., & Abubakar, A. (2025). Exploring adolescents' mental health in Kampala, Uganda in the context of COVID-19: a mixed methods

- study. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 1419043. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1419043>
- Mugume, A. K. (2023). *Parenting Practices and Family Stability Among Families with Adolescents in Makindye Division, Kampala City* (Doctoral dissertation, Uganda Christian University).
- Mukasa, B. (2021). *Parenting styles and Juvenile Delinquency: a case of selected families in Rwoho town council Ntungamo District-Uganda* (Doctoral dissertation, University of Kisubi). <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/101>
- Okello, J., Nakimuli-Mpungu, E., Klasen, F., Voss, C., Musisi, S., Broekaert, E., & Derluyn, I. (2015). The impact of attachment and depression symptoms on multiple risk behaviors in post-war adolescents in northern Uganda. *Journal of affective disorders*, 180, 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.03.052>
- Ramdhonee-Dowlot, K., Balloo, K., Morgül, E., & Essau, C. A. (2025). Prevalence of Anxiety and Depression Among Children and Adolescents in Low-and Middle-Income Countries—A Systematic Review. *Psychiatric research and clinical practice*, 7(4), 218-243. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.2025002>
- Somefun, O., Theron, L., & Ungar, M. (2023). The association between family adversity and youth mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(7), 1333-1347. <https://doi.org/10.1002/jad.12205>
- Tan, R., Yang, Y., Huang, T., Lin, X., & Gao, H. (2023). Parent–child attachment and mental health in young adolescents: a moderated mediation analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1298485. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298485>
- Umeh, G. C., & Bangirana, P. (2017). Cognitive and social predictors of generalized anxiety disorder symptoms among fresh undergraduates in Uganda. *Tanzania Journal of Health Research*, 19(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.4314/thrb.v19i1.3>
- Wambua, G. N., Obondo, A., Bifulco, A., & Kumar, M. (2018). The role of attachment relationship in adolescents' problem behavior development: a cross-sectional study of Kenyan adolescents in Nairobi city. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 12(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0237-0>
- Webster, K. D., de Bruyn, M. M., Zalwango, S. K., Sikorskii, A., Barkin, J. L., Familiar-Lopez, I., & Ezeamama, A. E. (2019). Caregiver socioemotional health as a determinant of child well-being in school-aged and adolescent Ugandan children with and without perinatal HIV exposure. *Tropical Medicine & International Health*, 24(5), 608-619. <https://doi.org/10.1111/tmi.13221>
- Wright, A. C., & Kong, P. (2023). Attachment theory. *Working with families experiencing vulnerability: A partnership approach*, 79. ISBN: 978-1-009-21832-0
- Zapf, H., Boettcher, J., Haukeland, Y., Orm, S., Coslar, S., & Fjermestad, K. (2024). A systematic review of the association between parent-child communication and adolescent mental health. *JCPP advances*, 4(2), e12205. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12205>

Kuzey Kıbrıs'ta Kumar Bağımlılığı: Bilişsel Davranışçı Terapi Perspektifinden Psikolojik İnceleme ve Müdahale Çerçevesi

Çağdaş ARIK

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, KKTC.
<https://orcid.org/0009-0007-1818-3625>. E-mail: 20240725@std.neu.edu.tr

Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, KKTC.
<https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>. e-posta: meryem.karaaziz@neu.edu.tr

Özet

Kumar, insanlık tarihinin en eski eğlence biçimlerinden biri olarak binlerce yıldır farklı kültürlerde varlığını sürdürmektedir. Ancak dijitalleşme, küreselleşme ve turizm ekonomilerinin yükselişiyle birlikte kumar endüstrisi, özellikle küçük adacıklar ve sınırlı ekonomik alternatiflere sahip bölgeler için cazip bir kalkınma modeline dönüşmüştür. Bireysel bilişsel çarpıtmalar—kumarcının yanılgısı, kontrol yanılsaması, kayıpları kurtarma—ile KKTC'nin benzersiz sosyoekonomik ve kültürel bağlamı karmaşık bir patolojik ekosistem oluşturmaktadır. Kumar endüstrisinin ekonomik büyüklüğü ile bağımlılık önleme ve tedaviye ayrılan kaynaklar arasındaki derin dengesizlik, sorunu yapısal bir özellik olarak kalıcı kılmaktadır. Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) giderek önem kazanan bir halk sağlığı sorunu olan kumar bağımlılığını Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) perspektifinden incelemekte; sosyal, psikolojik ve ekonomik boyutlarıyla kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. KKTC, kişi başına düşen casino yoğunluğu açısından dünyanın en yüksek oranlarından birine sahip olup bu durum toplumsal refah üzerinde derin izler bırakmaktadır. Çalışmada kumar bağımlılığının biyopsikososyal ve BDT modelleri çerçevesinde kavramsal temelleri ele alınmakta; çarpık bilişsel şemalar, işlevsel olmayan otomatik düşünceler ve davranışsal pekiştirme döngüleri analiz edilmektedir. KKTC'ye özgü sosyoekonomik ve kültürel risk faktörleri, BDT'nin bilişsel yeniden yapılandırma ve davranışsal müdahale teknikleri eşliğinde irdelenmektedir. Bulgular, mevcut düzenleyici çerçevenin yetersizliğini ve bütüncül BDT temelli bir yaklaşımın aciliyetini ortaya koymaktadır. Çalışma, KKTC'de entegre bir kumar bağımlılığı önleme ve tedavi sisteminin oluşturulması için BDT odaklı somut bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: kumar bağımlılığı, Bilişsel Davranışçı Terapi, bilişsel çarpıtmalar, Kuzey Kıbrıs, patolojik kumar, bağımlılık tedavisi, casino ekonomisi, halk sağlığı

Gambling Addiction in Northern Cyprus: A Psychological Examination and Intervention Framework from a Cognitive Behavioral Therapy Perspective

Abstract

Gambling, as one of the oldest forms of entertainment in human history, has existed in different cultures for thousands of years. However, with digitalization, globalization, and the rise of tourism economies, the gambling industry has become an attractive development model, especially for small islands and regions with limited economic alternatives. Individual cognitive distortions—gambler's delusion, illusion of control, loss recovery—along with the unique socioeconomic and cultural context of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) create a complex pathological ecosystem. The deep imbalance between the economic size of the gambling industry and the resources allocated to addiction prevention and treatment makes the problem a persistent structural feature. This study examines gambling addiction, an increasingly important public health problem in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), from a Cognitive Behavioral Therapy (CBT) perspective; it offers a comprehensive assessment of its social, psychological, and economic dimensions. The TRNC has one of the highest per capita casino density rates in the world, leaving deep marks on social well-being. The study addresses the conceptual

foundations of gambling addiction within the framework of biopsychosocial and CBT models; Distorted cognitive schemas, dysfunctional automatic thoughts, and behavioral reinforcement cycles are analyzed. Socioeconomic and cultural risk factors specific to the TRNC are examined in conjunction with cognitive restructuring and behavioral intervention techniques of CBT. The findings reveal the inadequacy of the current regulatory framework and the urgency of a holistic CBT-based approach. The study presents a concrete CBT-focused roadmap for establishing an integrated gambling addiction prevention and treatment system in the TRNC.

Keywords: gambling addiction, Cognitive Behavioral Therapy, cognitive distortions, Northern Cyprus, pathological gambling, addiction treatment, casino economy, public health

Giriş

Kumar, insanlık tarihinin en eski eğlence biçimlerinden biri olarak binlerce yıldır farklı kültürlerde varlığını sürdürmektedir. Ancak dijitalleşme, küreselleşme ve turizm ekonomilerinin yükselişiyle birlikte kumar endüstrisi, özellikle küçük adacıklar ve sınırlı ekonomik alternatiflere sahip bölgeler için cazip bir kalkınma modeline dönüşmüştür. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), bu eğilimin en çarpıcı örneklerinden birini teşkil etmektedir. Uluslararası alanda yalnızca Türkiye tarafından tanınan bu topraklarda, kısıtlı ekonomik kaynaklar ve ticaret engellerinin yarattığı boşluk büyük ölçüde turizm ve kumar endüstrisiyle doldurulmaya çalışılmıştır (Altınay vd, 2016). Bugün itibarıyla KKTC'de yaklaşık 30'dan fazla lisanslı casino faaliyet göstermekte; bu sayı, yaklaşık 340.000 kişilik nüfusa oranlandığında, söz konusu bölgeyi kişi başına düşen casino yoğunluğu bakımından dünyada ilk sıralar arasına yerleştirmektedir (Kesim, 2019). Bu çalışma, KKTC'deki kumar bağımlılığını Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) perspektifinden ele alarak, bağımlılığı besleyen bilişsel şemalar, otomatik düşünceler ve davranışsal döngüleri sistematik biçimde analiz etmeyi hedeflemektedir. BDT; patolojik kumar davranışının oluşumunda, sürdürülmesinde ve tedavisinde en güçlü kanıt tabanına sahip psikolojik model olarak alan yazınında öne çıkmaktadır (Petry, 2005; Ladouceur & Lachance, 2007). Çalışma şu temel araştırma sorularına yanıt aramaktadır: (a) KKTC'de kumar bağımlılığının yaygınlığı ve sosyodemografik dağılımı nasıldır? (b) Bağımlılığın gelişimini ve sürdürülmesini açıklayan BDT modeli hangi bilişsel ve davranışsal mekanizmaları öne çıkarmaktadır? (c) KKTC bağlamına özgü risk ve koruyucu faktörler nelerdir? (d) BDT temelli müdahaleler yerel bağlamda nasıl uyarlanabilir?

Kavramsal Çerçeve ve Tanımsal Boyutlar

Kumar Bağımlılığının Tanımı ve Sınıflandırılması

Kumar bağımlılığı, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın beşinci baskısında (DSM-5; APA, 2013) 'Madde Kullanımı ile İlgili Bozukluklar ve Bağımlılık' başlığı

altında 'Kumar Oynama Bozukluğu' olarak tanımlanmaktadır. Bu sınıflandırma, kumar bağımlılığının yalnızca bir davranışsal sorun olmadığını, nörobiyo-psikolojik temelleri olan bir hastalık olduğunu resmi olarak kabul etmesi bakımından tarihi bir adım niteliği taşımaktadır. DSM-5 tanı kriterleri arasında kontrol kaybı, tolerans gelişimi, yoksunluk benzeri belirtiler, artan miktarda para ve zaman harcama ile sosyal ve mesleki işlevsellikte bozulma yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün Uluslararası Hastalık Sınıflandırması'nın 11. revizyonunda (ICD-11; WHO, 2019) da 'Kumar Bozukluğu' bağımsız bir tanı kategorisi olarak kodlanmıştır. Her iki sınıflandırma sistemi de kumar bağımlılığının klinik tablosunun madde bağımlılığı ile büyük örtüşmeler taşıdığını vurgulamaktadır.

Biyopsikososyal Model

Kumar bağımlılığının gelişimini açıklayan en kapsamlı kuramsal çerçevelerden biri biyopsikososyal modeldir. Bu model, bağımlılığın yalnızca bireyin zayıf irade gücünden ya da ahlaki bir çöküşten kaynaklanmadığını; biyolojik yatkınlıklar, psikolojik örüntüler ve sosyal/çevresel koşulların karmaşık etkileşiminin bir ürünü olduğunu öne sürmektedir (Blaszczynski & Nower, 2002). Biyolojik boyutta, dopaminerjik ödül sisteminin işlev bozukluğu, serotonin düzensizliği ve impulsiviteyle ilişkili genetik varyantlar öne çıkan risk faktörleri olarak saptanmıştır. Psikolojik boyutta ise bilişsel çarpıtmalar, erken dönem travma, kaygı ve depresyon gibi eş tanıli bozukluklar belirleyici rol oynamaktadır. Sosyal boyutta kumar tesislerine yakınlık ve erişim kolaylığı, normlaştıracı kültürel tutumlar, ekonomik kırılganlık ve sosyal baskı gibi faktörler bireyin bağımlılığa yatkınlığını artırmaktadır (Korn & Shaffer, 1999).

Bilişsel Davranışçı Terapi Modeli ve Kumar Bağımlılığı

BDT'nin Kuramsal Temelleri

Bilişsel Davranışçı Terapi, Aaron Beck tarafından geliştirilen ve düşünce, duygu ile davranış arasındaki dinamik etkileşimi merkeze alan yapılandırılmış bir psikoterapi modelidir (Beck, 1979). BDT'nin temel varsayımına göre patolojik davranışları besleyen şey dış olayların kendisi değil, bireyin bu olayları yorumlayış biçimine dair geliştirdiği bilişsel şemalar ve otomatik düşüncelerdir. Kumar bağımlılığı bağlamında bu ilke son derece açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır: kumarbaz, kaybettiğinde bile 'bir sonraki oyunda kazanacağım' biçimindeki işlevsel olmayan inancını korumaya devam etmekte ve bu inanç onun davranışını sürdürmesini

sağlamaktadır. BDT'nin kumar bağımlılığına uygulanması, temel olarak üç düzeyde işlemektedir:

- (a) bilişsel düzey—çarpık inançların tanımlanması ve yeniden yapılandırılması;
- (b) davranışsal düzey—kaçınma ve güvenlik davranışlarının kırılması, işlevsel olmayan pekiştirme döngülerinin bozulması;
- (c) duygu düzenleme düzeyi—tetikleyicilere karşı başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi (Ladouceur & Lachance, 2007).

Bu üç düzey, KKTC gibi yüksek erişilebilirliğin normatif bir çevre oluşturduğu bağlamlarda özellikle kritik hale gelmektedir.

Kumar Bağımlılığında BDT Bilişsel Modeli

BDT'nin kumar bağımlılığına uyguladığı bilişsel model, üç katmanlı bir yapıdan oluşmaktadır: temel inançlar (core beliefs), ara inançlar (intermediate beliefs) ve otomatik düşünceler (automatic thoughts). Bu katmanlı yapı, bağımlılığın nasıl başladığını, sürdüğünü ve nüksettiğini anlamak için vazgeçilmez bir analitik çerçeve sağlamaktadır.

Temel İnançlar ve Şemalar

Kumar bağımlılığına yatkınlık yaratan temel inançlar genellikle çocukluk ve ergenlik döneminde şekillenmektedir. Araştırmalar, patolojik kumarbazların önemli bir bölümünde şu üç temel şema kümesinin baskın olduğunu ortaya koymaktadır (Young ve diğerleri, 2003; Beck ve diğerleri, 2001). Yetersizlik ve değersizlik şeması: 'Ben yetersiz biriyim; kumar kazançları beni başarılı hissettiriyor.' Bu şema, özellikle düşük özsaygı ve erken dönem reddedilme deneyimleri olan bireylerde sık görülmekte olup KKTC'deki göçmen ve ekonomik yoksunluk içindeki nüfuslarda yaygınlaşmaktadır. Onay arayışı şeması: 'Kazandığımda çevrem beni daha iyi karşılıyor; statüm artıyor.' Bu şema, kumarbazın sosyal kimliğini ve öz değerini kumar başarısına bağlamasına yol açmaktadır. Kontrol ihtiyacı şeması: 'Eğer yeterince sistematik düşünürsem şansы yönetebilirim.' Bu inanç, hem kontrol yanılsamasının hem de kayıpları kurtarma düşüncesinin zeminini oluşturmaktadır.

Otomatik Düşünceler ve Bilişsel Çarpıtmalar

Otomatik düşünceler, kumar oynanmadan önce, sırasında ve sonrasında eşzamanlı olarak bilinçte beliren hızlı, değerlendirici düşüncelerdir. BDT perspektifinden patolojik kumarda en sık görülen bilişsel çarpıtmalar şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

Kumarcının yanılgısı (Gambler's Fallacy): Önceki bağımsız olayların gelecekteki sonuçları etkilediğine dair yanlış inanç. 'Makine on kez vermedi, sıra geldi; şimdi koyarsam kesin kazanırım.' Olasılık teorisiyle doğrudan çelişen bu inanç, kumar bağımlılığının en yaygın ve tedaviye dirençli bilişsel çarpıtmalarından birini oluşturmaktadır (Toneatto, 1999).

Kontrol yanılsaması (Illusion of Control): Şansa dayalı olaylarda kişisel beceri ya da stratejinin belirleyici rol oynadığına dair inanç. 'Benim sistemim var; hangi masanın kârlı olduğunu anlıyorum.' Bu çarpıtma, yetenekli hissetme gereksinimini karşıladığı için terapi sürecinde özellikle güçlü direnç göstermektedir.

Kayıpları kurtarma (Chasing Losses): 'Kaybettiğim parayı geri almak için oynamalıyım.' Bu düşünce örüntüsü, kayıpların giderek artmasına neden olan negatif bir sarmal oluşturmakta ve bağımlılığın en yıkıcı boyutunu temsil etmektedir.

Seçici hatırlama (Selective Memory): Kazançların kayıplardan çok daha canlı biçimde hatırlanması. Bu bilişsel önyargı, bağımlının kendi kumar tarihini çarpıtılmış biçimde değerlendirmesine yol açmaktadır.

Yakın kayıp yanılgısı (Near-Miss Effect): 'Neredeyse kazanıyordum; bir dahaki sefere mutlaka çıkar.' Yakın kayıpların beyinde gerçek kazançlara benzer dopaminerjik yanıtlar uyandırması, bu düşünce örüntüsünü nörobiyo-psikolojik olarak desteklemektedir (Potenza, 2013).

Büyüsel düşünce: Belirli ritüellerin, renklerin ya da davranışların şansı artırdığına inanma. 'Bu koltuğa oturursam kazanırım; şapkamı takarsam kaybederim.' Bu inanç, özellikle kültürel olarak büyüsel düşünceye açık topluluklarda daha yaygın olabilmektedir.

Davranışsal Pekiştirme Döngüsü

BDT, kumar bağımlılığını yalnızca bir bilişsel sorun olarak değil, aynı zamanda karmaşık bir operant koşullanma sürecinin ürünü olarak değerlendirmektedir. Kumar davranışı, değişken oranlı pekiştirme tarifiesiyle (variable ratio reinforcement schedule) güçlendirilmektedir; bu pekiştirme tarifiesi, tüm öğrenme paradigmaları içinde en yüksek söndürme direncine sahip olanıdır (Skinner, 1953). Başka bir deyişle, kumarbaz ne zaman ödüllendirileceğini öngöremediği için kumarı bırakmak, sabit oranlı ödüllere kıyasla çok daha güçleşmektedir.

Davranışsal döngü şu şekilde işlemektedir: (1) tetikleyici uyaranlar (stres, sıkıntı, mali kaygı, casino reklamları); (2) otomatik düşünceler ('Kazanırsam her şey düzelir'); (3) kumar davranışı; (4) kısa süreli olumlu pekiştirme (heyecan, sosyalleşme) ya da olumsuz pekiştirme

(kaygının geçici olarak azalması); (5) uzun vadeli olumsuz sonuçlar (mali kayıp, utanç, suçluluk); (6) bu olumsuz duygusal durumların yeni tetikleyiciler haline gelmesi. Bu döngünün kırılması, BDT müdahalelerinin temel hedefini oluşturmaktadır.

Beck'in Bağımlılık Modeli ve Kumar

Beck ve arkadaşları (2001), madde bağımlılığına uyguladıkları BDT modelini davranışsal bağımlılıklara—özellikle kumar bağımlılığına—uyarlayarak kolaylaştırıcı inançlar (permissive beliefs) kavramını literatüre kazandırmıştır. Bu inançlar, bireyin kendi bağımlılık davranışını meşrulaştırmak için geliştirdiği ikincil bilişsel savunma mekanizmalarıdır: 'Herkes kumar oynuyor, ben neden oynamayayım?', 'Çalışmadan kazanmanın bu kadar kolay bir yolu varken aptallık olur bırakmak', 'Kontrolüm var, istediğim zaman bırakabilirim.' Bu meşrulaştırıcı inançlar, egodistonik (bireyin değerleriyle çelişen) farkındalığı bastırmakta ve tedaviye başvuruyu geciktirmektedir.

Kumar Bağımlılığının Nörobiyolojik Temelleri: BDT Perspektifinden Bir Değerlendirme

Nörobiyolojik Mekanizmalar

Kumar bağımlılığının nörobiyolojisi, son yirmi yılda gerçekleştirilen beyin görüntüleme çalışmalarıyla önemli ölçüde aydınlatılmıştır. Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) bulguları, patolojik kumarbazların ödülle ilişkili uyaranlara karşı nucleus accumbens'te aşırı aktivasyon gösterdiğini, buna karşılık prefrontal korteks inhibitör kontrolünün zayıfladığını ortaya koymaktadır (Potenza, 2013). Bu nörolojik bulgular, BDT açısından son derece anlamlıdır: zira prefrontal korteksin zayıflamış inhibitör kontrolü, bilişsel yeniden yapılandırma ve meta-bilişsel stratejilerin öğrenilmesini güçleştirmekte; ancak aynı zamanda BDT'nin uzun vadede bu nöral plastisiteyi yeniden kazandırabileceğine dair nörobilimsel kanıtlar da birikmektedir.

Dopaminerjik sistem, kumar davranışının pekiştirilmesinde kilit bir rol üstlenmektedir. 'Yakın kayıp' (near-miss) olgusunun beyinde gerçek kazançlara benzer bir ödül tepkisi uyandırması, BDT bağlamında şu terapötik çıkarımı doğurur: bireyin bu yanılsamayı sadece ussallaştırmayla aşması yeterli değildir; aynı zamanda beynin öğrenilmiş tepkilerinin söndürülmesi için sistematik maruz bırakma ve tepki önleme egzersizleri gerekebilir.

Eş Tanılı Bozukluklar ve BDT'nin Odak Noktaları

Uluslararası literatür, kumar bağımlılığının son derece yüksek oranlarda diğer ruhsal bozukluklarla birlikte seyrettiğini tutarlı biçimde göstermektedir. Majör depresyon (%50–75 oranlarda birliktelik), madde kullanım bozuklukları, kaygı bozuklukları, DEHB ve antisosyal kişilik bozukluğu başlıca eş tanıli durumlardır (Petry, 2005). BDT perspektifinden bu eş tanıli tablo kritik bir terapötik çıkarım taşımaktadır: tedavi planlamasında 'neyin neyi beslediği' dikkatlice değerlendirilmelidir.

Depresyon-kumar ilişkisinde iki yönlü bir nedensellik söz konusudur. Kumar, depresif bireyde kısa süreli duygusal takviye (emotional uplift) işlevi görebilmektedir; ancak uzun vadede mali yıkım ve sosyal izolasyon depresyonu derinleştirmektedir. BDT, bu döngüyü hem bilişsel (depresyonla ilişkili olumsuz otomatik düşüncelerin yeniden yapılandırılması) hem de davranışsal (alternatif zevk ve tatmin kaynaklarının devreye sokulması) düzeyde hedeflemektedir. Kaygı bozuklukları bağlamında ise kumar sıklıkla bir kaçınma davranışı işlevi görmektedir; bağımlı gerçek dünya stresörleriyle baş etmek yerine casino ortamının düzenli ve öngörülebilir uyaranlarına sığınmaktadır. BDT'de bu örüntüyü ele almak için kaygı yönetimi becerileri, maruz bırakma hiyerarşileri ve duygu düzenleme stratejileri birleşik biçimde uygulanmaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ın Sosyoekonomik Bağlamı ve BDT Perspektifinden Risk Analizi

KKTC'nin Tarihsel ve Siyasi Arka Planı

1974 yılında Kıbrıs adasının ikiye bölünmesi, adanın kuzeyinde yalnızca Türkiye tarafından tanınan KKTC'nin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu siyasi izolasyon, beraberinde ağır ekonomik kısıtlamalar getirmiş; uluslararası ticaret anlaşmalarından dışlanma, yabancı yatırımların önündeki engeller ve AB üyeliğinin dışında kalma KKTC'yi kronik bir ekonomik güçlüklerle boğuşmaya mahkûm etmiştir (Hatay & Bryant, 2008). Bu koşullar altında turizm ve özellikle Kıbrıs Cumhuriyeti'nde yasak olan kumarın cazibesi, ekonomik kalkınmanın önemli bir motoru olarak konumlandırılmıştır. BDT perspektifinden bu tarihsel-siyasi bağlam özellikle önemlidir: kronik ekonomik stres, belirsizlik ve kısıtlı gelecek beklentileri, kumar bağımlılığının bilişsel zeminini hazırlayan olumsuz şemalar için son derece elverişli bir ortam oluşturmaktadır. 'Çalışmak yetmez, şans gerekiyor' ve 'Sistem nasıl olsa beni desteklemiyor, kazanmanın tek yolu bu' gibi temel inançlar, KKTC'nin makro-siyasi gerçekliğiyle pekişmektedir.

Casino Endüstrisinin Yapısı ve Düzenleyici Çerçeve

KKTC'de casino faaliyetleri, İçişleri Bakanlığı bünyesindeki Kumar Denetleme Kurulu tarafından düzenlenmektedir. Yerel halkın casino ziyaretleri çeşitli dönemlerde kısıtlamaya tabi tutulmuştur; ancak bu uygulamaların etkinliği tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Pratikte yasağın delindiğine dair yaygın anekdotal kanıtlar, denetim mekanizmalarının yetersizliğine işaret etmektedir. Casino işletmecilerinin çoğunluğunun yabancı (özellikle Türkiye) sermaye tarafından kontrol edildiği bilinmektedir.

BDT açısından bakıldığında, casino ortamlarının fiziksel tasarımı başlı başına bir bilişsel müdahale alanı oluşturmaktadır. Penceresiz ve saatsiz mekanlar, sürekli müzik ve ışık uyaranları, alkol servisi ve ücretsiz yemek sunumu—tüm bu unsurlar, zamanın geçişine ve para kaybının gerçekliğine dair farkındalığı körelten çevresel tetikleyicilerdir. Sorumlu kumar (responsible gambling) müdahaleleri açısından bu yapısal unsurların yasal düzenleme yoluyla değiştirilmesi, bireysel BDT çalışmalarının çevresel altyapısını oluşturmaktadır.

Kumar Bağımlılığının Yaygınlığı ve BDT Perspektifinden Risk Grupları

Epidemiyolojik Tablo

KKTC'de kumar bağımlılığının yaygınlığına ilişkin sistematik epidemiyolojik veriler önemli bir boşluğu temsil etmektedir. Genel nüfus araştırmalarında kumar bağımlılığının yaygınlığı tipik olarak %0,5 ile %3 arasında bildirilmektedir (Stucki & Rihs-Middel, 2007). Ancak yüksek casino yoğunluğuna sahip bölgelerde bu oranların anlamlı biçimde yükseldiği bilinmektedir. KKTC özelinde değerlendirildiğinde, yerel nüfusta %3 ile %5 arasında bir yaygınlık oranı beklenmesi makul görünmektedir.

BDT Perspektifinden Bireysel Risk Faktörleri

Erken yaşta kumara başlama, ailede kumar bağımlılığı öyküsü, impulsivite ve duyum arayışı eğilimi, depresyon ve kaygı gibi eş tanımlı ruhsal bozukluklar KKTC özelinde kritik bireysel risk faktörleri olarak öne çıkmaktadır. BDT perspektifinden bu faktörler yalnızca demografik özellikler olarak değil, belirli bilişsel şema örüntülerinin göstergeleri olarak değerlendirilmelidir.

İmpulsivitesi yüksek bireyler, davranışsal aktivasyon sisteminin (Behavioral Activation System—BAS) aşırı duyarlılığıyla karakterize olmakta; bu da kumarda anlık ödülü geciktirilmiş sonuçların önünde tutmalarını kolaylaştırmaktadır. BDT'de bu profil için

davranışsal inhibisyon güçlendirme egzersizleri ve 'dur-düşün-karar ver' tekniklerini içeren yapılandırılmış müdahaleler tasarlanmaktadır.

Erken dönem travma ve bağlanma güçlükleri yaşamış bireyler ise sıklıkla duygusal yoğunluk arayışı (sensation seeking) ve duygusal kaçınma eğilimleri geliştirmektedir. Kumar, bu bireyler için hem uyarıcı hem de gerçek yaşam stresörlerinden kaçış işlevi görmektedir. BDT bu profil için, duygusal işleme ve travma odaklı bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini gerektirebilir.

Çevresel ve Sosyal Risk Faktörlerinin Bilişsel Analizi

Casino tesislerine yüksek fiziksel erişilebilirlik ve 7/24 kesintisiz açıklık, kumara normatif toplumsal yaklaşım, düşük sosyoekonomik statü, işsizlik ve göç KKTC'ye özgü çevresel risk faktörleri arasında sayılmaktadır. BDT açısından bu faktörler, bireyin 'bu toplumda kumar oynamak normaldir' biçiminde geliştirdiği sosyal izin inançlarını (social permission beliefs) beslemektedir.

Göç ve kültürel kimlik bunalımı, KKTC bağlamında özellikle dikkat çeken bir risk örüntüsü oluşturmaktadır. Türkiye'den gelen göçmenler arasında sosyal bağların zayıf olması, ait olma hissinin eksikliği ve kültürel köklerin kopması, casino ortamının sunduğu sahte cemaatin cazibesini artırmaktadır. BDT bu boyutu, sosyal bütünleşme ve anlamlı sosyal ağların yeniden inşası hedeflerini terapötik süreçle bütünleştirerek ele almaktadır.

Üniversite öğrencileri—başta Yakın Doğu Üniversitesi bünyesindeki on binlerce öğrenci—özellikle dikkat gerektiren bir risk grubu oluşturmaktadır. Kısıtlı finansal kaynaklar, sınav dönemlerinin yarattığı yoğun stres, aile ve sosyal destek ağından uzaklık, 'hızlı para kazanma' düşüncesine yönelik bilişsel yatkınlık ve Casino ortamının sunduğu sosyalleşme fırsatı bu grubun özgün risk profilini şekillendirmektedir. Erken müdahale programlarının bu demografik gruba yönelik önceliklendirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal kazanımlar açısından kritik önem taşımaktadır.

Kumar Bağımlılığının Toplumsal Sonuçları: BDT Perspektifinden Bir Değerlendirme

Aile Sistemi Üzerindeki Etkiler

Kumar bağımlılığının aile sistemi üzerindeki yıkıcı etkileri literatürde tutarlı biçimde belgelenmektedir: mali güvensizlik ve borç sarmalı, aile içi güven ilişkisinin aşınması, ebeveynlik işlevselliğinin bozulması, çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar ile boşanma

ve aile dağılması bu etkilerin başında gelmektedir (Kalischuk ve diğerleri, 2006). BDT perspektifinden aile üyelerinin de çarpık bilişsel örüntüler geliştirdiği görülmektedir: eşler 'eğer onu daha fazla sevsem bırakırdı' ya da 'parayı ben iyi yönetseydim bu olmazdı' gibi suçluluk temelli düşünceler geliştirebilmekte; bu durum ilişki sisteminin kendi içindeki patolojik dinamikleri derinleştirmektedir. KKTC'de sosyal utanç ve bağımlılığı gizleme eğiliminin yardım arayışını geciktiren önemli bir engel oluşturduğu ileri sürülmektedir. BDT açısından bu utanç dinamiği ayrıca değerlendirilmelidir: utanç, bireyi kumar davranışını gizlemeye yönelten ve terapötik yardım arayışını bloke eden güçlü bir bilişsel-duygusal engel işlevi görmektedir.

Ruh Sağlığı ve İntihar Riski

Kumar bağımlılığı, diğer birçok ruhsal bozuklukla kıyaslandığında intihar girişimiyle en güçlü ilişkili bağımlılık türü olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, patolojik kumarbazların %17 ile %24'ünün intihar girişiminde bulunduğunu bildirmektedir (Newman & Thompson, 2003). BDT perspektifinden bu yüksek intihar riski, çaresizlik ve umutsuzlukla ilişkili bilişsel üçgen (Beck'in bilişsel üçgeni: kendilik, dünya ve gelecek hakkında olumsuz inançlar) bağlamında analiz edilmelidir. Kumar bağımlısı bireylerde sıklıkla gözlemlenen 'tünel görüşü' (cognitive constriction), yani sorun çözme seçeneklerinin bilişsel olarak daraltılması, intihar riskini artıran kritik bir faktördür. BDT müdahaleleri bu aşamada problem çözme terapisi (Problem-Solving Therapy—PST) ve umut kazandırmaya yönelik tekniklerle bütünleştirilmelidir. KKTC'de ruh sağlığı altyapısının sınırlılığı ve intihar önleme hizmetlerinin yetersizliği, bu alanda acil yapısal adımlar atılmasını zorunlu kılmaktadır.

Tedavi ve Müdahale Yaklaşımları: BDT Odaklı Bir Çerçeve

Kumar Bağımlılığında BDT Protokolleri

Kumar bağımlılığı tedavisinde BDT, rastgele kontrollü çalışmalar tarafından desteklenen en güçlü kanıt tabanına sahip müdahale biçimidir (Petry, 2005; Ladouceur & Lachance, 2007; Pallesen ve diğerleri, 2005). Standart bir BDT protokolü genellikle 8–20 oturumu kapsamakta ve bireysel ya da grup formatında uygulanabilmektedir.

Değerlendirme ve Formülasyon Aşaması

BDT'nin ilk aşamasında kapsamlı bir bilişsel-davranışsal değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme; kumar davranışının işlevsel analizi (tetikleyiciler, düşünceler, duygular, davranış, kısa ve uzun vadeli sonuçlar), temel ve ara inançların yapılandırılmış görüşmeler

yoluyla belirlenmesi, eş tanıli bozuklukların taranması ve hastanın değişmeye hazır olma düzeyinin (Prochaska & DiClemente, 1983) ölçülmesini kapsamaktadır.

İşlevsel analiz, KKTC bağlamında özellikle zengin klinik bilgiler sunmaktadır: hastanın casino erişiminin kolaylığı, sosyal çevresindeki normalizasyon düzeyi ve ekonomik stresörlerin tetikleyici işlevi klinik formülasyonun merkezine yerleştirilmelidir.

Bilişsel Yeniden Yapılandırma Teknikleri

Bilişsel yeniden yapılandırma, BDT'nin temel bileşenini oluşturmakta ve şu teknikleri kapsamaktadır:

Sokrates yöntemi (Socratic questioning): Terapist, hastanın işlevsel olmayan inançlarını doğrudan çürütmek yerine, bu inançları sorgulamasına rehberlik eden açık uçlu sorular sormaktadır. 'Bu makine on kez vermedi, şimdi kesin verir' düşüncesine karşı 'Makinenin önceki sonuçları hakkındaki bilgisi ne kadardır? Makine her atıştan bağımsız mı çalışıyor?' soruları bu tekniğin örnekleridir.

Kanıtı dayalı değerlendirme: Kumar inançlarını destekleyen ve çürüten kanıtların sistematik olarak gözden geçirilmesi. Hastanın gerçek kumar tarihini ayrıntılı bir şekilde belgelemesi—kazanç/kayıp çizelgeleri, oynanan saat ve harcanan miktar—bilişsel çarpıtmaların somutlaştırılması açısından son derece güçlü bir teknik olarak öne çıkmaktadır.

Olasılık eğitimi: Bağımsız olaylar ve büyük sayılar yasası hakkında psikoeğitim verilmesi. Bu teknik, kumarcının yanılgısının ve yakın kayıp yanılgısının matematiksel temelini doğrudan ele almaktadır.

Davranışsal deneyler: Hastanın inançlarının geçerliliğini gerçek yaşam deneyleriyle test etmesi. Örneğin, 'sistemi test etmek' amacıyla küçük miktarlarla yapılan kontrollü denemeler değil; aksine, kumarın sonuçlarını öngörülemeyen bir değişken olarak deneyimlemesini sağlayan yapılandırılmış gözlem ödevleri tasarlanabilir.

Davranışsal Müdahaleler

Uyaranla bağlantıyı kesme (Stimulus Control): Kumar ortamlarından uzak durmak için pratik engeller koyma. KKTC'de casinoların her yerde olduğu düşünüldüğünde, bu teknik bağlamsal koşullara özellikle uyarlanmalıdır: alternatif güzergahlar belirleme, belirli saatlerde casino çevresinde bulunmama planları yapma ve casino işletmelerinde öz-dışlama sistemlerine başvurma bu müdahalelerin pratik örnekleridir.

Aktivite planlaması ve alternatif davranışların geliştirilmesi: Kumar davranışının işlev gördüğü duygusal alanları dolduracak alternatiflerin sistematik olarak planlanması. Bu, özellikle kumar bağımlısının boş zaman yönetimi ve sosyalleşme becerilerinin geliştirilmesiyle bütünleştirilmelidir.

Para yönetimi müdahaleleri: Hesap erişiminin sınırlandırılması, güvenilir bir kişiye mali kontrolün devredilmesi ve nakit taşımama planları gibi pratik davranışsal stratejiler. KKTC bağlamında, kumar borçlarını düzenleyen yasal mekanizmaların zayıflığı nedeniyle bu boyut klinik açıdan daha da kritik bir önem kazanmaktadır.

Tetikleyicilere maruz bırakma ve tepki önleme (Exposure and Response Prevention—ERP): Hastanın kumar oynamadan casino ortamı, reklam ve benzeri uyaranlarla sistematik olarak yüzleşmesi. Bu teknik, kaçınma davranışlarının yol açtığı uzun vadeli duyarlılaşmanın önüne geçmekte ve öz-yeterlik duygusunu güçlendirmektedir.

Nüks Önleme: Marlatt Modeli ve BDT'nin Bütünleşimi

Marlatt ve Gordon'un (1985) nüks önleme modeli, BDT ile güçlü bir kuramsal örtüşme sergilemektedir. Bu model, nükse yol açan yüksek riskli durumları ve başa çıkma becerilerinin yokluğunda ortaya çıkan soyutlanma ihlali etkisini (abstinence violation effect—AVE) merkeze almaktadır. AVE, kişinin kısa süreli bir geri dönüş (lapse) yaşadıktan sonra 'Zaten başarısız oldum, her şeyi mahvettim' biçiminde geliştirdiği siyah-beyaz düşünce örüntüsüdür; bu düşünce tam bir nükse (relapse) zemin hazırlamaktadır.

KKTC bağlamında yüksek riskli durumlar arasında düğün, bayram ve diğer sosyal toplantılar (casino ziyaretlerinin norm olduğu ortamlar), mali kriz dönemleri, eş tanıli depresyon ataklarının alevlendiği dönemler ve casino personeli ya da eski kumar arkadaşlarıyla karşılaşmalar sayılabilir. Terapi sürecinde bu durumların haritalandırılması ve her biri için somut başa çıkma planları hazırlanması nüks önlemenin temelini oluşturmaktadır.

Motivasyonel Görüşme ve BDT'nin Bütünleşimi

Motivasyonel Görüşme (MG; Miller & Rollnick, 2002), özellikle değişime hazır olmayan ya da ambivalan bireylere yönelik etkili bir müdahale tekniği olarak öne çıkmaktadır. BDT ile MG'nin bütünleşimi, özellikle Prochaska ve DiClemente'nin (1983) değişim aşamaları modeliyle birleştirildiğinde güçlü bir tedavi protokolü oluşturmaktadır. Ön düşünme (precontemplation) ve düşünme (contemplation) aşamalarındaki bireyler için MG ön planda

tutulurken; hazırlık, eylem ve idame aşamalarındaki bireyler için yapılandırılmış BDT protokolleri devreye girmektedir.

KKTC'deki Mevcut Hizmetler ve BDT Altyapısının Yokluğu

KKTC'de kumar bağımlılığına yönelik özelleşmiş tedavi hizmetlerinin durumu son derece yetersiz kalmaktadır. Lefkoşa'da bulunan küçük çaplı bir bağımlılık birimi, pratisyen hekimler aracılığıyla sağlık sistemine erişim ve sınırlı sayıda özel psikiyatri klinikleri mevcut servisleri oluşturmaktadır (Pallesen ve diğerleri, 2005). Kumar bağımlılığı konusunda özelleşmiş BDT formasyonu almış klinisyen sayısının ise son derece kısıtlı olduğu tahmin edilmektedir.

Bu yetersiz hizmet yapısı ile tahmin edilen yüksek ihtiyaç arasındaki derin uçurum, bağımlılığı olan pek çok bireyin ya hiç destek alamaması ya da BDT eğitiminden yoksun generalist ortamlarda yetersiz müdahale alması anlamına gelmektedir. Yakın Doğu Üniversitesi'nin psikoloji bölümlerinin bu klinisyen açığını kapatmada stratejik bir rol üstlenebileceği değerlendirilmektedir.

Politika Önerileri ve Yasal Düzenleme: BDT Temelli Bir Yaklaşım

Karşılaştırmalı Düzenleyici Modeller

Kumar düzenlemesinde benimsenen uluslararası modeller incelendiğinde birbirinden farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. İsveç modeli, kumar gelirlerinin önemli bir bölümünü zorunlu olarak bağımlılık tedavi ve araştırma fonuna aktarmaktadır. Avustralya modeli, ATM erişim limitleri ve zorunlu molalar gibi doğrudan zarar azaltma önlemlerini ön plana çıkarmaktadır. Singapur modeli, yerel nüfus için yüksek giriş ücretleri ve katı öz dışlama sistemleriyle kumara erişimi sınırlandırmaktadır. Her üç modelin de KKTC koşullarına uyarlanabilir unsurlar içerdiği değerlendirilmektedir.

BDT perspektifinden bu modellerin en değerli bileşeni, çevresel uyaran kontrolünü (stimulus control) yasal altyapıya entegre eden düzenlemelerdir: ATM limitleri, zorunlu molalar ve öz-dışlama sistemleri, bireysel BDT müdahalelerinde uygulanan uyaran kontrolü tekniklerinin makro düzeydeki politika karşılıkları olarak değerlendirilebilir.

KKTC İçin BDT Odaklı Politika Önerileri

Kısa vadede zorunlu öz-dışlama programları, daha sıkı yaş ve kimlik doğrulama süreçleri ve casino personeli için sorumlu kumar eğitimi hayata geçirilmelidir. Casino personeli

eğitimlerinin BDT temelli bir içerikle yapılandırılması—bağımlılık işaretlerini tanıma, saat ve para takibini kolaylaştırma, gönüllü öz-dışlamayı teşvik etme—hem birincil hem de ikincil önleme açısından kritik bir adım olarak öne çıkmaktadır.

Orta vadede bağımlılık tedavisine ayrılmış sağlık bütçesi artırılmalı; Yakın Doğu Üniversitesi başta olmak üzere bölgedeki üniversitelerle araştırma iş birlikleri kurulmalıdır. Özellikle üniversite bünyesinde bir Kumar Bağımlılığı Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin oluşturulması, hem akademik kapasite hem de toplumsal hizmet sunumu açısından son derece stratejik bir yatırım olacaktır. Bu merkez bünyesinde BDT eğitimi almış klinisyenlerden oluşan uzman bir kadronun yetiştirilmesi, KKTC'nin en kritik klinisyen açığını kapatacaktır.

Uzun vadede bağımlılığı halk sağlığı önceliği olarak tanıyan kapsamlı yasal çerçeve oluşturulmalı ve kumar endüstrisine olan ekonomik bağımlılığı azaltacak ekonomik çeşitlendirme stratejileri hayata geçirilmelidir (Fong, 2005). Üniversite öğrencilerine yönelik BDT temelli psikoeğitim programları, mevcut üniversite psikolojik danışmanlık birimlerinin altyapısıyla bütünleştirilerek ölçeklenebilir ve maliyet etkin bir önleme modeli olarak uygulamaya alınabilir.

Araştırma Boşlukları ve Gelecek Yönelimler

KKTC'de kumar bağımlılığı araştırmalarındaki en kritik boşluklar şöyle sıralanabilir: genel nüfusu temsil eden yaygınlık çalışmalarının yokluğu; uzun vadeli bağımlılık örüntülerini takip eden boylamsal araştırmaların bulunmaması; Kıbrıs Türk kültürüne özgü bilişsel çarpıtma ve şema örüntülerinin yeterince araştırılmamış olması; casino sektörü çalışanlarının sağlık ve psikolojik durumuna ilişkin yetersiz veri.

BDT odaklı araştırma öncelikleri arasında özellikle şunlar öne çıkmaktadır: KKTC nüfusuna özgü bilişsel çarpıtma örüntülerinin haritalandırılması; BDT protokollerinin Kıbrıs Türk kültürüne uyarlanması ve kültürel geçerliliğinin test edilmesi; üniversite öğrencilerine yönelik BDT temelli önleme programlarının randomize kontrollü çalışmalarla değerlendirilmesi; çevrimiçi BDT sunumunun KKTC gibi kısıtlı hizmet kapasitesine sahip bölgelerdeki etkinliğinin araştırılması.

Tartışma

Bu kapsamlı inceleme, KKTC'de kumar bağımlılığının pek çok açıdan ciddi bir halk sağlığı sorunu haline geldiğini ortaya koymaktadır. BDT perspektifinden bakıldığında, bu sorunun çok katmanlı bir bilişsel-davranışsal-çevresel bütünlük içinde değerlendirilmesi

gerekmektedir. Bireysel bilişsel çarpıtmalar—kumarcının yanılgısı, kontrol yanılsaması, kayıpları kurtarma—ile KKTC'nin benzersiz sosyoekonomik ve kültürel bağlamı karmaşık bir patolojik ekosistem oluşturmaktadır.

Kumar endüstrisinin ekonomik büyüklüğü ile bağımlılık önleme ve tedaviye ayrılan kaynaklar arasındaki derin dengesizlik, sorunu yapısal bir özellik olarak kalıcı kılmaktadır. Ancak BDT literatürünün güçlü kanıtları, uygun koşullarda yürütülen terapi programlarının patolojik kumar davranışını anlamlı ölçüde azalttığını ve bireylerin işlevselliğini onarabildiğini göstermektedir. Bu umut verici bulgular, KKTC'de sistematik BDT altyapısının inşasına yatırım yapılmasının hem etik hem de ekonomik gerekçelerle savunulabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında KKTC'ye özgü ampirik verilerin kısıtlılığı, KKTC nüfusunda BDT protokollerini değerlendiren randomize kontrollü çalışmaların bulunmaması ve dil engelinin yerli Türkçe kaynaklara erişimi zaman zaman güçleştirmesi sayılabilir.

Sonuç

KKTC, kumar bağımlılığının toplumsal boyutlarına ilişkin araştırmacılara, politika yapıcılara ve klinisyenlere son derece değerli dersler sunacak benzersiz bir vaka oluşturmaktadır. Bu inceleme üç temel sonuca ulaşmaktadır:

Birincisi, mevcut düzenleyici çerçeve kumar bağımlılığının önlenmesinde yeterince etkin değildir ve BDT temelli çevresel müdahaleler içeren bir reforma gereksinim duymaktadır. İkincisi, tedavi hizmetleri hem nicelik hem de nitelik bakımından ihtiyacın çok gerisinde kalmakta olup BDT formasyonlu klinisyenler dahil acilen kapasite artışına ihtiyaç duyulmaktadır. Üçüncüsü, KKTC'ye özgü bilişsel çarpıtma ve şema örüntülerini hedef alan kültüre uyarlanmış BDT protokollerinin geliştirilmesi, hem araştırma hem de klinik açıdan öncelikli bir gündem maddesi olarak ele alınmalıdır.

Yakın Doğu Üniversitesi'nin bu alanda öncü bir akademik ve toplumsal sorumluluk rolü üstlenmesi—BDT odaklı araştırma kapasitesi, klinisyen eğitimi ve üniversite öğrencilerine yönelik önleme programları aracılığıyla—hem kurumsal vizyonuyla hem de bulunduğu coğrafi konumla son derece uyumludur.

Kaynakça

- Altınay, A. G., Koşan, A., Kutlay, H. ve Akça, İ. (2016). Kıbrıs Türk toplumunun siyasi ekonomisi: Bağımlılık, çeşitlilik ve kırılganlık. TESEV Yayınları.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. baskı). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Beck, A. T. (1979). Cognitive therapy and the emotional disorders. Penguin Books.
- Beck, A. T., Wright, F. D., Newman, C. F. ve Liese, B. S. (2001). Cognitive therapy of substance abuse. Guilford Press.
- Blaszczynski, A. ve Nower, L. (2002). A pathways model of problem and pathological gambling. *Addiction*, 97(5), 487–499. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2002.00015.x>
- Fong, T. W. (2005). The biopsychosocial consequences of pathological gambling. *Psychiatry (Edgmont)*, 2(3), 22–30.
- Hatay, M. ve Bryant, R. (2008). The political aesthetics of the Cyprus problem. *Postcolonial Studies*, 11(3), 299–317. <https://doi.org/10.1080/13688790802226142>
- Kalischuk, R. G., Nowatzki, N., Cardwell, K., Klein, K. ve Solowoniuk, J. (2006). Problem gambling and its impact on families. *Journal of Gambling Issues*, 16, 1–26. <https://doi.org/10.4309/jgi.2006.16.9>
- Kesim, E. (2019). Kuzey Kıbrıs'ta turizm ve kumar endüstrisinin gelişimi: Fırsatlar ve riskler. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 45–67.
- Korn, D. A. ve Shaffer, H. J. (1999). Gambling and the health of the public: Adopting a public health perspective. *Journal of Gambling Studies*, 15(4), 289–365. <https://doi.org/10.1023/A:1023005115932>
- Ladouceur, R. ve Lachance, S. (2007). Overcoming your pathological gambling: Workbook. xford University Press.
- Lesieur, H. R. (1987). Gambling, pathological gambling and crime. In T. Galski (Ed.), *The handbook of pathological gambling* (pp. 89–110). Charles C. Thomas.
- Marlatt, G. A. ve Gordon, J. R. (1985). Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors. Guilford Press.
- Pallesen, S., Mitsem, M., Kvale, G., Johnsen, B. H. ve Molde, H. (2005). Outcome of psychological treatments of pathological gambling. *Addiction*, 100(10), 1412–1422. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2005.01204.x>
- Petry, N. M. (2005). Pathological gambling: Etiology, comorbidity, and treatment. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10894-000>
- Potenza, M. N. (2013). Neurobiology of gambling behaviors. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(4), 660–667. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2013.03.004>
- Prochaska, J. O. ve DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390>
- Savvidou, A., Kostrubiec, V., Georgiou, S. N. ve Zaharia, S. (2020). Help-seeking for addiction issues in Cyprus: An investigation of facilitators and barriers. *Hellenic Journal of Psychology*, 17(2), 112–131.
- Shaffer, H. J. ve Hall, M. N. (2001). Updating and refining prevalence estimates of disordered gambling behaviour in the United States and Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 92(3), 168–172. <https://doi.org/10.1007/BF03404298>
- Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan.
- Stucki, S. ve Rihs-Middel, M. (2007). Prevalence of adult problem and pathological gambling between 2000 and 2005. *Journal of Gambling Studies*, 23(3), 245–257. <https://doi.org/10.1007/s10899-006-9065-z>
- Toneatto, T. (1999). Cognitive psychopathology of problem gambling. *Substance Use & Misuse*, 34(11), 1593–1604. <https://doi.org/10.3109/10826089909039417>

- Walker, D. M. ve Barnett, A. H. (1999). The social costs of gambling: An economic perspective. *Journal of Gambling Studies*, 15(3), 181–212. <https://doi.org/10.1023/A:1023089111024>
- World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11. baskı). <https://icd.who.int/>
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

Destek Eğitime İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları Fenomenolojik Bir İnceleme

Meral Önder Akhan

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

e-posta: meralonder.05@gmail.com ORCID: 0009-0005-6257-0302, Tokat, TÜRKİYE

Nuran Tuncer

Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

e- posta: nurantuncer72@gmail.com |ORCID: 0000-0002-8748-5084 ,Tokat, TÜRKİYE

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek eğitime yönelik algılarını, deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koyarak iki grup arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı biçimde incelemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Merkez ve ilçelerinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü resmi okullarda görev yapan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle yapılandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi esas yöntemiyle çözümlenmiş; tematik analiz ise tamamlayıcı yorumlama çerçevesi olarak kullanılmıştır. Güvenirliliği artırmak amacıyla kodlayıcılar arası uyum oranı %87 olarak hesaplanmış, katılımcı teyidi ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bulgular beş ana tema altında değerlendirilmiştir: (1) Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Genel Algı, (2) Destek Eğitimi Uygulamaları, (3) Karşılaşılan Güçlükler, (4) Kurumsal ve Okul İçi Destek, (5) Geliştirme Önerileri. Araştırma bulguları; hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin destek eğitimi vazgeçilmez bir gereklilik olarak görmelerine rağmen, uygulama sürecine ilişkin algılarında keskin bir kutuplaşma olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticileri destek eğitimi organizasyonel bir sorumluluk olarak değerlendirirken; öğretmenler mesleki yalnızlık ve pedagojik destek eksikliği yaşadıklarını vurgulamıştır. Araştırmanın tüm alt boyutlarında tekrar eden en baskın engel uzman personel eksikliğidir. Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin, bireysel çabalarla değil; okul yönetimi, uzman desteği ve kurumsal yapıların bütüncül iş birliğiyle mümkün olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma uygulamaları, destek eğitimi, okul yöneticileri, öğretmen görüşleri, nitel araştırma.

Administrator and Teacher Perceptions of Support Education in Inclusive Education: A Phenomenological Investigation

Abstract

The primary purpose of this study is to examine the perceptions, experiences, and views of school administrators and teachers regarding support education within inclusive education practices, and to comparatively analyze the similarities and differences between these two groups. The study was conducted using a phenomenological approach, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 10 school administrators and 10 teachers working in public schools where inclusive education practices were implemented in Amasya province during the 2025–2026 academic year. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers and validated by expert review. The collected data were analyzed using content analysis as the primary method; thematic analysis was employed as a complementary interpretive framework. To ensure reliability, inter-rater agreement was calculated using the Miles and Huberman (1994) formula, yielding a coefficient of 87%. The findings revealed that although both school administrators and teachers regarded support

education as an indispensable necessity, a sharp polarization existed in their perceptions of the implementation process. While administrators evaluated inclusive education practices largely as an organizational success (70% positive assessment), teachers tended to find support education insufficient (70% insufficiency discourse). The most frequently cited barrier across all thematic dimensions was the shortage of qualified specialist personnel. The study concluded that the effectiveness of inclusive education requires a holistic and sustainable collaboration among school management, special education specialists, guidance and research centers, families, and broader institutional structures.

Keywords: Inclusive education, support education, school administrators, teacher perspectives, phenomenological research, qualitative research.

Giriş

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı öğrenme ortamlarında eğitim alması ilkesine dayanmakta; ulusal mevzuat ve Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994) gibi uluslararası çerçeveler tarafından desteklenmektedir. Türkiye'de 2006 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ve bu kanuna dayanılarak çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği başta olmak üzere ilgili ikincil mevzuat çerçevesinde kaynaştırma uygulamaları zorunlu bir eğitim hakkı olarak tanımlanmış; okullarda destek eğitim odaları kurulması ve bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanması öngörülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldığı, onları toplumsal yaşama hazırlayan en kapsayıcı eğitim modellerinden biri olarak kabul görmektedir (Kırcaali-İftar, 1992; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Bu yaklaşım yalnızca özel gereksinimli öğrencilere değil; normal gelişim gösteren öğrencilere, öğretmenlere ve toplumun bütününe empatik, hoşgörülü ve kapsayıcı bir bakış açısı kazandırma olanağı taşımaktadır (Salend, 2011).

Ancak politika belgelerinin hedeflediği kapsayıcı eğitim anlayışı ile gündelik sınıf pratiği arasındaki derin uçurum, alanyazında sürekli tekrar eden bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçyiğit, 2015). Öğretmenlerin özel eğitim konusundaki bilgi ve hazırlık düzeyleri, sınıfta kaynaştırma öğrencisiyle başa çıkma becerileri ve tutumları bu sürecin etkililiğini doğrudan belirlemektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Parasuram, 2006). Buna ek olarak okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, destek mekanizmaları ve kurumsal kültür, öğretmenlerin uygulamadaki başarısını doğrudan etkileyen bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004).

Mevcut araştırmalar kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları çoğunlukla tek bir paydaş grubunun bakış açısından ele almakta; okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları bütüncül biçimde ortaya koymamaktadır (Karaca ve Kurt,

2023). Bu bağlamda, iki grubun algılarının aynı araştırma kapsamında nitel bir yaklaşımla ele alınması, hem uygulayıcı ihtiyaçlarına dayalı politika önerileri geliştirmek hem de literatürdeki bu boşluğu doldurmak açısından önem taşımaktadır.

1.1. Problem Durumu

Kaynaştırma uygulamalarının etkili biçimde yürütülmesi, yalnızca öğretmenlerin bireysel çabalarıyla değil; okul yöneticilerinin sağladığı yönetsel destek, hizmet içi eğitim olanakları, fiziksel ve pedagojik düzenlemeler ile mümkündür. Türkiye'de yapılan araştırmalar, kaynaştırma öğrencilerine yönelik sunulan destek hizmetlerinin nicelik ve nitelik açısından yetersiz kaldığına işaret etmektedir (Batu, 2017). Bu yetersizlikler; destek eğitim odası eksikliği, uzman personel yetersizliği, BEP süreçlerindeki uyumsuzluklar ve veli-okul iş birliğinin kısıtlı düzeyde kalması biçiminde tezahür etmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek eğitime yönelik algılarını, deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek ve bu iki grubun algıları arasındaki benzerlik ile farklılıkları ortaya koymaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarında destek eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
3. Her iki grup, destek eğitimi uygulamalarında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?
4. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
5. İki grubun görüşlerine göre destek eğitimi geliştirmeye yönelik öneriler nelerdir?

Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Fenomenoloji; bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini

derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Bu araştırmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir; zira okul yöneticileri ve öğretmenlerin destek eğitimine ilişkin doğrudan yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymak amaçlanmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda temel amaç, katılımcıların deneyimlerinin özünü ve ortak anlam yapılarını belirlemektir (Moustakas, 1994). Bu doğrultuda veri analizinde içerik analizi esas yöntem olarak kullanılmış; tematik analiz ise kodlardan elde edilen örüntülerin yorumlanmasında tamamlayıcı bir çerçeve olarak işlevselleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 20 eğitimci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, farklı mesleki deneyim, görev tanımı ve branşlara sahip bireylere ulaşmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2002). Grubun %50'sini (n=10) okul yöneticileri, diğer %50'sini (n=10) ise farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların görev türü ve cinsiyete göre dağılımı

Görev Türü	Kadın (n)	Erkek (n)	Toplam (N)
Öğretmen	7	3	10
Okul Yöneticisi	5	5	10
Toplam	12	8	20

Tablo 2. Katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	12	60,0
	Erkek	8	40,0
Görev Türü	Öğretmen	10	50,0
	Okul Yöneticisi	10	50,0
Yaş Aralığı	20-29 Yaş	4	20,0
	30-39 Yaş	8	40,0
	40-49 Yaş	7	35,0
	50 Yaş ve Üzeri	1	5,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	16	80,0

	Lisansüstü (Yüksek Lisans)	4	20,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	3	15,0
	6-10 Yıl	7	35,0
	11-15 Yıl	4	20,0
	16-20 Yıl	5	25,0
	21 Yıl ve Üzeri	1	5,0
Toplam		20	100,0

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen grubunda kadın katılımcıların (n=7), yönetici grubunda ise kadın ve erkek katılımcıların eşit dağılım gösterdiği (n=5) görülmektedir. Toplam grubun %60'ı kadın, %40'ı erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %80'i lisans mezunu olup yaş açısından 30-39 yaş aralığı (%40) yoğunluktadır. Mesleki kıdem açısından 6-10 yıl tecrübeye sahip olanlar (%35) ilk sırada yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemine ilişkin bilgileri içermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: İlgili literatür doğrultusunda hazırlanmış; özel eğitim, okul öncesi ve eğitim yönetimi alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak son hâline getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygulanmadan önce, asıl çalışma grubuna dahil edilmeyen bir öğretmen ve bir okul yöneticisiyle pilot uygulama yapılmış; bu katılımcılardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Pilot uygulama katılımcıları örnekleme dahil edilmemiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, gönüllülük esasına dayalı bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her görüşme ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler yüz yüze, uygun zaman ve ortamda gerçekleştirilmiş; katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı ve not alma yöntemi kullanılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada içerik analizi iki aşamalı biçimde uygulanmıştır: ilk aşamada betimsel

içerik analizi aracılığıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan kodlar türetilmiş; ikinci aşamada ise bu kodların bir araya gelmesiyle oluşan temalar, tematik analiz mantığıyla yorumlanmış ve katılımcılar arasındaki anlam örüntüleri ortaya konmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için kodlayıcılar arası uyum oranı %87 olarak belirlenmiş; bu oran, nitel araştırmalarda güvenilirlik için kabul gören %80 eşiğinin üzerindedir. Ayrıca katılımcı teyidi ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

2.6. Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Görüşmeler öncesinde her katılımcıya araştırmanın amacı, kapsamı, gizlilik ilkeleri ve gönüllü katılımın esas olduğu sözlü ve yazılı olarak açıklanmış; tüm katılımcılardan imzalı aydınlatılmış onam belgesi alınmıştır. Katılımcılar istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri araştırma boyunca gizli tutulmuş; bireyler kodlarla (Ö1-Ö10, Y1-Y10) temsil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmenle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizine dayalı olarak sunulmaktadır. Görüşme formu beş ana tema ve her tema altında iki soru olmak üzere toplam on sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri beş ana tema altında toplanmıştır: (1) Kaynaştırma Uygulamalarına/Deneyimlerine Yönelik Genel Algı, (2) Destek Eğitimi Uygulamaları ve Algısı, (3) Karşılaşılan Güçlükler ve Öğretim Sürecine Etkileri, (4) Okul İçi ve Kurumsal Destek, (5) Geliştirme Önerileri ve İhtiyaçlar. Her tablo, yönetici ve öğretmen bulgularını yan yana karşılaştırmalı biçimde sunmakta; kod/kategori, frekans (f) ve yüzde (%) ile katılımcı bilgilerini içermektedir. Çoklu kodlama uygulandığından bazı temalarda f toplamı 10'u aşabilmektedir.

Tema 1. Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Genel Algı

Tablo 3. yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik genel algısı

Soru	YÖNETİCİLER				ÖĞRETMENLER			
	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar
S1 Genel değerlendirme	Olumlu algı / yeterli	7	%70	Y2,Y3, Y4,Y7, Y8,Y9,	Olumlu / geliştirici / verimli	8	%80	Ö1–Ö6,Ö9,Ö10

				Y10				
	Olumsuz algı / yetersiz	2	%20	Y1, Y5	Yetersiz / verimsiz	1	%10	Ö7
	Kaynaştırma uygulaması yok	1	%10	Y6	Öğrenci isteksizliği nedeniyle yetersizlik	1	%10	Ö8
S2 Kaynaştırmanın anlamı / sınıfa etkisi	Hak temelli / fırsat eşitliği	3	%30	Y3, Y4, Y8	Empati, sosyal kabul, akran kaynaşması	8	%80	Ö1,Ö2,Ö4–Ö6,Ö8–Ö10
	Sosyo-duygusal / akran katkısı	2	%20	Y2, Y7	Öğretim sürecine çeşitlilik / ek sorumluluk	3	%30	Ö1, Ö3, Ö4
	Kurumsal işlevsellik	2	%20	Y9, Y10	Karma etki (olumlu + olumsuz)	2	%20	Ö3, Ö5
	Uygulama engeli / açılmıyor	1	%10	Y5	Paydaş desteğiyle uyum hızlanıyor	1	%10	Ö9
	Bireyselleştirilmiş iş hız	1	%10	Y6	Sınıf sürecine etkisi yok	1	%10	Ö7
	Salt akademik ders saati	1	%10	Y1				

Not: f = frekans; % = n=10 üzerinden yüzde. Çoklu kodlama nedeniyle toplamlar 10'u aşabilir.

Birinci soruya (S1) verilen yanıtlar incelendiğinde yöneticilerin büyük çoğunluğunun (f=7, %70) kaynaştırma uygulamalarını olumlu, yeterli ya da etkili bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerde de benzer biçimde sekiz katılımcı (%80) deneyimi olumlu değerlendirirken, olumsuz ve yetersiz bulanlar her grupta azınlıkta kalmaktadır.

İkinci soruya (S2) verilen yanıtlar iki grup arasında ilk anlamlı ayrışmayı ortaya koymaktadır. Yöneticiler kaynaştırmayı ağırlıklı olarak hak temelli ve kurumsal bir misyon olarak çerçeveledirirken (f=3, %30); öğretmenler sınıf içi sosyal katkısı — empati, akran kaynaşması ve sosyal kabulü — tartışmasız en baskın etki olarak öne çıkarmaktadır (f=8, %80). Dikkat çekici biçimde bir yönetici (%10) kaynaştırmayı salt akademik ders saati olarak tanımlamış; bu dar çerçeveleme alanyazındaki kapsayıcı eğitim anlayışından belirgin şekilde ayrılmaktadır.

"Kendi okulumda destek eğitimi açmak istedim; aile istemediği ve öğretmen sıkıntımız olduğu için açamadık. (Y5)"

Tema 2: Destek Eğitimi Uygulamaları

Tablo 4. Yönetici ve öğretmenlerin destek eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri

Soru	YÖNETİCİLER				ÖĞRETMENLER			
	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar
S3 Destek eğitimi genel görüş / yeterlilik	Olumlu / öğrenci gelişimine katkı	5	%50	Y2,Y3, Y4,Y9, Y10	Yetersiz buluyor	4	%40	Ö3,Ö7,Ö8,Ö10
	Yetersiz / yeterli destek verilmiyor	2	%20	Y1, Y6	Uzman/ilgili kişi eksikliği – kısmen yeterli	2	%20	Ö1, Ö4
	Kurumsal süreklilik sorunu	1	%10	Y5	Artırılabilir / geliştirilmeli	1	%10	Ö2
	Yönetici sorumluluğu var	1	%10	Y7	Bağlama göre değişen yeterlilik	1	%10	Ö5
	Destek eğitim odası zorunlu olmalı	1	%10	Y8	Evet / verimli uygulanırsa yeterli	2	%20	Ö6, Ö9
S4 Yönetici rolü / Öğrenci gelişimin e katkı	Koordinasyon , rehberlik ve planlama	3	%30	Y4, Y9, Y10	Uzman kişilerce verildiğinde kalıcı öğrenme	3	%30	Ö3, Ö4, Ö6
	Sorumluluk alma / sınıf öğretmeni katılımı	2	%20	Y7, Y8	Bireysel hıza göre ilerleme / birebir eğitim	3	%30	Ö5, Ö8, Ö9
	Gelişim takibi ve ilerleme kontrolü	1	%10	Y3	Bilişsel ve sosyal beceri gelişimi	3	%30	Ö2, Ö5, Ö10
	Deneyimli öğretmen seçimi / fiziki iyileştirme	1	%10	Y2	Özgüven artışı / BEP destekli gelişim	2	%20	Ö1, Ö7
	Aile ve RAM ile iletişim	1	%10	Y5				

	Ders-öğrenci dağılım planlaması	1	%10	Y1				
	Fiziksel çevre düzenleme	1	%10	Y6				

Not: S4 sütununda yöneticiler kendi rol tanımlarını, öğretmenler ise destek eğitiminin öğrenci gelişimine katkısı değerlendirilmiştir.

Üçüncü soruya (S3) verilen yanıtlar araştırmanın en belirgin ayrışma noktasını ortaya koymaktadır. Yöneticilerin yarısı (f=5, %50) destek eğitiminin öğrenci gelişimine katkı sağladığını belirtirken; öğretmenlerin %70'i yetersizlik söylemi geliştirmektedir: doğrudan yetersiz diyen dört öğretmen (%40), uzman/ilgili kişi eksikliğiyle kısmen yeterli bulan iki öğretmen (%20) ve artırılması gerektiğini söyleyen bir öğretmen (%10) bu grubu oluşturmaktadır.

Dördüncü soruda (S4) yöneticilerin büyük çoğunluğu rolünü koordinasyon, rehberlik ve planlama işlevleriyle tanımlamıştır (f=3, %30). Bu örüntü, yöneticilerin sürecin pedagojik boyutundan ziyade organizasyonel sorumluluklarını öne çıkardığını göstermekte; öğretmenlerle aynı sınıf gerçekliğini paylaşmadıklarına işaret etmektedir.

"Öğretmen değişimi fazla olduğundan bu konuyla ilgilenmeye zaman olmuyor; BEP hazırlama konusunda bilgi verdim, materyal linkini paylaştım ama kalabalık sınıf koşullarında çok önem veremediklerini düşünüyorum. (Y5)"

Tema 3: Karşılaşılan Güçlükler

Tablo 5. Yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler

Soru	YÖNETİCİLER				ÖĞRETMENLER			
	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar
S5 En sık karşılaşılan güçlükler	Veli ilgisizliği / durumu kabullenmeme	4	%40	Y4,Y5,Y6,Y10	Materyal, donanım eksikliği ve zaman yetersizliği	4	%40	Ö1,Ö3,Ö9,Ö10
	Öğrenci isteksizliği ve devamsızlığı	3	%30	Y1, Y7, Y9	Öğrenci isteksizliği	2	%20	Ö7, Ö8
	Fiziki yetersizlik / deneyimsiz öğretmen	1	%10	Y2	Evde eğitimin desteklenmemesi	2	%20	Ö2, Ö4

	Veli kıyaslama ve ayrımcılık algısı	1	%10	Y3	Veli ilgisizliği / durumu kabullenmeme	1	%10	Ö5
	Okul-aile-rehabilitasyon iş birliği eksikliği	1	%10	Y6	Dil ve konuşma güçlüğü	1	%10	Ö4
	Zaman problemi (taşınmalı eğitim)	1	%10	Y8	Düzen uyumsuzluğu	1	%10	Ö6
S6 Sorunları n nedenleri / öğretim sürecine etkileri	Veli önyargısı ve bilinçsizliği	4	%40	Y3,Y5,Y6,Y10	Öğrenme hedeflerine ulaşmada gecikme	4	%40	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
	Mevzuat, materyal ve eğitim bilgisi eksikliği	2	%20	Y2, Y4	Zaman yönetimi güçlüğü / süreç hızı değişimi	4	%40	Ö5,Ö6,Ö9,Ö10
	Sınıf geçme garantisi – öğrenci motivasyonsuzluğu	1	%10	Y7	Öğretmene ek performans yükü	2	%20	Ö5, Ö8
	Akranlardan ayrılma / etiketlenme korkusu	1	%10	Y1	Verimli eğitim süresinin azalması	2	%20	Ö2, Ö10
	Öğretmen uyum sorunu	1	%10	Y5	Etkisi yok	1	%10	Ö7
	Veli-öğrenci takipsizliği / denetim eksikliği	1	%10	Y9				
	Taşınmalı eğitim zaman kısıtı	1	%10	Y8				

Not: S6 sütununda yöneticiler sorunların nedenlerini, öğretmenler ise güçlüklerin öğretim sürecine yansımalarını değerlendirmiştir.

Beşinci soruya (S5) verilen yanıtlarda her iki grupta da veli tutumları baskın güçlük olarak öne çıkmaktadır: yöneticilerin %40'ı veli ilgisizliği ve durumu kabullenmeyi sorun olarak dile getirirken öğretmenlerin %40'ı materyal, donanım eksikliği ve zaman yetersizliğini birinci sırada saymaktadır. Bu farklılaşma, yöneticilerin güçlükleri yapısal ve sistemik bir düzlemde değerlendirildiğini; öğretmenlerin ise sorunları her gün sınıf içinde hissedilen somut baskılar olarak deneyimlediğini açıkça yansıtmaktadır.

Altıncı soruda (S6) yöneticiler sorunların temel kaynağını veli önyargısı ve bilinçsizliğine bağlarken (f=4, %40); öğretmenler öğrenme hedeflerine ulaşmada gecikme (f=4, %40) ile zaman yönetimi güçlüğü (f=4, %40) en yaygın olumsuz etkiler olarak belirtmiştir.

"Evde tekrar olmayınca bilgiler kalıcı olmuyor. (Ö2)"

"Donanımlı olmadığımız zaman çocuk konuları farklı duyulardan öğrenemiyor. (Ö10)"

Tema 4: Okul İçi ve Kurumsal Destek

Tablo 6. Yönetici ve öğretmenlerin okul içi ve kurumsal desteğe ilişkin görüşleri

Soru	YÖNETİCİLER				ÖĞRETMENLER			
	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar
S7 Öğretmenler / okul yönetimi desteği	Evet – materyal, donanım ve moral desteği	4	%40	Y1,Y7,Y8,Y10	Yetersiz iş birliği / sözde iş birliği	5	%50	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10
	BEP kullanımı ve paylaşım mekanizması işliyor	2	%20	Y3, Y4	İletişim eksikliği – takip yapılmıyor	2	%20	Ö2, Ö7
	Yönetim olarak destekliyoruz	2	%20	Y2, Y10	Olumlu / destekleyici / yeterli	2	%20	Ö6, Ö8
	Hayır – yeterince desteklenmiyor	2	%20	Y5, Y6	Yönetim sorumluluğu öğretmene bırakıyor	1	%10	Ö5
	Daha sık iletişim akışı gerekiyor	1	%10	Y9	Eşit fırsatlılık sağlanmalı	1	%10	Ö9
S8 İl/ilçe MEB desteği / hizmet içi eğitim yeterliliği	Hayır – yetersiz / yeterli bulmuyorum	5	%50	Y1,Y2,Y4,Y6,Y10	Hayır – yetersiz / yeterli bulmuyorum	6	%60	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8, Ö9
	Evet – destek veriliyor /	3	%30	Y3, Y5, Y8	RAM süreçleri	2	%20	Ö4, Ö5

	bilgilendirme yapıyor				verimsiz / uygulamalı eğitim eksik			
	Ortalama destek var	1	%10	Y7	Bireysel araştırma / çabayla telafi	2	%20	Ö3, Ö10
	Daha sık iletişim akışı şart	1	%10	Y9	Evet / yeterli buluyor	2	%20	Ö1, Ö6

Not: S8 sütununda yöneticiler il/ilçe MEB desteğini, öğretmenler ise hizmet içi eğitim ve uzman desteğini değerlendirmiştir.

Yedinci soruda (S7) dört yönetici (%40) materyal, donanım ve moral desteği sağlandığını belirtirken; öğretmenlerin yarısı (f=5, %50) okul yönetiminin desteğini yetersiz ya da 'sözde iş birliği' düzeyinde değerlendirmektedir. Yöneticilerin sunduklarını öğretmenlerin hissetmemesi, iki grup arasındaki iletişim açığının en çarpıcı biçimde tezahür ettiği alan olarak öne çıkmaktadır.

Sekizinci soruda (S8) yöneticilerin yarısının (%50) dış kurumsal desteği yetersiz bulması zaten dikkat çekiciyken, öğretmenlerdeki oran bunun da üzerindedir: altı öğretmen (%60) hizmet içi eğitim ve uzman desteğini yetersiz bulmaktadır. İki öğretmenin (%20) bireysel araştırma ve kişisel çabayla bu açığı kapatmaya çalıştığını açıkça dile getirmesi, kurumsal destek mekanizmalarının eksikliğinde ortaya çıkan bireysel hayatta kalma stratejisini gözler önüne sermektedir.

"Sözde iş birliğinin olduğunu görüyorum; ama uygulamaya gelince sanki öğretmen yalnızlaştırılıyor, tek başına bırakılıyor. (Ö5)"

Tema 5: Geliştirme Önerileri

Tablo 7. Yönetici ve öğretmenlerin geliştirme önerileri

Soru	YÖNETİCİLER				ÖĞRETMENLER			
	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar	Kod / Kategori	f	%	Katılımcılar
S9 Daha etkili olabilmesi için	Fiziksel iyileştirme ve materyal geliştirme	3	%30	Y2, Y6, Y8	RAM ve okul arasında güçlü koordinasyon	4	%40	Ö3,Ö4,Ö5,Ö10

neler yapılmalı ?	Uzman personel istihdamı	2	%20	Y6, Y8	Aktif veli katılımı / okul-aile iş birliği	3	%30	Ö2, Ö5, Ö10
	Paydaş (okul-aile-RAM) iş birliği	2	%20	Y9, Y10	Seviyeye uygun materyal ve teknolojik araçlar	3	%30	Ö1, Ö5, Ö6
	Öğretmen ve veli bilgilendirme eğitimleri	1	%10	Y5	Özel eğitim uzmanı desteği	3	%30	Ö4, Ö7, Ö9
	Seviyeye uygun ders kitabı / materyal	1	%10	Y3	Uygun öğrenme ortamı / destek odası	1	%10	Ö8
	Eğitim alanlarının öğrenciye göre tasarlanması	1	%10	Y4	Hizmet içi eğitim	1	%10	Ö7
	Fırsat eşitliğinin sağlanması	1	%10	Y1				
	Destek odaları açılması	1	%10	Y7				
S10 Süreç iyileştirmeye genel öneriler	Öğretmen ve veli eğitim seminerleri / ödenek	2	%20	Y5, Y6	Okul-aile-uzman iş birliğini zorunlu hale getirme	3	%30	Ö3, Ö4, Ö6
	RAM-Aile-Okul iş birliği ve çalıştaylar	1	%10	Y2	Destek eğitim odası standartlarının artırılması	3	%30	Ö1, Ö4, Ö8
	Bakanlık bütçe / özel sınıf desteği	1	%10	Y4	Öğretmen ve veli hizmet içi eğitim / seminer	2	%20	Ö5, Ö7
	Geçme notu düzenlemesi (motivasyon için)	1	%10	Y7	Bakanlık politikası ve düzenli denetim	1	%10	Ö9
	Detaylı BEP planı ve uygulama	1	%10	Y8	Bütüncül ekolojik gelişim /	1	%10	Ö10

					paydaş yaklaşımı			
	Mesleki yönlendirme ve toplumsal uyum	1	%10	Y3	Materyal ve sınıf düzenlemesi desteği	1	%10	Ö6
	Personel desteği ve veli seminerleri	1	%10	Y10	Erken tanılama ve veli rehberlik desteği	1	%10	Ö5
	Üstün zekalılar öğretmeninden yararlanma	1	%10	Y1				

Not: f ve % çoklu kodlama içermektedir.

Dokuzuncu soruda (S9) yöneticiler fiziksel iyileştirme ve materyal geliştirmeyi (f=3, %30) ön plana çıkarırken; öğretmenler en öncelikli ihtiyaç olarak RAM ve okul arasındaki güçlü koordinasyonu (f=4, %40) göstermektedir. Bu örüntü, yöneticilerin çözümü kaynak boyutunda ararken öğretmenlerin sistematik iş birliği mekanizmalarına yöneldiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Onuncu soruda (S10) önerilerin iki grupta da geniş bir yelpazeye yayılması, her iki kesimin sorunu çok katmanlı gördüğünü ve farklı sistem kademelerinde eş zamanlı müdahale beklediğini yansıtmaktadır. Yöneticilerde ortak öneri kategorisi yalnızca öğretmen ve veli eğitim seminerleriyle sınırlı kalırken (f=2, %20); öğretmenler okul-aile-uzman iş birliğini zorunlu hâle getirme ve destek eğitim odası standartlarının artırılması konularında görece daha güçlü bir uzlaş sergilemiştir (f=3, %30).

"RAM ve okul iş birliğinin olması ve bu takım çalışmasıyla çocuğun daha verimli ve sürdürülebilir öğrenme desteklerine kavuşması gerektiğini düşünüyorum. (Ö3)"

Tema 6. Karşılaştırmalı Değerlendirme: İki Grubun Ayrışma ve Örtüşme Noktaları

Tablo 8. Yönetici-öğretmen algıları: örtüşen ve ayrışan temalar

Tema	Yöneticiler	Öğretmenler	Örtüşme / Ayrışma

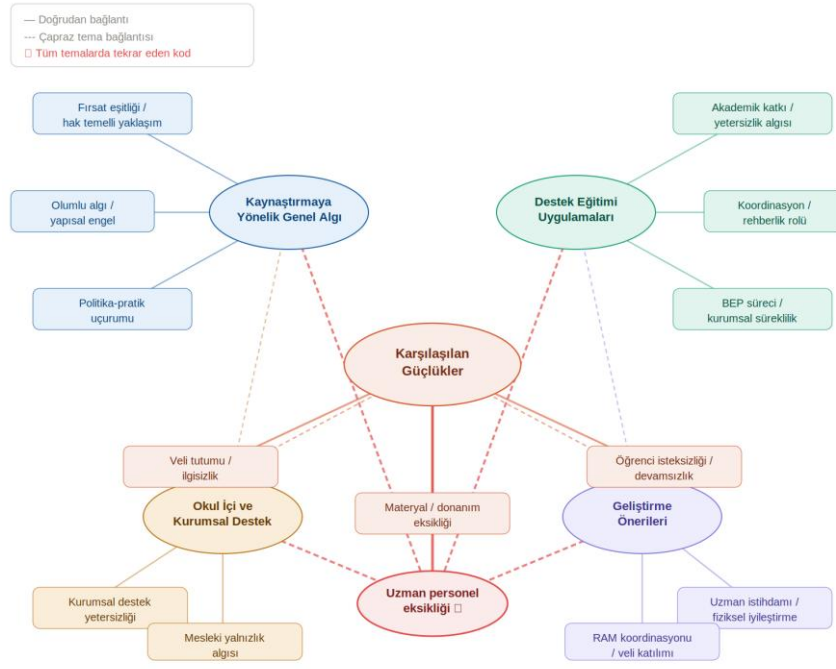
Genel Algı	Ağırlıklı olumlu (%70); personel ve kaynak eksikliği vurgusu.	Ağırlıklı olumlu (%80); öğrenci motivasyonu ve bireysel hız vurgusu.	✓ ÖRTÜŞME: Genel olumlu tutum.
Destek Eğitimi Tanımı	Organizasyonel koordinasyon ve kaynak yönetimi (%50 olumlu).	Pedagojik uygulama koşulları; %70 yetersizlik söylemi.	X AYRIŞMA: Kritik farklılaşma noktası.
Uzman Eksikliği	Personel eksikliği ve BEP güçlüğü — tüm temalarda tekrarlıyor.	Uzman olmayan kişilerce verilen desteğin katkısı yok.	✓ ÖRTÜŞME: Her iki grupta baskın engel.
İş Birliği Algısı	Aile-okul-RAM koordinasyonu genel düzeyde olumlu.	%50 sözde iş birliği; öğretmen uygulamada yalnız bırakılıyor.	X AYRIŞMA: Kritik farklılaşma noktası.
Kurumsal Destek	%50 MEM desteğini yetersiz buluyor.	%60 hizmet içi eğitimi yetersiz buluyor; bireysel çabaya yönelim.	✓ ÖRTÜŞME: Her iki grup yetersizliği vurguluyor.
Öncelikli Öneriler	Fiziksel iyileştirme (%30), uzman personel (%20), veli eğitimi (%20).	RAM-okul koordinasyonu (%40), veli katılımı (%30), uzman desteği (%30).	~ Kısmi örtüşme; öğretmenler denetim ve politika boyutunu ekliyor.

Not: ✓ örtüşme, X kritik ayrışma, ~ kısmi örtüşmeyi simgelemektedir.

Bulgulara bütüncül bakıldığında araştırmanın en özgün katkısı Tablo 8'de özetlenmektedir. İki grubun en keskin biçimde ayrıştığı nokta destek eğitiminin tanımı ve iş birliğinin deneyimleniş biçimidir. Yöneticiler süreci organizasyonel bir başarı olarak konumlandırırken öğretmenler pedagojik yalnızlık ve yapısal olanaksızlıklar içinde uygulamayı bireysel çabalarla ayakta tutmaktadır. Her iki grupta da uzman personel eksikliği ve materyal yetersizliği ortak ve kalıcı engel olarak öne çıkmaktadır. Bu ayrışma, politika ile uygulama arasındaki sistemik boşluğun doğrudan yansımasıdır.

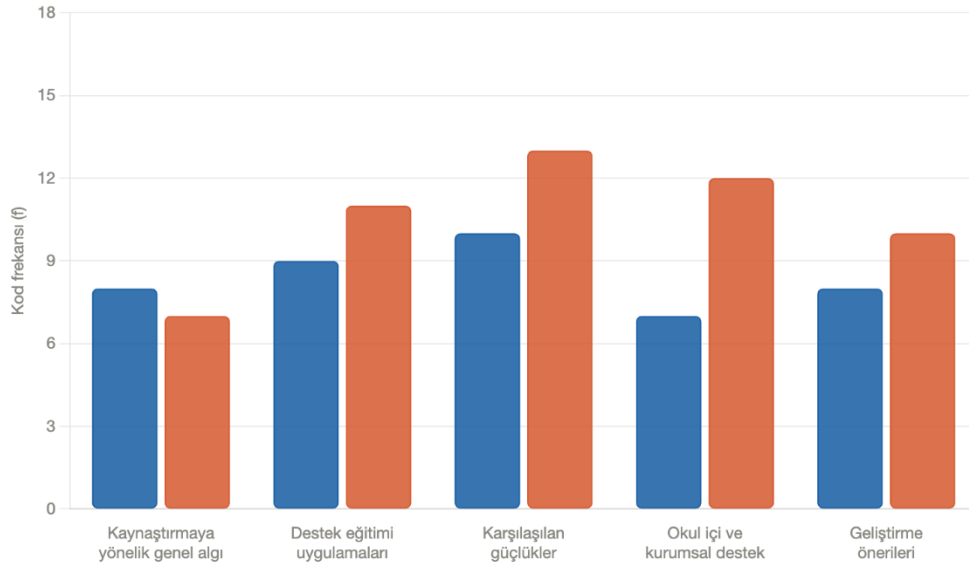
3.3. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Araştırmanın bulgularına bütüncül bakıldığında yönetici ve öğretmen grupları arasında hem ortaklaşılan hem de belirgin biçimde ayrışan örüntüler göze çarpmaktadır. Her iki grup da kaynaştırmanın gerekli ve değerli olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak yöneticiler süreci organizasyonel bir sorumluluk ve kurumsal bir misyon olarak çerçevelendirirken öğretmenler uygulamayı daha bireysel ve pedagojik bir deneyim olarak tanımlamaktadır.



Şekil 1. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Model

İki grup arasındaki en keskin ayrışma destek eğitiminin yeterliliği konusunda gözlemlenmektedir. Yöneticilerin %50'si destek eğitiminin öğrenci gelişimine katkı sağladığını ifade ederken öğretmenlerin %70'i uygulamayı yetersiz bulmaktadır. Kurumsal destek konusunda ise yöneticilerin %40'ı öğretmenlere materyal ve donanım desteği sağlandığını ifade ederken öğretmenlerin %50'si yönetim desteğini yetersiz ya da sözde iş birliği düzeyinde değerlendirmektedir. Bu bulgu, aynı sürecin iki taraf tarafından birbirinden farklı biçimde deneyimlendiğini ve yönetici-öğretmen arasındaki iletişim açığının kapanmaya muhtaç olduğunu göstermektedir.



Tartışma ve Sonuç

4.1. Algı Kutuplaşması: Organizasyonel Başarı mı, Pedagojik Yalnızlık mı?

Araştırmanın en belirgin bulgusu, yöneticilerin kaynaştırma uygulamalarını büyük ölçüde organizasyonel bir başarı olarak konumlandırırken (%70 olumlu değerlendirme), öğretmenlerin destek eğitimini yetersiz bulma eğiliminde olmasıdır (%70 yetersizlik söylemi). Bu asimetrik tablo, Billingsley, Carlson ve Klein'in (2004) öğretmen desteğinin yönetim kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu ve bu desteğin eksikliğinin öğretmenlerde mesleki tükenmişlik riskini artırdığı bulgularıyla örtüşmektedir.

4.2. Uzman Personel Eksikliği: Yapısal ve Kalıcı Bir Engel

Araştırmanın her temasında tekrarlanan en baskın yapısal engel, özel eğitim uzmanı yetersizliğidir. Bu bulgu, Sucuoğlu ve Kargın'ın (2014) uzman desteğinin kaynaştırmanın etkililiğini belirleyen kritik faktör olduğu savıyla ve Batu'nun (2017) Türkiye'deki kaynaştırma hizmetlerinin nicelik ve nitelik açısından yetersiz kaldığına dair saptamalarıyla güçlü bir uyum içindedir.

4.3. BEP Süreçleri ve Kurumsal Süreklilik Sorunu

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecindeki güçlükler, Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (2003) saptamalarıyla örtüşerek bu araştırmada da belirgin biçimde gündeme gelmiştir. Yöneticilerden birinin öğretmen devir hızının yüksekliğini BEP sürecindeki kurumsal sürekliliğin önünde ciddi bir engel olarak göstermesi dikkat çekicidir.

4.4. Veli Katılımı: Ortak Güçlük, Farklı Nedensellik Çerçevesi

Her iki grup da veli tutumlarını en önemli engellerden biri olarak belirlemektedir; ancak nedensellik açıklamalarında belirgin bir farklılaşma göze çarpmaktadır. Yöneticiler veli ilgisizliğini büyük ölçüde önyargı ve bilinçsizliğe bağlarken, öğretmenler evin öğrenme desteğini ve aile ile okul arasındaki koordinasyonu ön plana çıkarmaktadır.

4.5. Hizmet İçi Eğitim Açığı ve Bireysel Telafi Stratejileri

Öğretmenlerin %60'ının hizmet içi eğitimi yetersiz bulması, aynı konudaki yönetici değerlendirmelerinin çok üzerinde bir oran olarak belirgin bir anlam taşımaktadır. Öğretmenlerin bir bölümünün bu açığı bireysel araştırma ve kişisel çabayla kapatmaya çalışması, Ainscow ve Sandill'in (2010) sistemik desteğin yokluğunda bireylerin hayatta kalma stratejilerine yöneldiği savını doğrulamaktadır.

4.6. Dış Kurumsal Destek: Başlangıçta Var, Süreçte Kayıp

Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınan desteğe ilişkin bulgular, kurumsal desteğin ağırlıklı olarak destek eğitim odalarının açılış süreciyle sınırlı kaldığını ve öğretim yılı boyunca sürdürülemediğini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin yarısının (%50) dış kurumsal desteği yetersiz bulması, bu durumun okul temsilcilerinin gözünden de saklı olmadığını göstermektedir.

4.7. RAM-Okul Koordinasyonunun Zayıflığı

Rehberlik Araştırma Merkezleri ile okullar arasındaki koordinasyon eksikliği, özellikle öğretmen grubu tarafından en öncelikli ihtiyaç alanı olarak konumlandırılmaktadır (%40). RAM'ların tanılama, değerlendirme ve destek hizmetleri konusundaki işlevsel rollerinin okul süreçlerine yeterince entegre edilememesi, kaynaştırma ekosisteminin parçalı işlemeye devam ettiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Amasya ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında destek eğitimine yönelik algılarını fenomenolojik bir desenle derinlemesine incelemiş; iki grup arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı biçimde ortaya koymuştur. Araştırmanın temel bulguları şu şekilde özetlenebilir: Yöneticiler süreci organizasyonel bir sorumluluk ve kurumsal başarı olarak değerlendirirken, öğretmenler mesleki yalnızlık, pedagojik destek eksikliği ve yapısal olanaksızlıklar içinde uygulamayı bireysel çabalarla ayakta tutmaya çalışmaktadır. Araştırmanın tüm boyutlarında tekrarlanan en baskın engel uzman personel eksikliğidir.

Politika ve sistem düzeyine yönelik öneriler

1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü tüm okullarda özel eğitim uzmanı istihdamı yasal zorunluluk hâline getirilmelidir.
2. Destek eğitim odası açılması yalnızca bir başlangıç adımı olarak görülmemeli; etkin işleyişi güvence altına alacak standartlar da yasal çerçeveye düzenlenmelidir.
3. Millî Eğitim Müdürlükleri düzeyinde yıl boyu sürdürülebilen izleme, rehberlik ve denetim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
4. BEP hazırlama süreci ulusal düzeyde standartlaştırılmalı; öğretmen değişimlerinde sürekliliği koruyacak kurumsal aktarım protokolleri geliştirilmelidir.

Okul yönetimi düzeyine yönelik öneriler

5. Okul yöneticileri, kaynaştırma sürecini organizasyonel koordinasyonun ötesinde, öğretmenlerin pedagojik gündelik gerçekliğine ortak olan bir liderlik misyonu olarak benimsemelidir.
6. Yöneticiler ile öğretmenler arasında destek eğitimine ilişkin düzenli görüşme ve geri bildirim toplantıları yapılandırılmalıdır.
7. Destek eğitimi sürecinde görev alan öğretmenlere somut ve sürekli materyal, zaman ve mesleki kabul desteği sağlanmalıdır.

Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim alanına yönelik öneriler

8. Hizmet içi eğitimler kısa süreli seminer formatından çıkarılarak uygulamalı, süreç odaklı modellere dönüştürülmelidir.
9. BEP hazırlama, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve RAM süreçleriyle etkili koordinasyon konularında sistematik mesleki gelişim olanakları sunulmalıdır.
10. Özel eğitim konusunda deneyimli öğretmenlerin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşabileceği okul içi mentorluk mekanizmaları kurulmalıdır.

Aile katılımına yönelik öneriler

11. Ailelerle yürütülen iş birliği süreçleri, salt bilgilendirme toplantılarının ötesine taşınarak çocuğun eğitim sürecine anlamlı katılımı güvence altına alan sistematik bir ortaklık modeline dönüştürülmelidir.

12. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere yönelik damgalama kaygısını ve toplumsal önyargıyı ele alan farkındalık seminerleri düzenlenmelidir.

RAM-okul koordinasyonuna yönelik öneriler

13. RAM ile okullar arasında yılın başında belirlenen, düzenli aralıklarla güncellenen resmi protokoller oluşturulmalıdır.

14. Tanılama ve değerlendirme süreçlerinin ardından öğrencinin okul ortamına entegrasyonunu destekleyen izleme ziyaretleri ve sınıf içi gözlem uygulamaları RAM görev tanımına dahil edilmelidir.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

15. Bu araştırma Amasya ili ile sınırlı kalmaktadır. Elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak amacıyla farklı il ve bölgeleri kapsayan geniş ölçekli nicel ya da karma yöntemli araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bir dizi sınırlılığı bulunmakta olup bulguların yorumlanmasında bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Görüşme süresi: Araştırmada her görüşme ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Fenomenolojik araştırma deseni, katılımcıların yaşantılarına ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlara derinlemesine ulaşmayı hedefler; bu nedenle literatürde fenomenolojik görüşmelerin genellikle 45-90 dakika arasında sürdürüldüğü görülmektedir (Moustakas, 1994; Creswell, 2013). Mevcut araştırmada görüşme sürelerinin bu standartların belirgin biçimde altında kalması, katılımcı deneyimlerinin bütünüyle derinlemesine ele alınmasını kısıtlamış olabilir. Bu durum araştırmanın önemli bir metodolojik sınırlılığı olarak kabul edilmekte; gelecek çalışmalarda daha uzun ve gerektiğinde çok oturumlu görüşme protokollerinin benimsenmesi önerilmektedir.

Coğrafi kapsam: Araştırma yalnızca Amasya ili merkez ve ilçeleriyle sınırlıdır; bulgular farklı sosyoekonomik bağlamlara veya diğer il ve bölgelere doğrudan genellenemez.

Örneklem büyüklüğü: Nitel araştırmalarda genellenebilirlik değil derinlik esas alınmakla birlikte, 20 katılımcılık örneklemin sunduğu veri zenginliği sınırlıdır. Daha büyük ve çeşitli örneklemlemlerle yürütülecek çalışmalar bulguları güçlendirecektir.

Tek veri toplama tekniği: Araştırmada yalnızca görüşme tekniği kullanılmıştır. Gözlem ve doküman analizi gibi tamamlayıcı tekniklerle üçgenleme yapılmamış olması, bulguların güvenilirliğini ve aktarılabilirliğini kısmen sınırlamaktadır.

Kaynakça

- Ainscow, M. ve Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Billingsley, B., Carlson, E. ve Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Karaca, N. Ç., & Kurt, T.(2023). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Destek Eğitim Odalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueybid/issue/77751/1268785>
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415. <https://doi.org/10.7884/teke.409>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. baskı). Sage.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7. baskı). Pearson.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (4. baskı). Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Development, Progress, and Growth of Our Nations from the Perspective of Well-Being

Natalia Lombana Torres

Aspaen, Tacuarí, e-mail address: natalialombanatorres@gmail.com orcid.org/0009-0008-5337-8863, COLOMBIA.

Salomé Rojas Quintero

Aspaen, Tacuarí, Colombia, ingenieroseinversores@gmail.com, orcid.org/0009-0008-2854-3433, COLOMBIA.

Guillermo Rojas Quiceno

Universidad del Cauca, guillermorojas@unicauca.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6948-3870>, COLOMBIA.

Abstract

Someone among our peoples spoke of the "curse of abundance" and referred to three words used by our rulers, who proudly speak of development, progress, and growth. Perhaps, driven by a reckless, ambitious gaze and the desire to showcase advancement, they have adopted the perspective of valuing buildings, streets, shopping malls, large populations, and overcrowded cities. Yet, behind this deception of the senses, we witness immense poverty, diminishing opportunities, and a city that distorts education because hunger, drugs, kidnapping, and theft reign in its streets. What is the problem? The entire population is hypnotized and thirsty for information within a scheme that has desensitized the world, dragging it into a "zombie program." Today, we attempt to speak of Well-Being as the category that allows us to integrate the happiness index and the human well-being index into these three concepts. This category represents the transformation of these voracious economies in order to place life as the central axis of any economic system; it is a loving relationship with nature, and an education rooted in hope, care, and compassion. In the pursuit to awaken consciousness in people regarding the realities of city life, we continue to observe a lack of critical thought, minds distracted by the goals of social media, and a population that runs desperately—and feels proud of doing so—while the senses that deceive our minds unconsciously mock reason. In this confusion, we are finding meaning in and valuing that which is harmful, leaving well-being to fight desperately to guide these individuals out of Plato's cave.

Keywords: Well-Being, Desarrollo, progress, Crecimiento.

Introduction

We are confronting a world that planned its economy based on growth, progress, and development, structured around the exploitation of natural resources, which has led us to a civilizational crisis. Governing authorities have implemented public policies lacking clear objectives that allow for an examination of the ontology of being. In contrast, the category of well-being rationally proposes the systemic use of natural resources and a relationship between nature and compassionate human beings; it advocates for the rights of nature and urges us to

look toward the objectives of an educating city that rescues the worldview of our traditional peoples.

To speak of development in a society, one must analyze the lives of those who comprise it, recognizing it as a process of expanding the capabilities enjoyed by individuals. Meanwhile, Rojas (2013) speaks of progress as a quantitative measure regardless of the living conditions of the city's inhabitants, calling for the need for a shift in people's consciousness. The foregoing implies that we might witness the growth of cities alongside a population with unmet basic needs, large shopping malls, food courts, giant buildings, and many people going to bed hungry. For Supple et al. (2026), this represents a true uncertainty in learning and the confusion spoken of by Nietzsche (2018).

This research stems from a qualitative, exploratory work by Trigo et al. (2013) over a 20-year period, which adopts a scientometric approach, utilizing the algorithm by Grisales et al (2023) to analyze the most relevant publications on well-being, growth, development, and progress from WoS and Scopus. In this vein, we have taken life as the central axis, as proposed by Rojas (2011), addressing all the crossroads in which this vulnerable population is immersed. Likewise, an analysis is conducted of the countries currently addressing the issue of the happiness index, indigenous communities, and Latin American countries such as Bolivia, Ecuador, and Peru, which are pioneers in structuring this topic alongside Bhutan, Turkey, and Canada, as well as researchers like Leonardo Boff in Brazil, Alberto Acosta in Ecuador, and Rojas Quiceno in Colombia.

Method

Scientometric analysis was used to examine global research on well-being and identify countries promoting systemic change. Data were collected from the Scopus and Web of Science (WoS) databases to analyze academic production related to development, progress, growth, and well-being.

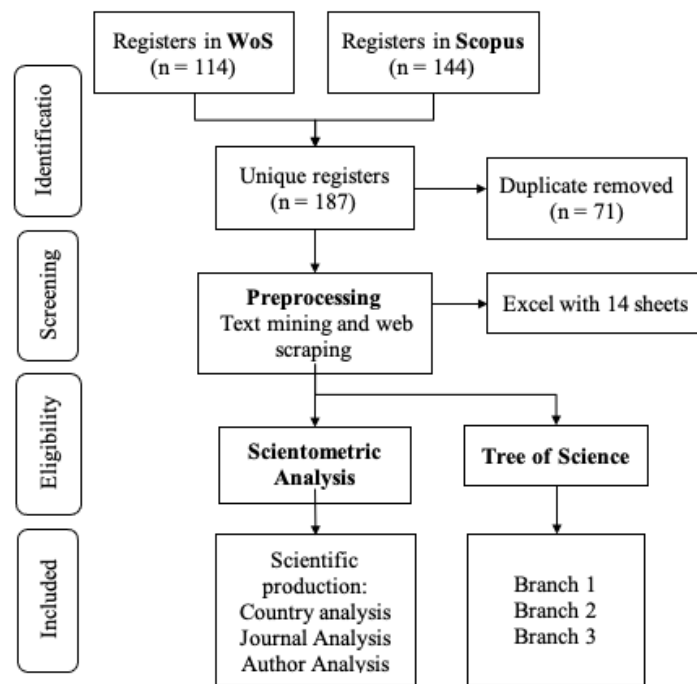
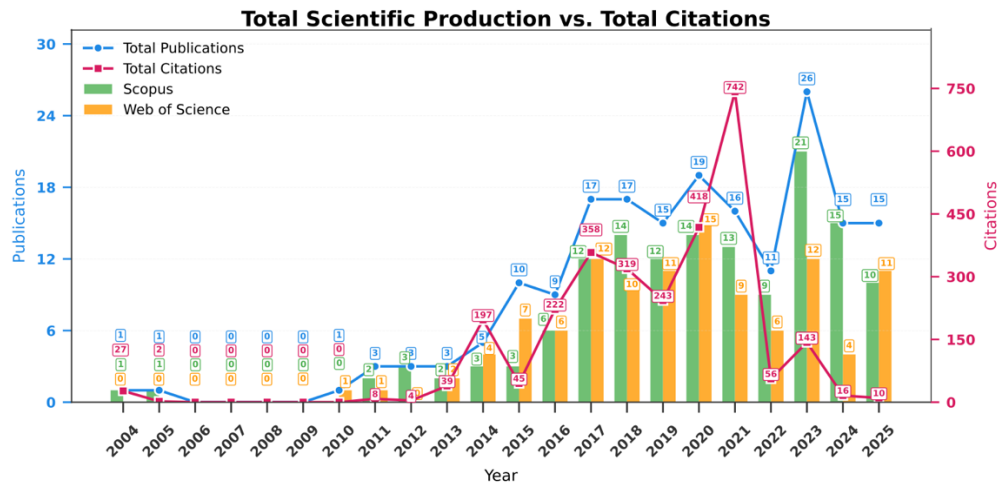


Figure 1. PRISMA flow diagram via the Core of Science algorithm.

A total of 187 research articles were identified, including 114 from WoS and 144 from Scopus. Text mining and web scraping techniques were applied, generating 14 datasets used for analysis. This process allowed for the identification of leading countries, journals, and authors in the field. Additionally, the Tree of Science model was constructed using the Core of Science algorithm Robledo (2024) categorizing contributions from classical authors to contemporary researchers over the past twenty years, including the most recent studies from the last three years.

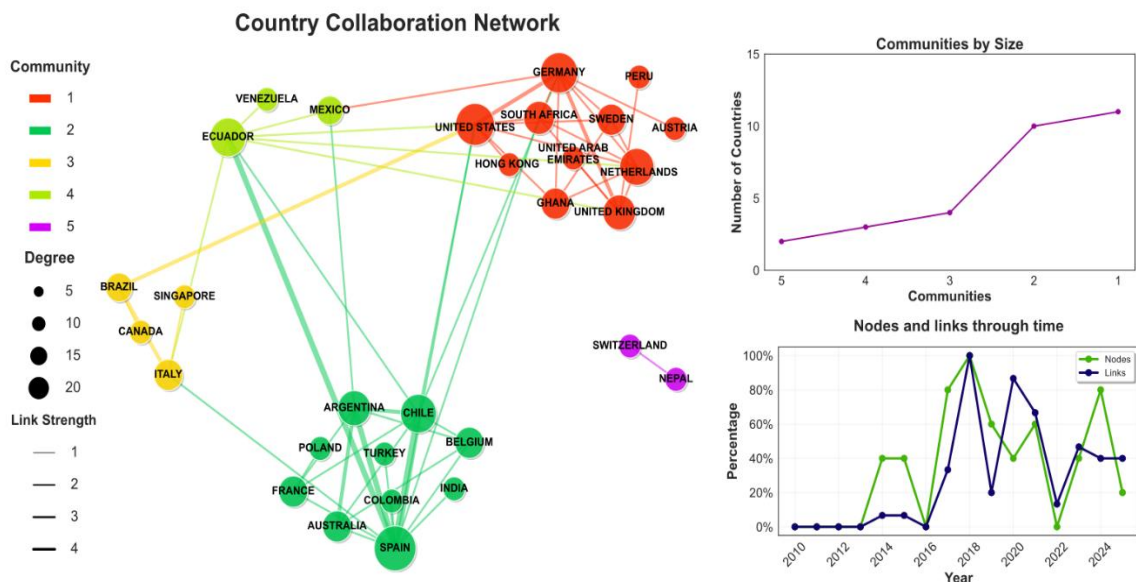
Results

Amidst the confusion currently experienced by the global population and the anxiety to project a standard of living based on well-being, we have set out to explore and examine, as noted by Rojas (2013) within the academic sphere, the perspectives on development, growth, and progress at a time when cities are sinking into misery and the horror of insecurity. We are witnessing cities with massive infrastructures while poverty creates two distinct faces within these populations, bringing us to the point raised by Mosquera- Albornoz (2025): an uncertainty between knowledge and learning. In this sense, through a scientometric approach, as proposed by Grisales-Aguirre (2026), a scientific production spanning from 2004 to 2025 was captured, reflecting a highly relevant and significant growth in both citations and publications.



Graph 1. Obtained using the Core of Science algorithm.

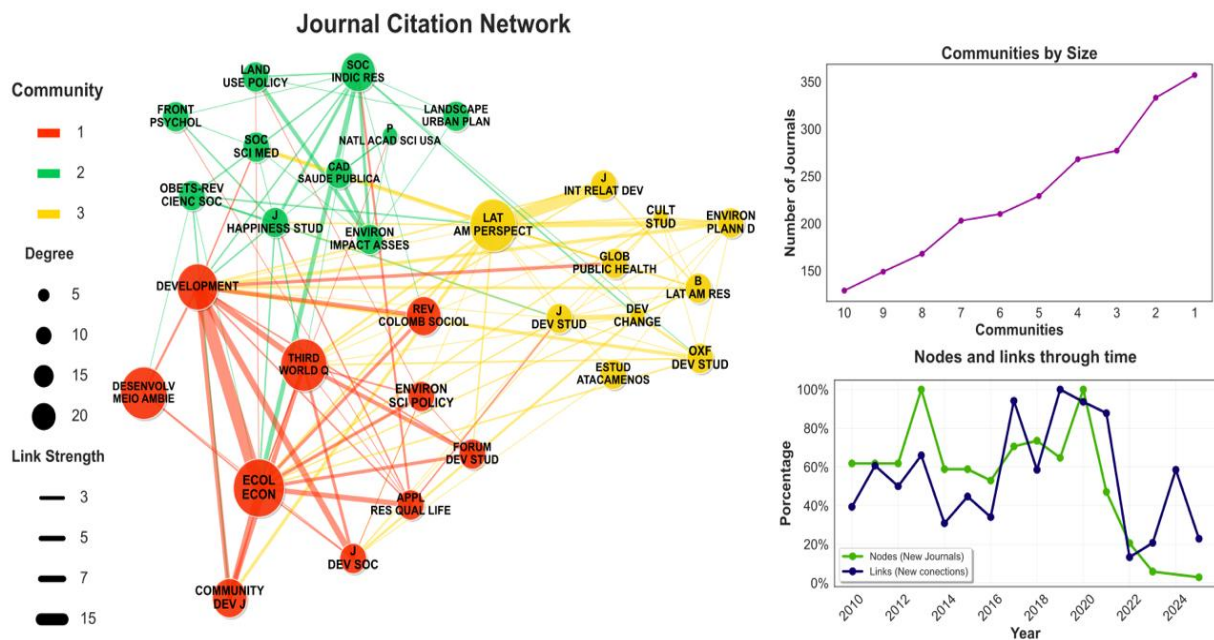
Well-being is a category experiencing growth within academia and the scientific community, as countries today seek to implement and incentivize research on quality of life, confronting urban growth and a proportional rise in insecurity. Hence, as Supple (2024) points out, there is a need to transform education. For this reason, we have identified countries such as Ecuador, Canada, Mexico, Germany, and Turkey. Furthermore, research links are established, as reflected in Graph 2.



Graph 2. Work conducted to observe collaborative research communities.

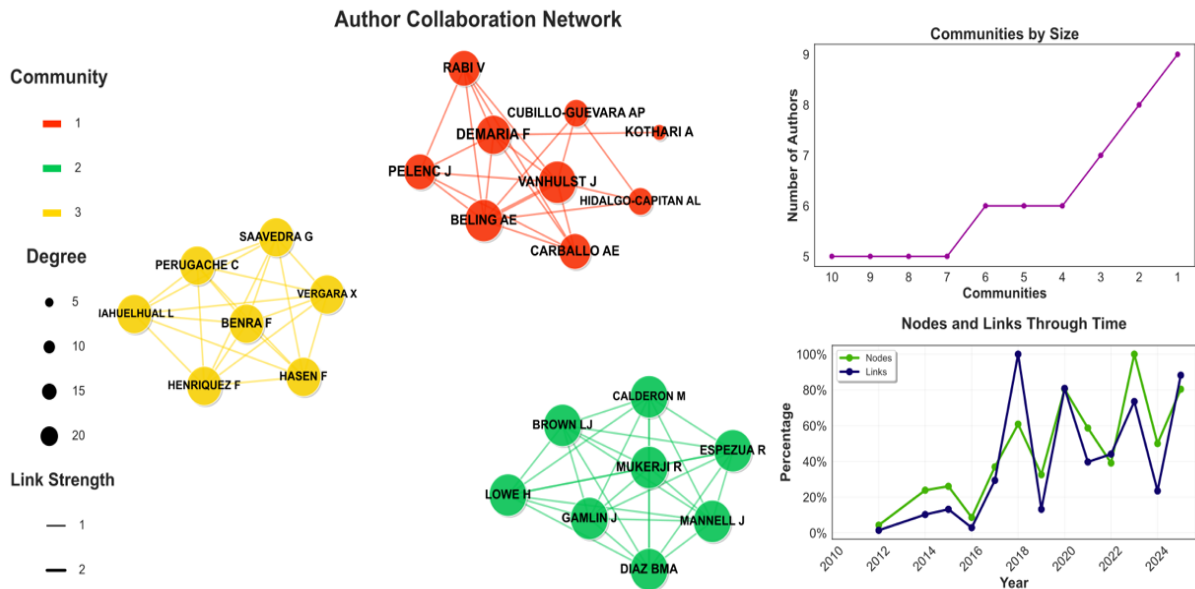
The scientometric work presented extends to the journals indexed in WoS and Scopus with references to development, progress, and growth, but primarily to Well-Being. These links,

described in Graph 3, relate the number of journals, the size of the community, and the connecting nodes as proposed by Angelo Britto et al (2026).



Graph 3. Journals and citations.

The results continue to highlight, in this case, the prominent authors within these communities and their collaboration on research articles and publications.



Graph 4. Authors and network collaboration.

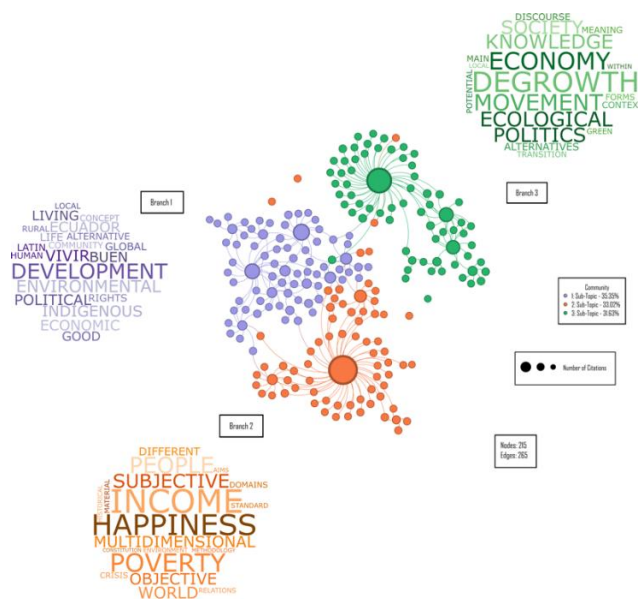
Discussion and Conclusion

Discussions on development, progress, and growth rarely incorporate the perspective of Well-Being. For Rojas (2013), rulers have measured growth based on social development and present it as progress, but they forget to include the abyss of poverty. Meanwhile, attempts are made to resolve economic problems through the exploitation of natural resources, leading us to the crossroads of life as outlined by Rojas (2011): a natural world subjected to excessive exploitation. According to Liashenko et al. (2026), an integration of investments in human capital with sustainable development strategies is required. When speaking of urban development, it is often pursued through material achievements, whereas Révészová et al. (2026) lean towards cultural participation involving aspects of subjective well-being along with social capital, personal security, and life satisfaction.

Furthermore, Supple et al. (2026) posit in the book *Storm in the Psyche* that our senses deceive us, leading us to adopt erroneous perceptions of growth, development, and progress. Thus, when we see cities filled with buildings, we draw upon any of these words to describe them quantitatively, disregarding the qualitative aspect entailed by the category of well-being. The program developed at the International Congress on Early Intervention and Well-Being, Nicosia, makes a profound impact by urging the world to look toward hope, nature, and the enchantment of the Congress's conceptual depth. Finally, Rojas et al (2024) comment that well-being must profoundly address the dimensions of environmental destruction, human degradation, social violence, the colonization of consciousness, state terrorism, and the displacement of peoples.

The search allows us to identify categories that highlight well-being, alongside classic authors who have attempted to introduce this category in their countries of origin as a relationship between human beings and nature, to the point of reaching what we call the rights of nature. According to Acosta (2009), this author led the constitutional changes in Ecuador to implement the category of Well-Being. Furthermore, he repeatedly described it as a means to forge a path for development. Likewise, we encounter Boff (2021), the father of liberation theology, delineating ecopedagogy and well-being as the pathways to sustainability. In this

sense, for Loaiza (2024), the school cannot be a path of fear; it must be the instrument spoken of by Paulo Freire (1970), a pedagogy of autonomy with a profound sense for life and nature.



Graph 5. Search variables.

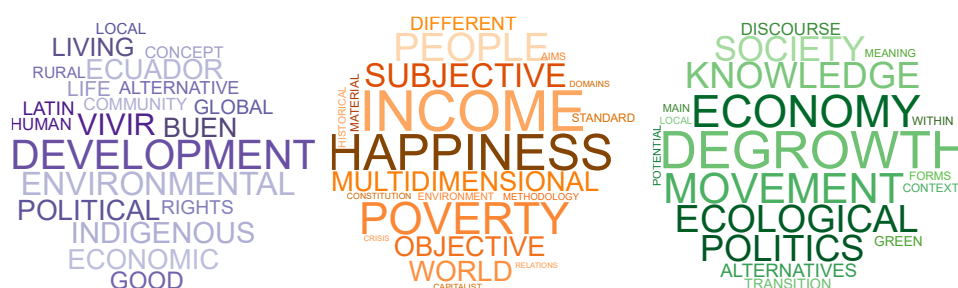
Through its algorithm, Core of Science manages to analyze that Walsh et al. (2010) propose understanding the emergence of the Andean Region and Ecuador within the concept of well-being, or collective well-being, as the guiding principle of a new development model. On the other hand, Gudynas et al (2011) propose paths of cultural transcendence with visions of development alternatives. Rojas (2013) insists that nature must be the central element in globalization processes. The foregoing implies proposing a transformation of the world by being and participating as a subject within a tension of hope, recognizing oneself as a human being, which is what gives meaning to life.

For Unai Villalba (2013), it is imperative to define a development strategy capable of overcoming an economic model based on the extraction of natural resources. This is where well-being proposes greater social stability, security, and a departure from a preemptive war that threatens humanity. In these processes, governments are required to provide development alternatives. For his part, Escobar (2015) speaks of a dialogue between degrowth and post-development. In this research process, we have reached the trunk to describe it as follows:

Academic communities continue to discuss development, but also transformations; thus, for Adrián E et al. (2018), there must be a discourse encompassing sustainable development, human development, degrowth, well-being, and ecological economics. In Latin America, post-

development is discussed as a pathway to sustainability and well-being. Natasha Chassagne (2019) expresses concern for social welfare and the protection of the world's natural resources for future generations. In this regard, we examined Latin American indigenous communities that speak of Sumak Kawsay and well-being, managing to observe these ruptures in thought aimed at generating awareness, respecting life, and avoiding self-destruction, ultimately leading to the understanding that the Earth is not merely a commodity for production, but something that deserves to be regarded with appreciation. This quest for the implementation of well-being leads us to Mero-Figueroa et al. (2020), who address the philosophy of a balanced relationship between individuals, the community, and the environment.

We will now examine some graphs derived from the research to illustrate the details encompassing the concept of well-being from the perspective of the branches.



Graph 6. Variables that delineate the concept of well-being.

We constantly discuss the worldview of traditional peoples, yet we witness how an unchecked growth gradually introduces commercial policies that drive humanity toward the abyss of desires. Undoubtedly, communities will remain distracted and entertained by devices, consumption, and the normalization of the world's great disasters. For García Costa et al. (2026), progress must be made through cultural preservation, ecological sustainability, and territorial resistance. We find research based on the epistemology of well-being and the rights of nature, such as that proposed by Erazo Acosta (2022), which advocates for the care of nature through economic, sociopolitical, and territorial approaches aimed at transforming practices to safeguard life.

Finally, the economic model must undergo a shift based on the happiness index and the joy of living, the well-being of the population, and the systemic use of natural resources. Cities must serve as spaces for education, the redefinition of cultural traits, and cultural influence, alongside equitable social development without exclusion; in other words, cities that promote humanism.

In this way, through well-being, the well-being of consciousness and the joy of living can be achieved, ultimately fulfilling the pillars of learning to know, learning to be, learning to do, and learning to live. Regarding schools, they must impart learning with emotion; this requires joy, conviction, action-reflection, and humanistic education. The struggle against this civilizational crisis in an uncompassionate world necessitates the implementation of public policies that reflect the reality of our countries through the Happiness Index. It is necessary to implement a development ethic wherein progress is measured according to the operational laws of nature's systems, human dignity, and Mother Earth.

References

- A., A. M. G., Robledo, S., & Zuluaga, M. (2023). Topic Modeling: Perspectives From a Literature Review. *IEEE Access*, 11, 4066–4078. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3232939>
- Acosta, A., & Martínez, E. (Eds.). (2009). *El buen vivir: Una vía para el desarrollo* (1. ed). Abya-Yala.
- Beling, A. E., Vanhulst, J., Demaria, F., Rabi, V., Carballo, A. E., & Pelenc, J. (2018). Discursive Synergies for a ‘Great Transformation’ Towards Sustainability: Pragmatic Contributions to a Necessary Dialogue Between Human Development, Degrowth, and Buen Vivir. *Ecological Economics*, 144, 304–313. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.08.025>
- Boff, L. (2021). *Espiritualidade—Um Caminho De Transformação*. Editora Sextante.
- Britto, A., Robledo, S., & Zuluaga, M. (2026). BibFusion: A Python package to integrate, deduplicate, and harmonize exported bibliographic records from Scopus and Web of Science for bibliometric analysis. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.342>
- Chassagne, N. (2019). Sustaining the ‘Good Life’: Buen Vivir as an alternative to sustainable development. *Community Development Journal*, 54(3), 482–500. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx062>
- Costa, A. S. G., Campelo Junior, M. V., Valverde, L. H. O., & Rana, R. L. (2026). The Well Living in Territory of Mato Grosso do Sul: The historical (re)existence of Pantanal and Cerratenses populations. *The Journal of Environmental Education*, 57(2), 138–151. <https://doi.org/10.1080/00958964.2025.2541886>
- Erazo Acosta, E. (2022). Sumak Kawsay—Alli Kawsay-Buen Vivir, Epistemology in the Indigenous Communities of Ecuador and Colombia, an Opportunity for Environmental Justice and Rethinking the Global Community. En N. N. Dalei & A. Gupta (Eds.), *Economics and Policy of Energy and Environmental Sustainability* (pp. 291–302). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5061-2_15
- Escobar, A. (2015). Degrowth, postdevelopment, and transitions: A preliminary conversation. *Sustainability Science*, 10(3), 451–462. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0297-5>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia Da Autonomia*. Paz E Terra.
- Grisales-Aguirre, A., Robledo, S., & Eggers, F. (2026). Benchmarking nonnegative tensor factorization for topic modeling: Coherence, separability, and cost. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 6, 1–18. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.349>
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Today’s tomorrow. *Development*, 54(4), 441–447. <https://doi.org/10.1057/dev.2011.86>
- Liashenko, O., Shubala, I., & Dluhopolskyi, O. (2026). Interplay of human capital and sustainable development: a network approach. *journal of european economy*, 44. <https://doi.org/10.35774/jee2026.01.044>
- Loaiza Orozco, Kamila, Supple, Sebastian Nathaniel, & Rojas Quiceno, Guillermo. (2024). *La Escuela: Camino de miedos y encantos*. <https://isbn.camlibro.com.co/catalogo.php?mode=detalle&nt=462134>

- Mero-Figueroa, M., Galdeano-Gómez, E., Piedra-Muñoz, L., & Obaco, M. (2020). Measuring Well-Being: A Buen Vivir (Living Well) Indicator for Ecuador. *Social Indicators Research*, 152(1), 265–287. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02434-4>
- Mosquera Alborno, D. R., Supple Rojas, S. N., Quiceno, G. R., & Lopez Zuluaga, J. M. (2025). The Uncertainties of Knowledge and Learning: Crossroads of the Teacher-Researcher. *Information Research Communications*, 2(2), 247–257. <https://doi.org/10.5530/irc.2.2.21>
- Nathaniel Supple, S., Rojas, G., & Palacio Ureche, R. C. (2024). AI, in the Transforming of Education Throughout the World. *Revista de Ingenierías Interfaces*, 7(1), 6.
- Nietzsche, F. (2018). *Mas Allá Del Bien y Del Mal*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Réveszová, Z., Šebová, M., & Ganga, R. N. (2026). Cultural participation and urban well-being in Košice: Insights from a city-wide survey. *City, Culture and Society*, 45, 100696. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2026.100696>
- Robledo-Giraldo, S. (2024). El papel vital de la cienciometría en la investigación moderna. *Clío América*, 18(35), 1–3. <https://doi.org/10.21676/23897848.6020>
- Rojas, G. (2013). *Índice de Felicidad y Buen Vivir*. Lulu.com. <https://books.google.com.co/books?id=IYMtAwAAQBAJ>
- Rojas, J., & Rojas, G. (2024). *El recorrido a tu interior*. <https://www.lulu.com/es/shop/santiago-rojas-g%C3%B3mez-and-guillermo-rojas-quinceno-and-jorge-rojas-quinceno/el-recorrido-a-tu-interior/ebook/product-rmennkk.html>
- Rojas Quiceno, G. (2011). *La vida y sus encrucijadas.: Un camino para el Buen vivir*. Kon-traste. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554844>
- Supple, S., Rojas, J., Rojas, S., Rojas, S., & Rojas, G. (2026). *Storm in the Psyche: Encounters of Thought, Knowledge, and Consciousness*. Pro-Metrics. <https://doi.org/10.47909.978-9908-9784-3-7.15>
- Supple, Sebastian Nathaniel, Rojas Quintero, Salome, Rojas Quintero, Susana, & Rojas Quiceno, Guillermo. (2026). *Incertidumbre en el aprendizaje y el conocimiento El dilema de padres e hijos*. <https://isbn.camlibro.com.co/catalogo.php?mode=detalle&nt=498204>
- TRIGO, E., Quiceno, G. R., & Góngora, F. B. (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa II*. Lulu.com.
- Villalba, U. (2013). Buen Vivir vs Development: A paradigm shift in the Andes? *Third World Quarterly*, 34(8), 1427–1442. <https://doi.org/10.1080/01436597.2013.831594>
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15–21. <https://doi.org/10.1057/dev.2009.93>

Özel Eğitimde Aile Katılımının Dijital Dönüşümü: Çevrim İçi İş Birliği Modelleri

Hidayet Deniz KAHYA

Öğr. Gör. Health and Social Science University, Child Development Department. E-posta: deniz.kahya@kstu.edu.tr ORCID: 0000-0002-1362-9815 CYPRUS

Hatice YALÇIN

Doç. Dr. Cyprus Health and Social Science University, Child Development Department.

E-posta: hatice.yalcin@kstu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3557-8649 CYPRUS

Özet

Özel eğitimin en kırılgan fakat en belirleyici bileşenlerinden biri olan aile katılımını, çağın iletişim ve öğrenme ekosistemi içinde yeniden konumlandırır. Bu konu, yalnızca teknolojik bir yenilik alanı değil; aynı zamanda güç paylaşımı, süreklilik ve pedagojik etki meselesidir. Kuramsal çerçevede aile katılımı, özel eğitimde çocuğun gelişimini çoklu bağlamlarda destekleyen temel bir değişkendir. Ancak geleneksel modeller çoğunlukla yüz yüze toplantılar, dönemsel bilgilendirmeler ve sınırlı geri bildirim döngüleriyle sınırlı kalmıştır. Dijital dönüşüm, bu yapıyı zamana ve mekâna bağımlı olmaktan çıkararak sürekli, çift yönlü ve izlenebilir bir iş birliği modeline dönüştürmüştür. Dijital aile katılımı modellerinin en görünür örneklerinden biri, çevrim içi bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) paylaşım ve izleme sistemleridir. Örneğin otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrenci için belirlenen iletişim hedeflerinin, okul ve ev ortamında hangi sıklıkla ve nasıl desteklendiği dijital kayıtlarla izlenebilir. Video konferans temelli oturumlar aracılığıyla ailelere davranış yönetimi, günlük yaşam becerilerinin öğretimi veya iletişim destekleri konusunda yapılandırılmış rehberlik sunulabilir. Problem davranış sergileyen bir çocuğun ebeveynine, uzman tarafından kaydedilmiş örnek videolar üzerinden geri bildirim verilmesi; öğrenmenin soyut anlatımdan somut uygulamaya taşınmasını kolaylaştırır. Mobil uygulamalar da aile katılımının dijital dönüşümünde güçlü araçlar sunar. Günlük iletişim uygulamaları, öğretmen ve ailenin kısa notlar, görseller veya videolar aracılığıyla hızlı geri bildirimde bulunmasını mümkün kılar. Özel gereksinimli bir öğrencinin gün içindeki sosyal etkileşim başarısı veya bağımsızlık düzeyi, gün sonunda aileyle paylaşılabilir. Aile de ev ortamındaki gözlemlerini aynı platform üzerinden aktararak öğretim sürecine veri sağlar. Eleştirel bir perspektiften bakıldığında, dijital dönüşüm her aile için eşit erişim anlamına gelmez. Dijital okuryazarlık düzeyi, teknolojiye erişim ve kültürel tutumlar bu sürecin etkililiğini belirleyen önemli değişkenlerdir. Bu nedenle çevrim içi iş birliği modelleri, tek tip çözümler yerine esnek ve destekleyici yapılar olarak tasarlanmalıdır. Dolayısıyla, özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümü; aileyi yalnızca bilgilendirilen bir taraf olmaktan çıkarıp öğretim sürecinin bilinçli ve yetkin bir ortağı hâline getirir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, aile katılımı, dijital dönüşüm, çevrimiçi işbirliği

The Digital Transformation of Family Involvement in Special Education: Online Collaboration Models

Abstract

It repositions family involvement—one of the most fragile yet most decisive components of special education—within the contemporary communication and learning ecosystem. This topic represents not merely a field of technological innovation, but also an issue of power sharing, continuity, and pedagogical impact. From a theoretical perspective, family involvement is a core variable that supports a child's development across multiple contexts in special education. However, traditional models have largely been limited to face-to-face meetings, periodic information sharing, and restricted feedback loops. Digital transformation has reshaped this structure by removing its dependence on time and place, converting it into a continuous, bidirectional, and traceable model of

collaboration. One of the most visible examples of digital family involvement models is online individualized education program (IEP) sharing and monitoring systems. For instance, communication goals established for a student with autism spectrum disorder can be digitally monitored to examine how frequently and in what ways they are supported in both school and home environments. Through video conference-based sessions, families can be provided with structured guidance on behavior management, instruction of daily living skills, or communication supports. Providing feedback to parents of a child exhibiting problem behaviors through expert-recorded sample videos facilitates the transition from abstract explanation to concrete practice. Mobile applications also serve as powerful tools in the digital transformation of family involvement. Daily communication applications enable teachers and families to exchange rapid feedback through brief notes, images, or videos. A student's level of social interaction success or independence during the school day can be shared with the family at the end of the day. Families, in turn, contribute data to the instructional process by reporting their observations from the home environment via the same platform. From a critical perspective, digital transformation does not imply equal access for all families. Levels of digital literacy, access to technology, and cultural attitudes are significant variables that determine the effectiveness of this process. Therefore, online collaboration models should be designed as flexible and supportive structures rather than one-size-fits-all solutions. Accordingly, the digital transformation of family involvement in special education moves families beyond the role of passive recipients of information, positioning them instead as informed and competent partners in the instructional process.

Keywords: Special education, family involvement, digital transformation, online collaboration

Giriş

Teknolojinin günlük yaşamı ve çalışma rutinleri üzerindeki etkisinin artması, çevrim içi kaynaklar ve dijital sunum yöntemleri aracılığıyla yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu süreç, bireyleri yeni roller üstlenmeye, iş yüklerini farklı biçimlerde paylaşmaya ve yeni bilgi ve beceriler edinmeye teşvik etmiştir (Andrada & Barrot, 2025, s.1276). Küresel ölçekte yaşanan pandemi dünya genelinde eğitimi doğrudan etkilemiş; bazı ülkelerde eğitime ara verilirken, bazı ülkelerde çevrim içi platformlar aracılığıyla eğitim sürdürülmüştür (Gandolfi vd., 2021). Bu süreçle birlikte online eğitim uygulamaları yaygınlaşmış ve eğitimde dijital dönüşüm ivme kazanmıştır (Seale, 2023). Bu bağlamda, dijital öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı, etkili öğretim yöntemlerinin nasıl uygulanacağı, çocukların gelişiminin dijital araçlarla nasıl destekleneceği ve ailelere nasıl rehberlik sağlanacağı gibi sorular ön plana çıkmıştır.

Eğitimde dijital dönüşüm; geleneksel sınıf eğitimi, modern sınıf eğitimi ve çevrim içi eğitim ortamları olmak üzere farklı öğretim yaklaşımlarını kapsamaktadır (Valdivieso & Jadán-Guerrero, 2023). Çevrim içi eğitim; senkron, asenkron ve karma modellerle yürütülmekte, internet tabanlı ses, görüntü ve yazılım teknolojileri aracılığıyla öğrenmeyi desteklemektedir (Demetriou, 2023). Bu süreçte sınıflar, fiziksel mekânlardan bağımsız, esnek ve sanal öğrenme ortamlarına dönüşmekte; öğretmen ve öğrenci rolleri yeniden tanımlanmaktadır (Mhlanga & Moloi, 2020). Dijital dönüşümün etkili olabilmesi için çocukla çalışan uzmanların dijital becerileri, pedagojik yeterlilikleri ve teknolojiye ilişkin deneyimleri kritik önem taşımaktadır. Dijital araçların öğrenme ve gelişimi destekleyici biçimde kullanılabilmesi, ancak bu araçların

potansiyelinin doğru anlaşılması ve deneyim yoluyla içselleştirilmesiyle mümkündür. Bu nedenle kurumların ve okulların dijital eylem planlarına sahip olması ve personelin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir (Moreira vd., 2020; Peruzzo & Allan, 2024).

Olumlu yönleriyle dijital dönüşüm; öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamları sunmakta, bireysel farklılıklara göre uyarlanabilen eğitim imkânları sağlamaktadır. Ayrıca maliyetlerin azalması, bilgiye küresel erişim, tekrar izleme olanağı ve geniş kitlelere ulaşabilme gibi avantajlar sunmaktadır (Fernandez, 2021). Bununla birlikte, dijital dönüşüm süreci; cihaz yetersizliği, sınırlı internet erişimi, liderlik ve vizyon eksikliği gibi yapısal sorunlarla da karşılaşmaktadır (Anderson & Rivera-Vargas, 2020; Moreira vd., 2020). Buna ek olarak, dijital dönüşüm çevrim içi güvenlik, medya okuryazarlığı ve kişisel verilerin korunması gibi yeni gereksinimleri gündeme getirmiştir. Özellikle çocukların teknolojik araçları uzun süre ve kontrolsüz kullanmalarının fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişim üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği vurgulanmaktadır (Gandolfi vd., 2021; Hunt, 2021; Layachi & Pitchford, 2024). Pandemiyle birlikte artan ekran süresi, erken müdahale ve koruyucu önlemlerin önemini daha da artırmıştır (Peruzzo & Allan, 2024).

Eğitimde dijital dönüşüm; büyük fırsatlar sunmakla birlikte dikkatli planlama, pedagojik rehberlik, aile desteği ve çocuk yararını merkeze alan bütüncül bir yaklaşım gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu dönüşümün sürdürülebilir ve kapsayıcı olabilmesi, hem teknik altyapının hem de insan kaynağının güçlendirilmesine bağlıdır (Andrada & Barrot, 2025; Karagianni & Drigas, 2023). Bu bağlamda bu araştırmada özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümü ve çevrim içi iş birliği modelleri incelenmiştir.

1.Çalışmanın Kapsamı ve Yöntemi

Bu derleme çalışması, özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümünü, özellikle çevrim içi iş birliği modelleri bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. Çalışmanın kapsamı; aile, öğretmen ve alan uzmanları arasındaki etkileşimin dijital araçlar ve çevrim içi platformlar aracılığıyla nasıl yeniden yapılandığını, bu süreçte ortaya çıkan pedagojik yaklaşımları, uygulama örneklerini ve karşılaşılan güçlükleri bütüncül bir bakış açısıyla incelemektedir. Derleme, hem uluslararası literatürdeki kuramsal tartışmaları hem de uygulamaya dönük bulguları bir araya getirerek, özel eğitim alanında dijital aile katılımının mevcut durumunu ve gelecekteki yönelimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Çalışmanın kapsamı belirlenirken, özel gereksinimli bireylerle çalışan eğitimciler, aileler ve uzmanlar için doğrudan ya da dolaylı biçimde aile katılımını destekleyen dijital uygulamalar odak noktası olarak alınmıştır. Bu bağlamda, çevrim içi BEP sistemleri, uzaktan ebeveyn eğitimi ve danışmanlık programları, senkron ve asenkron iletişim araçları, mobil uygulamalar ve dijital izleme–geri bildirim mekanizmaları derlemenin temel inceleme alanlarını oluşturmuştur. Ayrıca, pandemi süreciyle birlikte yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamalarının aile katılımı üzerindeki etkileri de kapsam dâhilinde değerlendirilmiştir.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma, özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümünü ve çevrim içi iş birliği modellerini incelemek amacıyla anlatı derleme (narrative review) yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Anlatı derleme yaklaşımı, belirli bir konuya ilişkin farklı araştırma desenleriyle yürütülmüş çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini, yorumlanmasını ve kuramsal bir çerçevede yeniden yapılandırılmasını sağlar (Bae, 2018). Bu yaklaşım aynı zamanda yalnızca mevcut bulguların özetlenmesini değil; çalışmalar arasındaki ilişkilerin, eğilimlerin, farklılıkların ve çelişkili yönlerin eleştirel biçimde tartışılmasını da mümkün kılmaktadır (Padem vd., 2012).

Bu doğrultuda araştırmada, özel eğitim alanında dijitalleşme sürecinin aile katılımına etkileri, çevrim içi iletişim ve iş birliği modellerinin kullanım biçimleri ile bu dönüşümün eğitimsel sonuçları çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Çalışma, nicel ve nitel araştırmaların yanı sıra kuramsal çalışmalar, derleme makaleleri ve uygulama temelli araştırmaları kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır.

2.2.Literatür Tarama Süreci

Araştırmanın literatür tarama süreci sistematik bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Tarama kapsamında özel eğitim, eğitim teknolojileri, dijital öğrenme ortamları ve aile katılımı alanlarında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar incelenmiştir. Veri toplama sürecinde Google Scholar, ERIC, Web of Science, Scopus ve TR Dizin veri tabanlarından yararlanılmıştır.

Tarama sürecinde “special education”, “family involvement”, “parent participation”, “digital transformation”, “online collaboration”, “distance education”, “online support”, “çevrim içi aile katılımı”, “dijital eğitim”, “uzaktan özel eğitim” ve “aile iş birliği” gibi anahtar

sözcükler hem tek başına hem de birbiriyle ilişkili biçimde kullanılmıştır. Anahtar sözcük kombinasyonları aracılığıyla konuyla ilişkili çalışmaların kapsamlı biçimde belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelemesi sırasında özellikle son yıllarda hız kazanan dijital dönüşüm süreçlerini yansıtabilmek amacıyla güncel yayınlara ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte, alanın kuramsal gelişimini ortaya koyan temel çalışmalara da yer verilmiştir.

2.3.Çalışmaların Seçim Ölçütleri

Araştırma kapsamına alınacak çalışmalar belirlenirken belirli ölçütler dikkate alınmıştır. Öncelikle çalışmaların özel eğitim bağlamında aile katılımını ele alması temel kriter olarak kabul edilmiştir. Bunun yanında araştırmaların dijital ya da çevrim içi uygulamalarla ilişkili olması, eğitimsel bir değerlendirme sunması ve aile-uzman iş birliğine yönelik bulgular içermesi önemli seçim ölçütleri arasında yer almıştır. Bu kapsamda kuramsal makaleler, uygulama temelli araştırmalar, derleme çalışmaları, saha araştırmaları ve dijital eğitim uygulamalarını inceleyen akademik yayınlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Buna karşın yalnızca teknik altyapıya odaklanan, eğitimsel ve pedagojik boyut içermeyen ya da özel eğitim bağlamıyla doğrudan ilişki kurmayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Ayrıca tekrar eden yayınlar ve konu açısından sınırlı katkı sunduğu değerlendirilen çalışmalar da incelemeye alınmamıştır.

2.4.Verilerin Analizi ve Tematik Sınıflandırma

Araştırma kapsamında elde edilen çalışmalar içerik analizi yaklaşımı doğrultusunda tematik olarak incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde çalışmaların temel odak noktaları, kullandıkları kavramsal çerçeveler, ortaya koydukları sonuçlar ve uygulama önerileri dikkate alınmıştır. İnceleme sonucunda çalışmalar aşağıdaki temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir:

- Dijital aile katılımının kuramsal temelleri
- Çevrim içi iş birliği modelleri
- Dijital iletişim araçlarının özel eğitimde kullanımı
- Öğretmen, uzman ve aile rolleri
- Çevrim içi uygulamaların sunduğu fırsatlar
- Dijital dönüşümün sınırlılıkları ve karşılaşılan güçlükler
- Etik sorunlar, veri güvenliği ve erişilebilirlik

- Geleceğe yönelik dijital aile katılımı yaklaşımları

Analiz sürecinde çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiş; ortak eğilimler ile çelişkili bulgular eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. Böylece yalnızca mevcut durumun betimlenmesi değil, aynı zamanda dijital dönüşümün özel eğitim alanındaki yapısal etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.5.Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu derleme çalışması, özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümünü eğitimsel, teknolojik ve sosyal boyutlarıyla ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında ağırlıklı olarak akademik veri tabanlarında erişilebilen çalışmalar incelenmiştir. Bu nedenle erişime açık olmayan yayınlar araştırma kapsamına dâhil edilememiştir. Ayrıca çalışma, özel eğitim alanındaki tüm engel gruplarını ayrı ayrı incelemek yerine genel bir çerçeve sunmayı hedeflemiştir. Bu durum, bazı özel alanlara ilişkin ayrıntılı uygulamaların kapsam dışında kalmasına neden olmuştur. Bununla birlikte araştırmanın, çevrim içi iş birliği modellerinin özel eğitim uygulamalarındaki yerini görünür kılması, dijital aile katılımına ilişkin güncel eğilimleri ortaya koyması ve gelecekte yapılacak araştırmalara kuramsal ve metodolojik bir temel sunması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

3.Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Aile katılımı, özel eğitimde çocuğun gelişimini destekleyen en kritik bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, ailenin yalnızca eğitim sürecine ilişkin bilgilendirilen bir taraf olmasını değil; karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerine aktif ve sürekli biçimde dâhil olmasını ifade etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin gelişimi, büyük ölçüde okul ve ev ortamları arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Bu nedenle aile katılımı, akademik becerilerin yanı sıra sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimin desteklenmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Andrada & Barrot, 2025). Geleneksel yaklaşımlarda aile katılımı çoğunlukla veli toplantıları, dönemsel görüşmeler ve tek yönlü bilgilendirme pratikleriyle sınırlı kalmıştır. Ancak çağdaş özel eğitim anlayışında aile, çocuğun öğrenme sürecinin eşit ve yetkin bir paydaşı olarak konumlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, ailenin çocuğa ilişkin bilgi ve deneyiminin pedagojik karar süreçlerine dâhil edilmesini zorunlu kılmaktadır.

3.1.Dijital Dönüşüm ve Çevrim İçi İş Birliği Kavramlarının Kuramsal Temeli

Dijital dönüşüm, eğitim bağlamında yalnızca teknolojik araçların kullanımıyla sınırlı olmayan; öğretim süreçlerinin, rollerin ve etkileşim biçimlerinin yeniden yapılandırılmasını

ifade eden çok boyutlu bir değişim sürecidir (Mhlanga & Moloi, 2020). Özel eğitimde dijital dönüşüm, aile–okul–uzman etkileşimini zamansal ve mekânsal sınırlılıklardan bağımsız hâle getirerek daha sürekli ve izlenebilir bir iş birliği zemini sunmaktadır (Kınalı vd., 2017).

Çevrim içi iş birliği kavramı ise, paydaşlar arasında dijital platformlar aracılığıyla kurulan senkron ve asenkron etkileşimleri, ortak karar alma süreçlerini ve bilgi paylaşımını kapsamaktadır (Lopez vd., 2015). Bu bağlamda çevrim içi iş birliği, aile katılımını niceliksel olarak artırmanın ötesinde, katılımın niteliğini dönüştürmektedir. Aileler, dijital araçlar sayesinde çocuğun gelişim sürecini anlık olarak izleyebilmekte, geri bildirim sunabilmekte ve öğretim süreçlerine daha bilinçli katkı sağlayabilmektedir (Andrada & Barrot, 2025).

Tablo 1’de özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşüm süreci bağlamında öne çıkan temel kavramlar, bu kavramların odak noktaları ve özel eğitim alanındaki işlevsel karşılıkları özetlenmektedir. Kavramlar; aile katılımı, dijital dönüşüm ve çevrim içi iş birliği ekseninde ele alınmakta, ekolojik sistem yaklaşımı, aile-merkezli eğitim ve kapsayıcı eğitim gibi kuramsal çerçevelerle ilişkilendirilerek bütüncül bir perspektif sunmaktadır. Böylece aile–okul–uzman etkileşiminin dijitalleşme sürecinde nasıl yeniden yapılandığı kavramsal düzeyde görünür hâle getirilmektedir.

Tablo 1. Özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümüne ilişkin temel kavramlar ve kuramsal bağlantıları

Kavram	Temel Odak	Özel Eğitimdeki Yeri
Aile Katılımı	Ortak sorumluluk ve iş birliği	Gelişimsel sürekliliğin sağlanması
Dijital Dönüşüm	Süreçlerin ve rollerin yeniden yapılandırılması	Erişilebilir ve sürdürülebilir destek
Çevrim İçi İş Birliği	Senkron–asenkron etkileşim	Okul–ev tutarlılığı
Ekolojik Sistem Yaklaşımı	Çok katmanlı gelişim bağlamı	Sistemler arası etkileşim
Aile-Merkezli Eğitim	Güç paylaşımı	Ailenin pedagojik ortaklığı
Kapsayıcı Eğitim	Eşit erişim ve katılım	Bireysel farklılıklara duyarlılık

Tablo 1 incelendiğinde, dijital dönüşümün teknolojik araçların kullanımını, rollerin, sorumlulukların ve etkileşim biçimlerinin yeniden tanımlanmasını içerdiği görülmektedir. Özellikle çevrim içi iş birliği modelleri, aile-merkezli ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını destekleyerek okul ve ev ortamları arasında pedagojik tutarlılığı güçlendirmektedir. Ekolojik sistem yaklaşımı ise bu sürecin bireysel, ailesel, kurumsal ve toplumsal düzeylerde eş zamanlı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda tablo, özel eğitimde aile katılımının dijitalleşmesini açıklayan kuramsal bir çerçeve sunmakta ve ilerleyen bölümlerde ele alınacak uygulama modelleri için kavramsal bir temel oluşturmaktadır. Çevrim içi iş birliği

modelleri, aile ve okul arasındaki iletişimi anlık, çok yönlü ve veri temelli hâle getirerek ekolojik sistemler arasındaki kopukluğu azaltmaktadır. Bu durum, özellikle özel gereksinimli bireyler için gelişimsel sürekliliğin sağlanmasında kritik öneme sahiptir (Pretorius vd., 2025).

3.1.1.Aile-Merkezli Eğitim Yaklaşımı ile Bağlantı

Aile-merkezli eğitim yaklaşımı, ailenin çocuğun gelişimindeki temel uzmanlardan biri olduğunu kabul eder. Bu yaklaşımda profesyoneller, aileyi yönlendiren değil; aileyle iş birliği içinde çalışan destekleyici aktörlerdir (Gıynaş & Yardımcı, 2025). Dijital dönüşüm, aile-merkezli eğitimin temel ilkeleri olan güç paylaşımı, karşılıklı saygı ve ortak karar alma süreçlerini somut biçimde desteklemektedir (Mhlanga & Moloi, 2020).

Çevrim içi danışmanlık, dijital BEP sistemleri ve mobil iletişim araçları, aile-merkezli yaklaşımın uygulamada daha işlevsel hâle gelmesini sağlamaktadır. Böylece aileler, eğitim sürecine yalnızca fiziksel olarak değil, pedagojik olarak da daha güçlü biçimde dâhil olmaktadır (Neumann vd., 2025). Çevrim içi danışmanlık, dijital BEP sistemleri ve mobil iletişim araçları, aile-merkezli yaklaşımın yalnızca kuramsal bir ilke olmaktan çıkıp gündelik eğitim pratiğinde somut, sürdürülebilir ve izlenebilir bir yapıya dönüşmesini sağlamaktadır. Bu dijital araçlar, aile ile uzmanlar arasındaki etkileşimi zaman ve mekân sınırlılıklarından bağımsız hâle getirerek, aileyi eğitim sürecinin pasif bir izleyicisi değil, aktif ve yetkin bir ortağı konumuna taşımaktadır (Disability Advocacy Network, 2025). Çevrim içi danışmanlık uygulamaları, özellikle özel gereksinimli bireylerin ailelerine sürekli destek sunulmasını mümkün kılmaktadır. Video konferans, kayıtlı oturumlar ve anlık mesajlaşma gibi araçlar aracılığıyla aileler; davranış yönetimi, iletişim becerilerinin desteklenmesi, günlük yaşam becerilerinin öğretimi ve kriz durumlarıyla baş etme konularında uzmanlardan yapılandırılmış rehberlik alabilmektedir. Bu süreç, ailenin yalnızca sorun ortaya çıktığında değil, önleyici ve güçlendirici bir çerçevede desteklenmesini sağlar (Gül & Saygılı, 2025).

3.3.Kapsayıcı Eğitim Perspektifi

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek eğitim ortamlarına tam katılımını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu perspektifte aile katılımı, kapsayıcılığın sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlardan biridir. Dijital dönüşüm, kapsayıcı eğitimin “erişilebilirlik”, “esneklik” ve “bireyselleştirme” ilkeleriyle örtüşmektedir (Dewi vd., 2024). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişimsel özellikleri ve öğrenme

gereksinimleri dikkate alınarak eğitim ortamlarına yalnızca fiziksel olarak değil; pedagojik, sosyal ve duygusal düzeylerde de tam katılımını hedefleyen bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan düzenlemelerin yanı sıra, çocuğun içinde bulunduğu aile ve çevre bağlamını da kapsayan geniş bir sorumluluk alanı tanımlar. Bu nedenle kapsayıcı eğitim anlayışında aile katılımı, yalnızca destekleyici bir unsur değil, kapsayıcılığın sürekliliğini ve etkililiğini belirleyen temel bir bileşen olarak değerlendirilmektedir (Yang vd., 2025). Çevrim içi iş birliği modelleri, ailelerin coğrafi, zamansal ve sosyoekonomik sınırlılıklarını kısmen azaltarak kapsayıcı eğitimin uygulama alanını genişletmektedir. Ancak bu süreç, dijital eşitsizlikleri de beraberinde getirebileceğinden, kapsayıcı eğitim anlayışı dijital çözümlerin erişilebilir ve destekleyici biçimde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Fernandez, 2021).

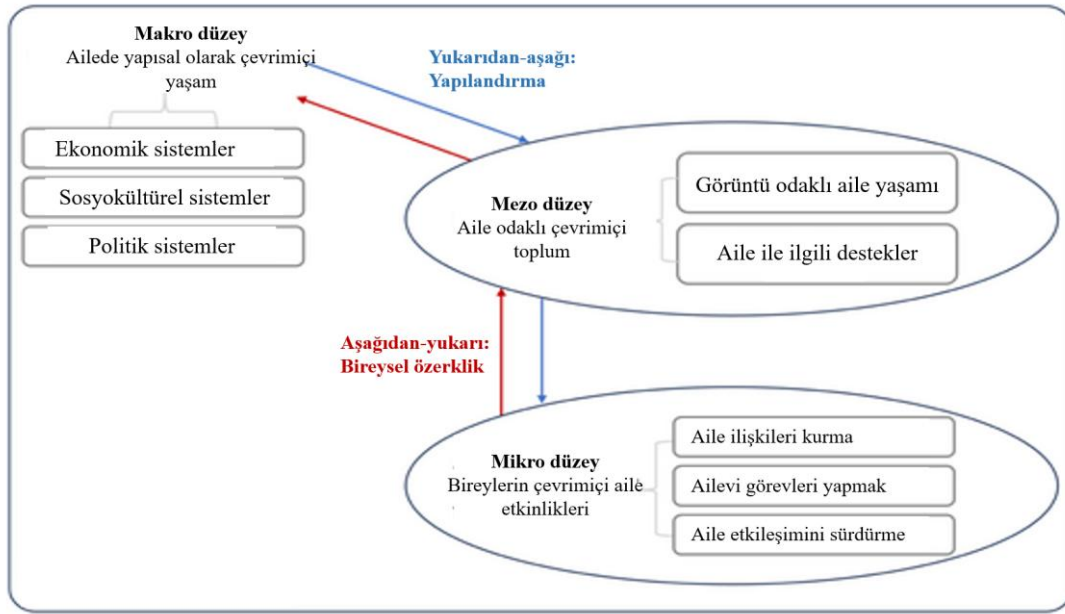
3.2.Özel Eğitimde Aile Katılımının Dijitalleşmesi

Özel eğitimde aile katılımı, çocuğun gelişimini çoklu bağlamlarda destekleyen temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Ailenin çocuğun eğitim sürecine etkin biçimde dâhil olması; öğrenmenin sürekliliğini sağlamakta, okul ve ev ortamları arasında tutarlılık oluşturmaktadır (Hanif vd., 2025). Ancak bu katılım, uzun yıllar boyunca çoğunlukla yüz yüze görüşmeler, dönemsel toplantılar ve sınırlı geri bildirim mekanizmalarıyla yürütülmüş; zamansal, mekânsal ve yapısal kısıtlılıklar nedeniyle sürdürülebilir ve eşitlikçi bir yapıya kavuşamamıştır. Dijitalleşme, bu geleneksel modeli dönüştürerek aile katılımını daha erişilebilir, sürekli ve etkileşimli bir yapıya taşımıştır (Qian & Hu, 2024).

Dijital araçların özel eğitim alanına entegrasyonu, aile–öğretmen–uzman rollerinin yeniden tanımlanmasına yol açmıştır. Bu dönüşümle birlikte aile, yalnızca bilgilendirilen bir taraf olmaktan çıkarak sürece aktif katkı sunan bir paydaş hâline gelmiştir (Peruzzo & Allan, 2024). Öğretmen ve uzmanlar ise bilgiyi tek yönlü aktaran aktörler yerine, aileyle iş birliği içinde çalışan rehberler olarak konumlanmıştır. Çevrim içi iletişim platformları, dijital BEP sistemleri, uzaktan danışmanlık uygulamaları ve mobil uygulamalar aracılığıyla aileler, çocuğun hedeflerini, ilerleme düzeyini ve kullanılan öğretim stratejilerini daha yakından takip edebilmekte; kendi gözlemlerini sürece dâhil edebilmektedir (Andrada & Barrot, 2025).

Özel eğitimde aile katılımının dijital dönüşümü, yalnızca bireysel düzeyde gerçekleşen bir değişim olarak değil; makro, mezo ve mikro düzeylerde etkileşim hâlinde olan çok katmanlı bir sistem içinde ele alınmalıdır. Ekolojik sistem yaklaşımı temel alındığında, dijitalleşmenin aile yaşamını nasıl yapılandığı; toplumsal, kurumsal ve bireysel faktörlerin karşılıklı etkileşimi üzerinden anlaşılabilir. Şekil 1, çevrim içi aile yaşamının bu üç düzeyde nasıl

örgütlendiğini ve üstten alta (yapısal düzenlemeler) ile alttan üste (bireysel özerklik) işleyen dinamikleri kavramsal olarak göstermektedir.



Şekil 1: Aile hayatının dijitalleşmesi: çok düzeyli kavramsal çerçeve (Qian & Hu, 2024)

Şekil 1, makro düzey, ekonomik, sosyokültürel ve politik sistemler aracılığıyla aile yaşamının dijitalleşmesine yön veren yapısal koşulları temsil etmektedir. Bu düzeydeki düzenlemeler, çevrim içi hizmetlere erişim, dijital altyapı ve eğitim politikaları yoluyla ailelerin dijital katılım biçimlerini yukarıdan aşağıya doğru etkilemektedir. Mezo düzeyde ise aile odaklı çevrim içi toplumsal yapı öne çıkmakta; aileye yönelik dijital destekler ve görüntü temelli etkileşimler, aile-okul-uzman iş birliğinin güçlenmesini sağlamaktadır. Mikro düzeyde yer alan bireylerin çevrim içi aile etkinlikleri, aile içi ilişkilerin kurulması, görevlerin paylaşılması ve etkileşimin sürdürülmesi gibi günlük pratikler üzerinden şekillenmektedir (Qian & Hu, 2024). Şekil aynı zamanda dijital dönüşümün tek yönlü bir süreç olmadığını, bireylerin çevrim içi ortamlarda geliştirdiği özerklik ve etkileşim biçimlerinin alttan üste doğru sistemleri etkileyebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda özel eğitimde aile katılımının dijitalleşmesi, yalnızca teknolojik araçların kullanımıyla sınırlı olmayan; bireysel deneyimlerin, kurumsal uygulamaların ve toplumsal yapıların karşılıklı olarak yeniden üretildiği dinamik bir ekosistem olarak değerlendirilmektedir.

3.3.Çevrim İçi İş Birliği Modelleri

Özel eğitimde çevrim içi iş birliği modelleri, aile, öğretmen ve uzmanlar arasında sürdürülebilir, şeffaf ve veri temelli bir etkileşim kurulmasını amaçlamaktadır. Bu modeller, aile katılımını yalnızca iletişim düzeyinde değil; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bütüncül bir yapı içinde ele alarak özel eğitim uygulamalarının niteliğini artırmaktadır (Lopez vd., 2015; Neumann vd., 2025).

Dijital BEP paylaşım ve izleme sistemleri, çevrim içi iş birliği modellerinin temel bileşenlerinden biridir. Bu sistemler aracılığıyla bireyselleştirilmiş eğitim programları dijital ortama taşınmakta; hedefler, öğretim yöntemleri ve ilerleme verileri aileler tarafından sürekli olarak izlenebilmektedir. Geleneksel BEP süreçlerinde sınırlı zaman dilimlerinde gerçekleşen aile katılımı, dijital platformlar sayesinde süreklilik kazanmakta ve karar alma süreçleri daha katılımcı hâle gelmektedir (Kalıncı Karagöz & Ulutaş, 2014) Ailelerin ev ortamındaki gözlemleri ve geri bildirimleri, sistem üzerinden paylaşılabilmekte; böylece öğretim hedefleri okul ve ev bağlamları arasında tutarlı biçimde yapılandırılabilir.

Çevrim içi ebeveyn eğitimi ve danışmanlık modelleri, ailelerin bilgi ve beceri düzeylerini güçlendirmeyi amaçlayan önemli bir diğer iş birliği alanıdır. Video konferanslar, kayıtlı eğitim modülleri ve bireysel danışmanlık oturumları yoluyla ailelere; davranış yönetimi, iletişim becerilerinin desteklenmesi, günlük yaşam becerilerinin öğretimi ve duygusal baş etme stratejileri gibi konularda yapılandırılmış destek sunulmaktadır (Neuman vd., 2025).

Senkron ve asenkron iletişim araçları ise çevrim içi iş birliğinin esnekliğini ve erişilebilirliğini artırmaktadır. Senkron araçlar (canlı toplantılar, anlık mesajlaşma, çevrim içi sınıf ortamları) gerçek zamanlı etkileşim ve hızlı geri bildirim olanağı sunarken; asenkron araçlar (e-posta, dijital günlükler, video kayıtları, öğrenme yönetim sistemleri) ailelerin kendi zamanlarında sürece katılmalarını mümkün kılmaktadır. Bu iki iletişim biçiminin birlikte kullanılması, ailelerin yaşam koşullarına uyum sağlayan ve kapsayıcı bir iş birliği yapısının oluşmasına katkı sunmaktadır (Kirişoğlu & Yıldırım, 2024).

Tartışma

Bu çalışmada ele alınan bulgular, özel eğitimde aile katılımının dijitalleşmesinin yalnızca teknik bir uyarılama süreci olmadığını; pedagojik, kuramsal ve etik boyutları olan çok katmanlı bir dönüşümü temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Aile katılımı, uzun süredir özel eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanmakla birlikte, dijital dönüşüm bu katılımın niteliğini, kapsamını ve sürdürülebilirliğini yeniden şekillendirmiştir. Özellikle çevrim içi iş

birliği modelleri, aileyi pasif bir bilgilendirme nesnesi olmaktan çıkararak öğretim sürecinin aktif ve yetkin bir ortağı hâline getirme potansiyeli taşımaktadır. Kuramsal çerçevede ele alınan ekolojik sistem yaklaşımı, dijital aile katılımının bireysel, ailesel ve toplumsal düzeylerde eş zamanlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Qian & Hu, 2024). Makro düzeyde eğitim politikaları, dijital altyapı ve sosyoekonomik koşullar; mezo düzeyde okul, hizmet sağlayıcılar ve çevrim içi destek sistemleri; mikro düzeyde ise aile içi etkileşimler ve bireysel özerklik, dijitalleşmenin etkililiğini belirleyen temel değişkenlerdir (Fernandez, 2021; Moreira vd., 2020). Bu bağlamda dijital dönüşümün etkileri tek yönlü değil; bireyden sisteme doğru ilerleyen karşılıklı bir etkileşim süreci olarak ele alınmalıdır. Ancak literatürde, dijital araçların çoğunlukla mikro düzey uygulamalar üzerinden tartışıldığı, makro ve mezo düzey belirleyicilerin ise sınırlı biçimde ele alındığı görölmektedir. Dijital BEP paylaşım ve izleme sistemleri, çevrim içi ebeveyn eğitimi ve senkron–asenkron iletişim araçları, aile-merkezli ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının uygulamada daha işlevsel hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu sistemler, şeffaflık, süreklilik ve veri temelli karar alma süreçlerini destekleyerek okul–ev tutarlılığını güçlendirmektedir (Peruzzo & Allan, 2024). Bununla birlikte, dijital aile katılımının her zaman nitelikli bir iş birliğine dönüştüğü söylenemez. Bazı uygulamalarda dijital araçların yalnızca bilgilendirme amaçlı kullanıldığı, ailelerin karar süreçlerine sınırlı biçimde dâhil edildiği ve güç paylaşımının yüzeysel kaldığı görölmektedir. Bu durum, dijitalleşmenin pedagojik bir dönüşümden ziyade biçimsel bir değişim olarak kalma riskini beraberinde getirmektedir.

Pandemi süreci, özel eğitimde aile katılımının dijitalleşmesini hızlandırmış ve bu alandaki yapısal eksiklikleri görünür kılmıştır (Gandolfi vd., 2021). Zorunlu uzaktan eğitim uygulamaları, ailelerin eğitim sürecindeki merkezi rolünü artırmış; öğretmen ve uzmanların aileyle daha yoğun ve sürekli iletişim kurmasını gerekli kılmıştır (Kirişoğlu & Yıldırım, 2024). Ancak bu süreç, aynı zamanda dijital eşitsizlikleri, ailelerin dijital okuryazarlık düzeylerindeki farklılıkları ve teknolojik altyapı sorunlarını da açığa çıkarmıştır. Bu bağlamda dijital dönüşüm, kapsayıcılığı artırma potansiyeli taşıdığı kadar, yeterli destek mekanizmaları sağlanmadığında yeni dışlanma biçimleri üretme riskini de barındırmaktadır.

Kapsayıcı eğitim perspektifinden bakıldığında, dijital aile katılımı modellerinin erişilebilirlik, esneklik ve bireyselleştirme ilkeleriyle uyumlu olduğu görölmektedir. Ancak kapsayıcılığın sürdürülebilirliği, bu modellerin ailelerin kültürel, sosyoekonomik ve bireysel özellikleri gözetilerek esnek biçimde tasarlanmasına bağlıdır (Hunt, 2021; Karagianni &

Drigas, 2023). Tek tip dijital çözümler, ailelerin farklı ihtiyaçlarını göz ardı edebilir ve kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle çelişebilir. Bu nedenle dijital iş birliği modellerinin, ailelerin güçlü yönlerini merkeze alan ve farklı katılım biçimlerine olanak tanıyan yapılar olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışma özel eğitimde aile katılımının dijitalleşmesinin güçlü fırsatlar sunduğunu ancak bu sürecin pedagojik bir çerçeve, kuramsal tutarlılık ve etik duyarlılık olmaksızın ele alındığında sınırlı etki yaratacağını göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, dijital aile katılımının uzun vadeli çıktıları, farklı bağlamlardaki etkililiği ve ailelerin deneyimlerine dayalı nitel veriler üzerinden derinleştirilmesi önem taşımaktadır. Dijital dönüşüm, ancak aileyi güçlendiren, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim ekosistemi oluşturduğunda özel eğitimde gerçek bir dönüşüm aracı hâline gelebilecektir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, özel eğitimde aile katılımının dijitalleşmesine yönelik uygulamaların pedagojik bir çerçeve içinde sistematik olarak yapılandırılması önerilmektedir. Öncelikle dijital BEP sistemleri, çevrim içi danışmanlık ve iletişim araçları yalnızca bilgilendirme amacıyla değil, ailelerin karar süreçlerine etkin katılımını destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Ailelerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve sosyoekonomik koşulları gözeticilerle esnek, erişilebilir ve destekleyici modeller geliştirilmesi; dijital eşitsizliklerin kapsayıcı eğitimi zayıflatmasının önüne geçilmesi açısından önemlidir. Öğretmenler ve uzmanlar için dijital aile iş birliğine odaklanan hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, rollerin netleştirilmesine ve nitelikli etkileşimin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmaların, dijital aile katılımının uzun vadeli gelişimsel çıktıları ve aile deneyimleri üzerindeki etkilerini nitel ve karma yöntemlerle incelemesi, alana yönelik kanıta dayalı ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesine temel oluşturacaktır.

Kaynakça

- Anderson, T. & Rivera-Vargas, P (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 37, 208-229. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
- Andrada, M.A. & Barrot, J.S. (2025). Parental involvement during online learning of learners with special educational needs. *Educational Review* 77(4), 1275–1297 <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2459387>
- Bae, J.M. (2018). Narrative reviews. *Epidemiology and Health*. 36, Article ID: e2014018, 8-24 <http://dx.doi.org/10.4178/epih/e2014018>

- Demetriou, K. (2023). Strengths and weaknesses of using educational technology in inclusive settings with limited available resources: reflections on a classroom-based computer-mediated collaborative learning approach. *Int. J. Learn. Technol.* 18, 279–303. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2023.134582>
- Dewi, W. P., Sudadio, S., & Fadlullah F. (2024). Implementation of inclusive education in regular schools. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(3). <https://doi.org/10.59613/global.v2i3.117>
- Disability Advocacy Network Australia Report (2025). Consultation on a new commonwealth individual disability advocacy program. <https://dana.org.au/wp-content/uploads/2025/11/IDAP-Consultations-Summary-Report-Final-31-Oct-2025.pdf>
- Fernandez, S. (2021). Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. *Int. J. Inclusive Educ.* 25, 1375–1390. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610806>
- Gandolfi, E., Ferdig, R. E., and Kratcoski, A. (2021). A new educational normal an intersectionality-led exploration of education, learning technologies, and diversity during pandemy. *Technol. Soc.* 66:101637. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101637>
- Gıynaş, T. & Yardımcı, F. (2025). Transition from family-centred to child-centred care. *Global Nurs. Insights*.12(2), 205-214. <https://doi.org/10.31125/globnursinsights.1744508>
- Gül, E. & Saygılı, S. (2025). The future perspective of online therapies in clinical practice: advantages and limitations. *MTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* 5(2), 211-228
- Hanif, M.N., Caroline, C. & Budiawan, W. (2025). The influence of digitalization on family communication: literature analysis on family interaction in the digital era. *Multidisciplinary Output Research For Actual and International*. 5(1):150-159
- Hunt, P. F. (2021). Inclusive education: the case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assist. Technol.* 33, 94–101. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1974122>
- Kalıncı Karagöz, A. & Ulutaş, B. (2014). Özel yeteneklilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında okul bileşenlerinin görüş ve önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1096-1121. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1331219>
- Karagianni, E., & Drigas, A. (2023). New technologies for Inclusive Learning for students with special educational needs. *Int. J. Online. Biomed. Eng.* 19, 4–21. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417>
- Kınalı, G., Bilen, Ö., Doğanay, F. & Abakay, O. (2017). Engelli bireylerde dijital erişebilirlik. TıpTekno-17 Tıp Teknolojileri Kongresi. 12-14 Ekim 2017. Trabzon.
- Kirişoğlu, S. & Yıldırım, M. (2024). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde senkron, asenkron ve hibrit yapılmış derslerde veri madenciliği ile öğrenci performans analizi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 12 (2024): 89-111
- Layachi, A., & Pitchford, N.J. (2024). Formative evaluation of an interactive personalised learning technology to inform equitable access and inclusive education for children with special educational needs and disabilities. *Tech. Knowl. Learn* 1:739. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09739-0>
- Lopez, I., Oliveira, A. & Costa, C.J. (2015). Tools for online collaboration: do they contribute to improve teamwork. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 6(6):4-18
- Mhlanga, D., & Moloi, T. (2020). Digital transformation of education: what are we learning on 4IR in South Africa. *Education Sciences*, 10(7), 180-191
- Moreira, M.A., Bonilla, P.J.S., Mesa, A.L.S. (2020). The digital transformation of schools. obstacles and resistances. *Digital Education Review*, 37: 15-31
- Navas-Bonilla, C.D., Guerra-Arango, J.A, Oviedo-Guado, D.A. & Murillo-Noriega, D.E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Front. Educ.* 10:1527851. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1527851>
- Neumann, A., König, H.H. & Hajek, A. (2025). Determinants of having online health consultations during the covid-19 pandemic among middle-aged and older adults in germany: representative longitudinal survey study. *JMIR Aging* 8:e60311, 1-18

- Padem, H., Göksu A. & Konaklı, Z. (2012). Araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. https://www.researchgate.net/publication/265515272_Arastirma_Yontemleri_SPSS_Uygulamali
- Peruzzo, F., & Allan, J. (2024). Rethinking inclusive (digital) education: lessons from the pandemic to reconceptualise inclusion through convivial technologies. *Learn. Media Technol.* 49, 244–258. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2131817>
- Pretorius, E., Clendon, S. & McLaughlin, T. (2025). Parent and teacher experiences collaborating on early communication priorities for autistic children. *International Journal of Developmental Disabilities.* 2(1):1-18. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2593318>
- Qian, Y. & Hu, Y. (2024). The digitalization of family life: A multilevel conceptual framework. *Journal of Marriage and Family.* 86:1160–1183 <https://doi.org/10.1111/jomf.12983>
- Seale, J. (2023). It's not all doom and gloom: what the pandemic has taught us about digitally inclusive practices that support people with learning disabilities to access and use technologies. *Br. J. Learn. Disabil.* 51, 218–228. <https://doi.org/10.1111/bld.12497>
- Yang, C., Wang, T., Xiu, Q. (2025). Towards a sustainable future in education: a systematic review and framework for inclusive education. *Sustainability.* 17, 3837. <https://doi.org/10.3390/su17093837>

Ethical Leadership and Employee Well-Being for Preventing Organizational Harm Through Early Governance Interventions

Dr. Sunday Ade Bello, Ph.D., D. Ent.

Doctor of Finance, Leadership and Entrepreneurship, and Visiting Professor, School of Business Management, Entrepreneurship and Leadership, Northwest International University, Armenia, Lagos Study Centre, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2671-1586>.
adetunbowale@gmail.com. NIGERIA

Abstract

This study investigates the role of ethical leadership and employee well-being in preventing organizational harm through early governance interventions. Employee well-being has increasingly become a central organizational outcome, particularly in environments characterized by uncertainty, high demands, and complex governance structures. Prior research suggests that ineffective leadership and weak institutional frameworks can contribute to psychological strain among employees, often leading to disengagement and, in some cases, unethical conduct. Organizations today need protective systems that safeguard employees and maintain organizational integrity because the work environments face rising ethical challenges and psychological threats. The study examines the influence of ethical leadership on employee well-being and evaluates the extent to which ethical leadership and employee well-being function as early governance mechanisms for preventing organizational harm. Quantitative survey design was used to collect data through structured questionnaires, which were distributed to 320 employees working in selected organizations in Lagos State. Descriptive statistics and multiple regression analysis were used to analyze the data. The findings show that ethical leadership improves employee well-being while both factors work together to protect organizations from harm. The study shows that ethical leadership functions as a main preventive governance framework, which creates a positive workplace atmosphere that boosts employee well-being while decreasing organizational threats. The study recommends that organizations adopt ethical leadership practices within their governance systems to achieve sustainable performance and organizational resilience.

Keywords: Early governance intervention, employee well-being, ethical leadership, organizational ethics, organizational harm

Introduction

Contemporary organizational structures illustrate how unethical practices can lead to corporate scandals, financial mismanagement, and reputational damage, often accompanied by increased employee burnout. At the same time, organizations face mounting pressure to meet performance expectations while adhering to ethical standards that protect stakeholder interests. Within this context, ethical leadership has gained prominence as a key influence on organizational behaviour, particularly through its role in shaping decision-making and cultivating a culture of integrity (Van Gils & Van Quaquebeke, 2022; Páez Gabriunas, 2017; Brown & Treviño, 2006; Eisenbeiss, 2012).

Leaders who consistently demonstrate ethical conduct not only signal a commitment to employee well-being but also help establish environments in which responsible behaviour is encouraged and reinforced. By embedding ethical values into everyday practices, such leaders contribute to workplaces where integrity is both expected and recognized. Employee well-being has increasingly become a central organizational outcome, particularly in environments characterized by uncertainty, high demands, and complex governance structures. Prior research suggests that ineffective leadership and weak institutional frameworks can contribute to psychological strain among employees, often leading to disengagement and, in some cases, unethical conduct (Chughtai et al., 2015; Saleem et al., 2024; Teimouri et al., 2018; Paliwal & Nagda, 2025).

Ethical leadership plays an important role in shaping healthier workplaces by fostering trust, psychological safety, and stronger employee engagement. Leaders who act with integrity and prioritize the interests of their employees tend to create conditions that support both well-being and responsible behaviour (Paliwal & Nagda, 2025). Despite growing awareness of these benefits, many organizations still rely on reactive governance approaches, responding to ethical lapses and employee distress only after they escalate into serious issues.

A more proactive approach is needed. Embedding early governance mechanisms into leadership practices and organizational systems can help identify risks before they develop into larger problems. In this context, ethical leadership can function as a guiding force, encouraging accountability, supporting preventive action, and cultivating a culture that prioritizes both ethical conduct and employee well-being (Saleem et al., 2024). Existing research on the relationship between ethical leadership and employee well-being remains limited, particularly in developing countries where governance systems are still evolving. Much of the literature examines ethical leadership and employee well-being as separate constructs, rather than exploring their combined role in preventing organizational harm and strengthening institutional resilience. This study addresses that gap by examining how ethical leadership enhances employee well-being while also contributing to organizational protection through early, preventive governance mechanisms. By integrating perspectives from leadership, well-being, and governance, it develops a more comprehensive framework that supports proactive risk reduction, organizational resilience, and the maintenance of ethical standards.

1.Statement of the Problem

In recent years, organizations have faced a range of internal and external challenges, including ethical violations, financial misconduct, reputational damage, and increasing psychological strain among employees. These issues are often linked to leadership deficiencies and the absence of effective governance systems necessary for maintaining control and ensuring sound organizational functioning. Unethical leadership practices, combined with weak governance structures, can contribute to employee disengagement, elevated stress levels, and the normalization of inappropriate behaviour within organizations (Harun & Taib, 2025; Chaityasat et al., 2025; Ahmad et al., 2024; Mitchell et al., 2023; Eisenbeiss, 2012). In many cases, organizations continue to rely on reactive approaches, addressing problems only after harm has occurred rather than implementing preventive strategies focused on governance and employee well-being. The relationship between ethical leadership, organizational integrity, and employee trust is well established; however, its role in enhancing employee well-being as a preventive organizational mechanism remains underexplored. Ethical leaders foster environments characterized by fairness, transparency, and psychological safety, which collectively contribute to improved employee well-being and reduced workplace stress (Brown & Treviño, 2006; Harun & Taib, 2025). Existing research has primarily focused on outcomes such as job satisfaction, commitment, and performance, while giving less attention to ethical leadership as a governance mechanism capable of preventing ethical violations and organizational crises. This gap is particularly important in developing countries, where governance systems are still evolving, and comparative studies examining the interaction between ethical leadership and employee well-being remain limited.

The significance of this gap is reinforced by evidence suggesting that declines in employee well-being often reflect deeper organizational issues, including unethical behaviour and systemic dysfunction (Inceoglu et al., 2018). Accordingly, this study addresses two key objectives. First, it examines the impact of ethical leadership on employee well-being across different organizational contexts. Second, it investigates whether ethical leadership functions as an early governance mechanism that mitigates organizational risk through its influence on employee well-being. By addressing these issues, the study contributes to both leadership and governance literature by developing a proactive framework that supports organizational sustainability and strengthens ethical performance.

1.1. Research Questions

How does ethical leadership influence employee well-being in organizations?

To what extent can ethical leadership and employee well-being serve as early governance interventions for preventing organizational harm?

1.2. Research Objectives

To examine the influence of ethical leadership on employee well-being in organizations.

To evaluate the role of ethical leadership and employee well-being as early governance mechanisms for preventing organizational harm.

1.3. Research Hypotheses

H₀₁: Ethical leadership has no significant effect on employee well-being in organizations.

H₀₂: Ethical leadership and employee well-being do not significantly contribute to preventing organizational harm through early governance interventions.

2. Literature Review

2.1. Ethical Leadership

Leaders demonstrate ethical leadership through the continuous practice of appropriate behaviour across three main activities: action, relationship-building, and decision-making (Brown & Treviño, 2006).

Ethical leaders use the core values of integrity, fairness, accountability, and stakeholder concern to create positive employee attitudes that transform the entire workplace environment. Eisenbeiss (2012) established their role as responsible behaviour exemplars who teach workers about suitable workplace conduct while motivating them to follow such an acceptable standard. Some current studies demonstrate that ethical leadership goes beyond its role in compliance management but also helps organizations build trust through transparent operations, which enable it to implement sustainable practices that produce long-term stability (Harun & Taib, 2025).

2.2 Employee Well-Being

Employee well-being encompasses the psychological, emotional, and social health of employees within the workplace (Danna & Griffin, 1999). Employee well-being includes job satisfaction, employee engagement, mental health, and life satisfaction. Employee well-being improves job performance while decreasing employee absences and turnover rates, according to Inceoglu et al. (2018).

Organizational factors, including leadership style and workplace environment, have significant effects on employee well-being and their ability to cope with work-related stress.

2.3 Organizational Harm

Unethical behaviour, inadequate organizational control, and harmful office conditions lead to negative results, which include financial losses, damage to reputation, legal fines, and employee suffering (Hassan et al. 2023; Hariyani et al. 2024; Schwarz et al. 2025). Systemic problems, which include weak leadership, lack of accountability, and inability to identify early warning signs, lead to this type of harm. Organizations need to implement governance systems that work proactively together with ethical monitoring systems to stop organizational damage from occurring.

2.4 Early Governance Interventions

Organizations utilize proactive risk management approaches to deal with potential major issues that they anticipate will develop in their future operations. Firms employ a variety of strategies, including ethical leadership practices, open communication platforms, employee support mechanisms, and internal controls (Kaptein 2011). The proactive method prevents problems by addressing core issues that cause stress, disengagement, and ethical difficulty. The operational structure for an organization is established by the leadership team through the use of accountability procedures and psychological safety systems.

3. Theoretical Review

3.1 Social Learning Theory

According to Albert Bandura's Social Learning Theory, people learn their behaviour patterns through three processes: observing others, mimicking their acts, and following their examples. In an organizational setting, people learn leadership skills by seeing leaders who demonstrate higher work performance through their enhanced capacity to duplicate the observed behaviour, which obtains favourable acknowledgment from superiors. The philosophy of ethical leadership derives its principles from leaders who act as ethical role models by demonstrating good ethical behaviour. Employees will model their behaviour after leaders who

consistently demonstrate integrity and justice, resulting in a reduction in employee misconduct and a healthy work environment.

3.2 Job Demands–Resources (JD–R) Model

The Job Demands–Resources Model, developed by Arnold Bakker and Evangelia Demerouti in 2001, demonstrates how employees' well-being and performance at work depend on the interaction between their job requirements and available job resources. Employees experience stress and burnout from work demands, which include their workload and pressure, but they can overcome these challenges through job resources that include supportive leadership and freedom to work. Ethical leadership operates as an essential workplace resource that enables employees to receive psychological assistance and experience fair treatment and develop trust, resulting in better employee well-being and decreased risk of negative organizational effects. The model shows its direct connection to this research because it demonstrates how ethical leadership, together with employee well-being, functions as a mechanism to protect organizations from damage through early warning systems.

3.3 Empirical Review

Paliwal and Nagda (2025) examined the influence of ethical leadership on organizational performance and employee engagement. The study aimed to synthesize existing evidence on how ethical leadership behaviours affect workplace outcomes across different organizational contexts. Using a systematic review methodology, the authors analyzed recent quantitative studies and conceptual frameworks related to ethical leadership and organizational effectiveness. The findings revealed that ethical leadership consistently promotes employee engagement, organizational citizenship behaviour, trust, and long-term organizational performance. However, the study noted that the mechanisms through which these outcomes occur vary depending on organizational situations and contexts. The authors recommended that organizations strengthen ethical leadership practices to sustain performance and positive employee behaviour.

Schwarz et al. (2025) investigated the effect of unethical pro-organizational behaviour (UPB) on employee in-role performance in public organizations. The study aimed to determine how UPB influences performance and whether leader-member exchange (LMX) and affective organizational commitment moderate this relationship. Guided by social exchange theory, the researchers used a quantitative methodology involving dyadic data collected in two waves from

218 employees and 22 supervisors in a federal government ministry in Côte d'Ivoire. The findings showed that UPB negatively affects employee performance appraisal and may create reputational and economic risks for organizations. The study also found that LMX and affective organizational commitment significantly moderate the UPB-performance relationship. The authors recommended promoting ethical organizational cultures and strengthening supervisor-employee relationships to reduce unethical workplace behaviour.

Harun and Taib (2025) examined the relationship between unethical leadership and employees' engagement in unethical pro-organizational behaviors (UPB). The study aimed to determine the extent to which unethical leadership influences unethical employee behaviour across organizations. Using a meta-analysis methodology, the authors reviewed 129 empirical studies published between 2014 and 2024, with 12 high-quality studies involving 6,892 participants included in the final analysis. A univariate random-effects model and Fisher's Z coefficient were used to analyze the data. The findings revealed that unethical leadership has a moderate positive effect on employees' involvement in UPB. The study also identified organizational culture, ethical climate, and moral engagement as important influencing factors. The authors recommended strengthening ethical leadership practices and promoting positive ethical climates within organizations to reduce unethical employee behaviour.

Chaiyasat et al. (2025) reviewed ethical leadership research to identify major theories, methodologies, and organizational outcomes associated with ethical leadership. The study aimed to synthesize empirical evidence from ethical leadership studies published between 2020 and 2024. Using an integrative literature review methodology, the authors analyzed 124 peer-reviewed articles obtained from Scopus-indexed journals. The findings showed that Social Learning Theory and Social Exchange Theory were the most commonly used frameworks, while quantitative research methods dominated the studies reviewed. Ethical leadership was found to improve employee engagement, job satisfaction, trust, innovation, and organizational citizenship behaviour while reducing burnout, anxiety, and counterproductive workplace behaviours. The authors recommended future research to adopt diverse theoretical approaches, utilize qualitative and mixed-methods designs, and examine ethical leadership in public and non-profit organizations.

Saleem et al. (2024) examined how leaders' ethical behaviours influence employee well-being through emotional processes. The study aimed to explore both direct and indirect relationships between ethical leadership and employee well-being, with employee emotions as

a mediating factor, and core self-evaluations (CSE) as a moderating variable. Guided by affective events theory, the researchers employed a quantitative methodology using survey data from 398 faculty members across 20 public universities in Pakistan. Data were analyzed using SPSS Process Macro. Findings revealed that ethical leadership helps employees regulate emotions, which in turn enhances well-being. Additionally, employee core self-evaluations moderated the relationship, reducing reliance on leaders' ethical behaviours. The study recommended strengthening ethical leadership practices and fostering employees' psychological resources to improve well-being and emotional regulation in organizations.

Mitchell et al. (2023) examined the concept and consequences of unethical leadership within organizations. The study aimed to synthesize fragmented literature on unethical leadership by reviewing its antecedents, mechanisms, and outcomes, while clarifying its conceptual boundaries. Using a narrative literature review methodology, the authors analyzed existing research in behavioural ethics and organizational sciences to identify inconsistencies and gaps in how unethical leadership is defined and studied. The findings showed that unethical leadership significantly influences employee unethical behaviour and can generate harmful organizational consequences, but current conceptualizations remain fragmented and unclear. The study recommended refining the definition of unethical leadership, improving theoretical consistency, and developing stronger conceptual frameworks. It also suggested practical strategies for managers to detect and reduce unethical leadership while encouraging future empirical research to strengthen the field.

4. Methodology

The research employs a quantitative method through a descriptive survey framework to study how ethical leadership affects employee well-being and their capacity to decrease organizational damage through early governance initiatives. The survey design was considered suitable because it enables researchers to gather standardized data from a large sample, which can be used for statistical analysis and to make generalizations about the research results.

The study population consists of employees drawn from selected organizations in key sectors in Lagos State, including banking, telecommunications, manufacturing, and public service institutions. The sectors were chosen because their governance systems are complicated and they face both ethical and operational challenges. The estimated population comprises 1,800 employees across 12 organizations. From this population, a sample size of 320 respondents was selected using a proportionate sampling approach to ensure adequate

representation. The researchers used a stratified random sampling method to select employees from different departments, job levels, and functional areas, which helped to reduce sampling bias while increasing the study's representation.

Data was collected through a structured questionnaire that contains three sections that assess ethical leadership, employee well-being, and organizational harm prevention through early governance mechanisms. The instrument was adapted from established scales in leadership and organizational behaviour literature. The responses were assessed using a five-point Likert scale, which ranged from strongly disagree to strongly agree.

The instrument underwent expert content and construct testing to establish its validity and reliability, while a pilot study with 30 participants was conducted to assess its internal consistency. The pilot test results showed that the ethical leadership dimension achieved a Cronbach's Alpha score of 0.84, while employee well-being obtained a score of 0.81, and organizational harm prevention received a score of 0.79, indicating that the assessment tool had satisfactory reliability.

The researchers conducted data analysis using descriptive statistical methods and inferential statistical methods. The researchers summarized responses through mean and standard deviation calculations, while multiple regression analysis tested the hypotheses and established the relationships between the different research variables. The regression model specified organizational harm prevention as a function of ethical leadership and employee well-being, which was mathematically represented as $OHP = \beta_0 + \beta_1EL + \beta_2EWB + \epsilon$, with OHP standing for organizational harm prevention, EL for ethical leadership, EWB for employee well-being, β_0 as the constant term, and β_1 and β_2 as the regression coefficients with ϵ representing the error term.

All ethical standards were followed during the entire research process. Participants received guarantees that their identities would remain secret while they had the option to choose whether or not to take part in the study. The researchers explained the research objectives to participants and assured them that their survey answers would only serve academic research needs.

4.1 Response Rate

The researchers distributed 320 questionnaires to employees from various organizations in Lagos State. The study received 285 completed questionnaires from participants and

validated 270 of these responses, which resulted in an 84.4 percent response rate that met statistical reliability standards.

4.2 Descriptive Statistics

Table 4.1. Descriptive statistics of variables

Variable	N	Mean	Std. Deviation	Interpretation
Ethical Leadership (EL)	270	4.05	0.63	High perception of ethical leadership
Employee Well-Being (EWB)	270	3.89	0.68	Moderate to high well-being
Organizational Harm Prevention (OHP)	270	3.92	0.66	Strong preventive governance presence

Interpretation: The results indicate that employees perceive relatively high ethical leadership practices, which correspond with positive well-being levels and a strong orientation toward preventing organizational harm.

4.3 Hypotheses Testing

H01: Ethical leadership has no significant effect on employee well-being.

Table 4.2. Regression analysis (EL → EWB)

Variable	Beta (β)	Std. Error	t-value	Sig.
Constant	0.61	0.21	2.90	0.004
EL	0.67	0.05	13.40	0.000

$R^2 = 0.45$, $F(1,268) = 179.56$, $p < 0.001$

Decision: Since $p < 0.05$, the null hypothesis (H01) is rejected.

Conclusion: Ethical leadership has a significant positive effect on employee well-being.

Test of Hypothesis Two

H02: Ethical leadership and employee well-being do not significantly contribute to preventing organizational harm.

Table 4.3. Multiple regression analysis (EL & EWB → OHP)

Variable	Beta (β)	Std. Error	t-value	Sig.
Constant	0.48	0.19	2.53	0.012

EL	0.42	0.06	7.00	0.000
EWB	0.39	0.07	5.57	0.000

$R^2 = 0.52$, $F(2,267) = 144.83$, $p < 0.001$

Decision: Since both variables have $p < 0.05$, the null hypothesis (H02) is rejected.

Conclusion: Ethical leadership and employee well-being jointly and significantly contribute to preventing organizational harm through early governance interventions.

4. Discussion of Findings

The research findings establish strong proof that shows that ethical leadership functions as a vital factor that improves employee health while building organizational systems for preventing damage. Social Learning Theory explains that employees learn through observing and imitating the behaviours that they observe from trustworthy leaders, especially their organizational head. Employees who observe leaders practicing fairness with integrity and transparent conduct will adopt these behaviours through which they will experience better psychological safety and trust alongside improved workplace health.

The results of the study demonstrate support for the Job Demands–Resources Model, which states that supportive leadership functions as an essential job resource that enables employees to meet workplace requirements while decreasing their stress levels and protecting them from burnout and unethical behaviour. Ethical leadership operates as both a force that affects employee behaviour and a protective asset that strengthens employee resilience, together with organizational stability.

The research results match the outcomes of previous research studies. The study by Chaiyasat et al. (2025) proved that ethical leadership reduces workplace deviance, while Inceoglu et al. (2018) found that leadership behaviour connects strongly to how employees experience well-being. Saleem et al. (2024) discovered that ethical leadership helps employees control their emotions, which results in better well-being outcomes. Leadership ethics create moral climates within organizations, which lead to decreased occurrence of unethical behaviours according to Mitchell et al. (2023).

The study extends existing research to show that ethical leadership leads to better employee performance while also serving as an initial governance system that stops organizations from sustaining damage. The research results from Lagos State show that

organizations must establish ethical leadership as a fundamental part of their governance systems to achieve their goal of detecting risks early and preventing disasters while maintaining their ability to work efficiently in the long term.

5.Conclusion

The research investigated how ethical leadership, together with employee well-being, protects organizations from damage through immediate governance measures. The research demonstrates that ethical leadership positively influences employee well-being because leaders who demonstrate integrity, fairness, and accountability create a workplace where employees feel secure, engaged, and happy. The research shows that organizations can use ethical leadership together with employee well-being to establish their first governance measures, which help them find and handle risks before they develop into serious ethical or operational issues.

The research results match the Social Learning Theory and the Job Demands–Resources Model, which show how leaders function as both behavioural examples and essential resources for organizations. The research demonstrates that organizations in Lagos State should implement ethical leadership throughout their operational frameworks to handle their complicated governance problems. The research demonstrates that leadership functions as a performance driver while also serving as an essential protective mechanism for both organizational integrity and employee well-being.

Organizations should develop ethical leadership methods that they should implement as essential elements of their governance systems. Organizations can accomplish their goals by implementing leadership development programmes that teach integrity, transparency, accountability, and fairness principles to decision-making processes. Leaders require training to establish workplace environments that include psychological safety for employees to express their concerns without facing retribution. Organizations must establish governance frameworks that use employee well-being assessments and feedback systems together with counseling services and stress management programmes to evaluate employee well-being. Organizations require early warning systems that detect organizational risks through monitoring employee stress levels, disengagement, and ethical issues because they need to address problems before they escalate. Human resources and governance units should work together to create leadership practices that follow ethical standards while supporting employee welfare initiatives.

Ethical leadership practices that organizations implement throughout all business activities will lead to fewer instances of misconduct for the organization that operates in high-risk areas like Lagos State. Organizations that dedicate resources to ethical leadership programmes and employee well-being initiatives will achieve sustainable performance and long-term success.

6. Suggestions for Further Studies

To examine how ethical leadership and employee well-being affect organizational outcomes over time, future research should adopt a longitudinal research methodology. Studying a variety of industries, such as manufacturing, healthcare, and finance, will provide additional insight into how diverse sectors function. To further understand how employees evaluate ethical leadership in their workplace, the study should include qualitative techniques like case studies and interviews. The ability to apply research findings to other contexts would be enhanced by the use of cross-cultural research, which examines organizations in Nigeria and other regions. Future research can also look at how these three factors, organizational culture, digital transformation, and regulatory frameworks, affect the relationship between organizational harm prevention and ethical leadership.

References

- Ahmad, R., Nejati, M., Farr-Wharton, B., & Bentley, T. (2024). Impact of Leadership on Unethical Pro-Organizational Behavior: A Systematic Literature Review and Future Research Directions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 31(3), 338-367.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Chaiyasat, C., Petchsawang, P., Simha, A., & Williamson, P. (2025). An Integrative Literature Review of Ethical Leadership Studies and Future Research Agenda: Insights from Empirical Research Between 2020–2024. *Public Integrity*, 1–33. <https://doi.org/10.1080/10999922.2025.2525727>
- Chughtai, A., Byrne, M., & Flood, B. (2015). Linking ethical leadership to employee well-being: The role of trust in the supervisor. *Journal of Business Ethics*, 128(3), 653–663. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2126-7>
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis. *Journal of Management*, 25(3), 357–384.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). *The job demands–resources model of burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Eisenbeiss, S. A. (2012). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 791–808. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.03.001>
- Hariyani, D., Hariyani, P., Mishra, S., & Sharma, M. K. (2024). *Causes of organizational failure: A literature review*. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101153. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101153>

- Harun, M. F., & Taib, M. M. (2025). The effect of unethical leadership on employees' unethical pro-organizational behaviour: A meta-analysis. *Europe's Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.21308>
- Hassan, S., Kaur, P., Muchiri, M., Ogbonnaya, C., & Dhir, A. (2023). *Unethical leadership: Review, synthesis, and directions for future research*. *Journal of Business Ethics*, 183(2), 511–550. <https://doi.org/10.1007/s10551-022-05081-6>
- Kaptein, M. (2011). *Understanding unethical behavior by unraveling ethical culture*. *Human Relations*, 64(6), 843–869. <https://doi.org/10.1177/0018726710390536>
- Mitchell, M. S., Rivera, G., & Treviño, L. K. (2023). Unethical leadership: A review, analysis, and research agenda. *Personnel Psychology*, 76, 547–583. <https://doi.org/10.1111/peps.12574>
- Páez Gabriunas, I. (2017). Ethical Leadership. In: Poff, D., Michalos, A. (eds) *Encyclopedia of Business and Professional Ethics*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23514-1_55-1
- Paliwal, R., & Nagda, J. D. (2025). Impact of ethical leadership on organizational performance and employee engagement: A comprehensive review. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(5).
- Saleem, A., Bhutta, M. K. S., Abrar, M., Bari, M. W., & Bashir, M. (2024). Leader's ethical behavior: A precursor to employees' well-being through emotion management. *Acta Psychologica*, 249, 104453. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104453>
- Schwarz, G., Richter, U. H., Shirodkar, V., & Esho, E. (2025). Unethical Pro-Organizational Behavior and Employee Performance in Côte d'Ivoire: The Effects of Leader-Member Exchange and Affective Organizational Commitment. *International Journal of Public Administration*, 48(7), 431–445. <https://doi.org/10.1080/01900692.2024.2367032>
- Teimouri, H., Hosseini, S. H., & Ardesliri, A. (2018). The role of ethical leadership in employee psychological well-being (Case study: Golsar Fars Company). *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(3), 355–369. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1424063>
- Van Gils, S., & Van Quaquebeke, N. (2022). Ethical leadership. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.558>

Mental Health and Well-Being: Protagonists of the University Social Fabric

Juan Carlos Rodríguez Rengifo

Universidad de Manizales. Doctor Candidate. Master degree. [Orcid.org/0009-0003-8123-7543](https://orcid.org/0009-0003-8123-7543). E mail: juancarlosr@umanizales.edu.co COLOMBIA

Sebastian Nathaniel Supple

Masuk High School, <https://orcid.org/0009-0009-5239-7584>. E mail: seb217217@gmail.com. USA

Susana Rojas Quintero

Aspaen, Tacurí, <https://orcid.org/0009-0006-3809-1317>. E-mail: rojasquiceno@gmail.com
COLOMBIA

Abstract

Suicide and the troubling situation human beings face in their pursuit of happiness have relegated the concept of *Well-Being*, prioritizing the satisfaction of immediate desires and needs. In many cases, academic and university activities have promoted a logic centered on competition and material achievement. This logic is oriented towards appearances within a society that, in its eagerness for exhibition, is heading toward mental health issues. *Well-Being*, understood as a condition associated with social harmony, constitutes a fundamental basis for addressing topics in the classroom such as suffering, negative emotional states, the destructive nature of humanity, and mental health. What has been the social problem when viewed through the lens of Well-Being? Multiple student suicides, depression, anguish, and psychological trauma. It has been identified that silence, anguish, and the uncertainty experienced by youth are among the factors influencing classroom problems. In this context, it is highly relevant to analyze the role that the category of Well-Being plays within academic structures and models. Various international experts argue for the need for a paradigm shift in the mindsets of both teachers and students, allowing education to drive a comprehensive transformation of men and women. Consequently, it becomes necessary to propose a university fabric that helps identify the causes of unhappiness within the student population and strengthens the sense of humanity, placing the human being at the center of development. From this perspective, Well-Being emerges as the path to restoring personality, psychological well-being, self-acceptance, personal growth, psychological health, satisfaction, happiness, and the emotional aspects of life during the academic stage.

Keyword: Well-Being, mental health, suicide, depression.

Introduction

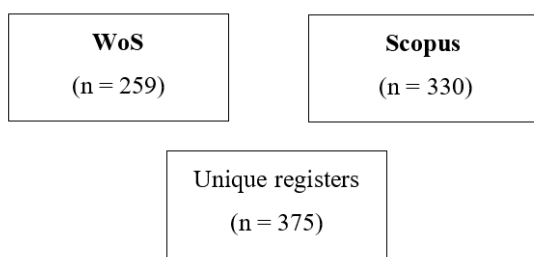
We must begin this research starting from the suggestive title of a book by Supple et al. (2026) called *Storm in the Psyche*; there, the authors describe the interplay of the mind in the face of uncertainties, confusions, and fears. We have wondered how social, familial, and school conditions can put emotions at play and lead to a disenchantment with life, as described by Frankl (1992). Well-Being has placed life as the central axis of the earth, and Rojas (2013) speaks of the challenge of an inclusive exercise as a proposal for life in harmony with nature.

The university social fabric, as proposed in the doctoral thesis of Juan Carlos Rodríguez, seeks a way to resolve the crossroads of anguish, trauma, and repression, recognizing that this psychological and tormenting burden must be analyzed and treated from within each individual's mind, but the school cannot remain indifferent to the conflict.

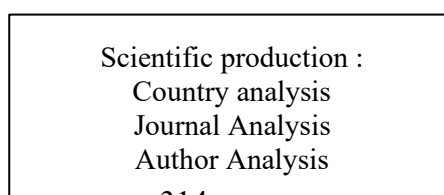
For this research, we have used bibliometric searches based on Britto (2026), who utilize a research design or methodology focused on systematizing the findings and resorting to Scopus and WoS, and Robledo (2023), mapping the evolution and application trends of co-citations. We rely on a twenty-year study of scientific production focused on the psychological realm, the ontological meaning of life, and the crossroads of vices. We attempt to make sense of human behavior by looking at Hesse (2003), who, like Heller, forges within himself an unlimited, brilliant, and terrible capacity for suffering. Also, by analyzing Kafka (2023) and Gregor's dream of transforming into an insect. All of these are processes that contribute to emotional destabilization.

Method

The research stems from the objective of understanding what is happening in the world: an immunosuppressed society, sorrow, anguish, depression, and university students directing their gaze toward the outside world while remaining unaware of their inner world. We began with a detailed search across countries worldwide, covering a significant period of over twenty years, and reviewed 259 articles from WoS and 330 from Scopus, unifying them through Core of Science into 375 journals.



This research is conducted using a scientometric analysis methodology by Mosquera-Albornoz (2025), who combines this technique with the uncertainties of knowledge and learning:



This process involves mental health, Well-Being, suicide, and depression. In this vein, we analyzed the countries producing knowledge on the subject alongside the main social science journals, such as Pro-Metrics, Social sciences in brief, Decision teach review, and the Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication. Thus, we employed the Core of Science algorithm, where Robledo (2024) highlights the vital role of scientometrics in modern research. Furthermore, we constructed the Tree of Science using these publications from the scientific community.

Results

Scientific production regarding mental health is abundant, as there are communities interested in discovering the causes and underlying reasons for the emotional states currently impacting the university community and the disenchantment with life that leads to suicide. Rojas (2016) proposes a transition from suicidal ideation toward a love for life. Consequently, we arrive at research contributions from countries such as Australia, Italy, the United States, Malaysia, and other nations that collaborate with each other in the field of mental health and Well-Being.

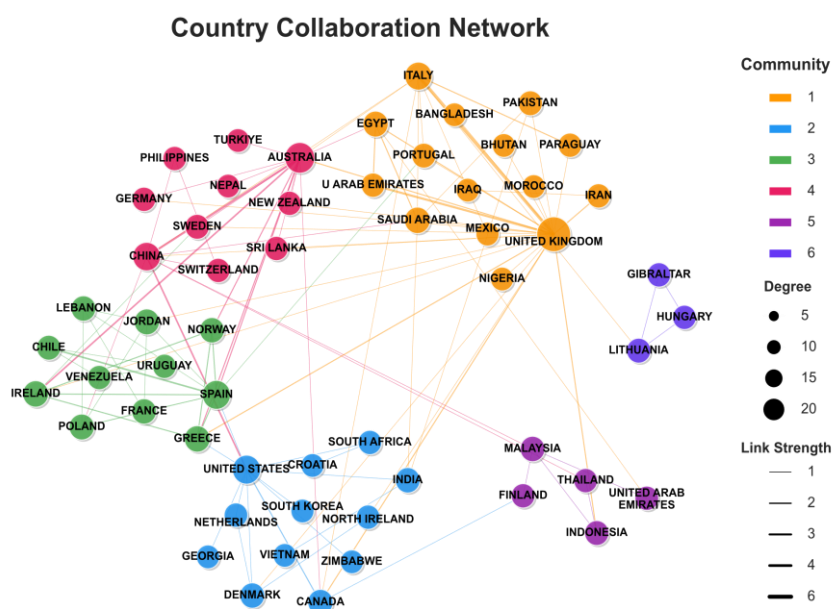


Figure 1. Contribution of countries to scientific production.

According to the bibliometric analysis, we identified highly significant journals which were consulted using the Core of Science algorithm and supported by Pro-metrics, resulting in 29 journals that contribute to the research.

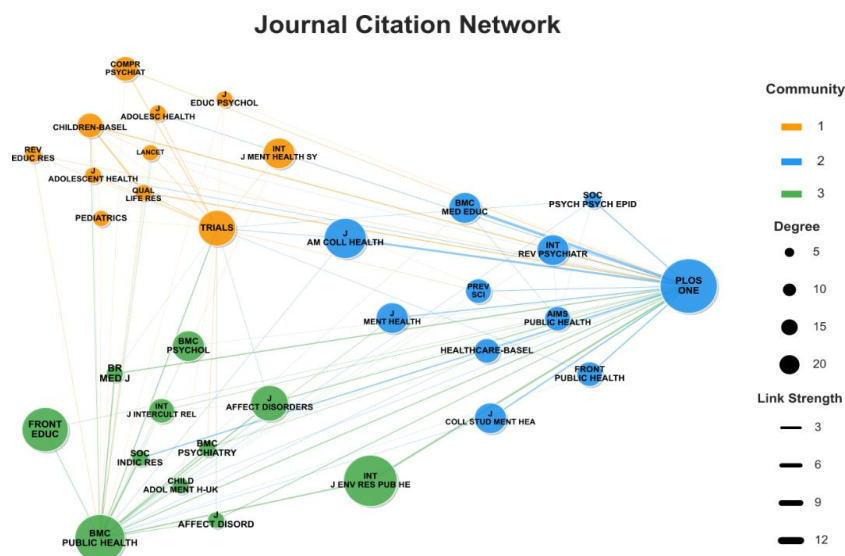


Figure 2. Journal networks and their respective citations

Concern within schools has increased, given that sadness pervades the classrooms and mental health problems are rising among the youth; according to Leibetseder (2006), affective disorders are numerous. Today, when discussing Well-Being from an academic perspective, a suggestive impact is generated that has allowed us to establish search categories to compare and give meaning to the research through them:

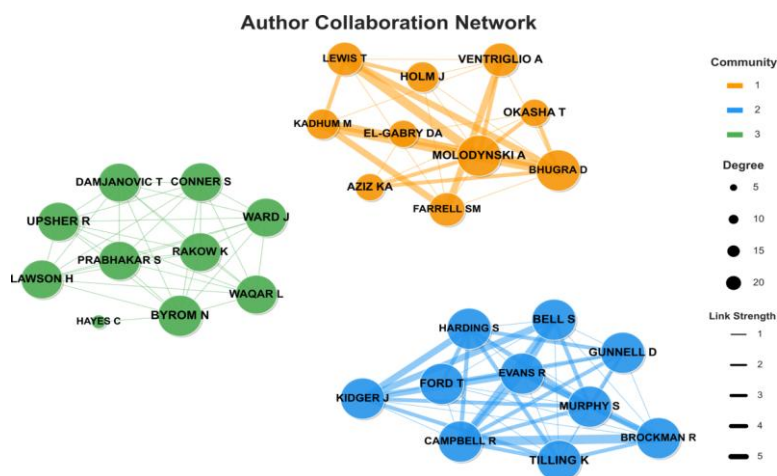


Figure 3. Scientific contribution of authors

The search and selection process through the algorithm allows us to identify 23 authors from various countries who have implemented contribution, aid, and support networks within their research to combat and regulate suicide cases stemming from sadness, depression, and anguish among youth in schools. Despite the above, we see that these emotional states increase every day and every year, even more so in countries where hope becomes those words of

Alighieri (2011) when Dante walks with Virgil in his first book: "Abandon all hope, ye who enter here." This research proposes and turns to Quintero-Arango (2024) for a transformation in market networks within schools. This means opening a social and human spectrum that leads to Well-Being by using several metrics, as stated by Grisales-Aguirre (2026).

Discussion and Conclusion

We cannot assume and expect the category of Well-Being to be the definitive solution to the problems we face in this civilizational crisis, nor is it the answer to the crossroads of life, as Rojas (2011) has called them. What we are certain of, however, is that the ontological meaning of Well-Being has awakened the curiosity of leaders, society, the State, families, and teachers. This structure is leading to an awakening of consciousness to recognize the weaknesses of thought, as Rojas (2012) termed them, and the uncertainties in learning and knowledge, as noted by Supple (2026). Social actors such as the school, the family, friends, society, and the State have an outstanding debt: that of not having taught the care of thought from childhood (2021), safeguarding the will, character, and temperament in order to save the soul. Perhaps the school has succumbed to a state of collapse, just as Rojas (2018) describes it. In this research process, we established three factors that categorize and give meaning to the discussions on mental health and Well-Being; this involves the Tree of Science, integrating databases as proposed by Britto (2026) to construct what are known as the root, the trunk, and the branches.

Discussion Based on Related Authors

Under no circumstances are we unaware of the latent problems present in schools, such as depression, anguish, sadness, disenchantment with life, suicide, and the human being facing life under the dominion of a world that drives towards desire, necessity, fear, hunger, and disease. These are young people lacking the qualities of will and character, who allow themselves to be dominated by passions. Jung (1994) has called this the reconquest of consciousness, and Rojas (2021) portrays it as the absence of the journey into one's interior. Ryff (1989) considers that positive relations with others, autonomy, purpose in life, and personal growth were not linked to evaluation indices. However, they are part of the development of the Well-Being category in order to achieve emotional stability. For Dyrbye (2006), school produces psychological stress, depression, anxiety, and burnout. Perhaps the difficulty of facing situations of responsibility and the lack of awareness of one's own capabilities have led them to a state of anguish; however, under no circumstances can we

ignore the words of Jung (1997), who notes that others feel depressed and even overwhelmed by the contents of the unconscious. It is precisely the need to know how to navigate the journey inward to determine the causes from a psychoanalytic perspective. Tennant et al. (2007) consider that Well-Being encompasses the positive aspects of mental health, utilizing an established scale with positive outcomes in mental well-being. Furthermore, Stallman et al. (2010) suggest the importance of students' psychological well-being and self-esteem during the shock of transitioning from high school to university.



Figure 4. Variables in mental health.

Perspectives from Other Studies

This research also encompassed a topic addressed by Abdel et al. (2023), regarding a perspective on Well-Being from the standpoint of parenting practices and, of course, the economic factor within the family to reach, or rather achieve, psychological Well-Being. This is what we have called the struggle of the economic environment against the desires and the ego that dominate us. It could be a blockage of thought, or rather, a mind controlled and dominated by the social engineering of the outside world. It often happens that we believe we are being steered like a machine, and we lose the will, as noted by Rojas (2021), to act, and our strength diminishes. It seems to be a mind vulnerable to persuasion, to suggestion, and to the forgetting of our values and qualities. That struggle, lost by those who become disenchanted with life, has culminated in the darkness created within the mind.

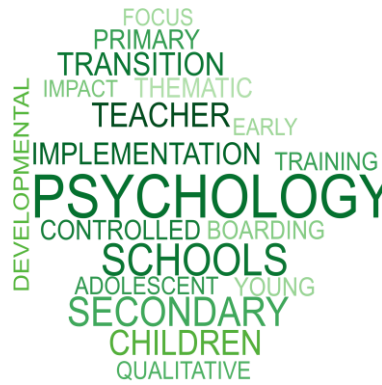


Figure 5. Search relationship within schools

A Perspective from Multiple Studies

In this research, we have been mindful of the importance of meeting basic needs, and the school environment has fostered a mindset centered on the competition for *having* rather than *being*. For this reason, it is appropriate to refer to Sabti Tamimi et al. (2025), who emphasize the authentic personality of the individual and basic needs to achieve psychological well-being. This is an issue of significant dimension within Well-Being. On the other hand, whenever a suicide occurs, we ask ourselves: Where were their peers? Our numerous occupations distanced us from those who made the decision to no longer live. For Ling Deren et al. (2025), social support and psychological well-being among students are fundamental, having conducted research on students in Malaysia.

We would like to overlook the influence of social networks, but it is impossible, especially since Siluvai (2023) takes as an example the perspectives on the excessive use of social media and the resulting anxiety. It could be said that this is what Jung (2019) called the conflict between doubt and desire. That desire is the need to have their minds fixed on devices and to place their trust in that equipment. Perhaps we are echoing the words of Boff (2006): we forget the virtues bestowed by Well-Being. Luxi Chen et al. (2022) speak of psychological distress, that which leads a person into conflict and the inability to seek paths that help overcome internal struggles. In this sense, Jung (2025) proposes that there are psychic manifestations that reflect the nature of the soul. The faces of these university students reflect their inner burdens so that the teacher, utilizing the art of loving, may identify their internal conflicts. All this without forgetting the concepts of the same author: some reject the responsibility toward the destiny that imposes itself through the unconscious.

References

- Abdel Aziz, K., Okasha, T., Bhugra, D., Molodynski, A., AlKhyeli, F., AlNeyadi, N., AlSheryani, M., Alyammahi, S., & El-Gabry, D. A. (2023). Mental health, wellbeing and burnout among medical students in the United Arab Emirates. *International Journal of Social Psychiatry*, 69(4), 985–993. <https://doi.org/10.1177/00207640221148092>
- Alighieri, D., de la Pezuela y Ceballos, J., & Horia, V. (2011). *La divina comedia*. Editorial Edaf, S.L. <https://books.google.com.co/books?id=UaOomwEACAAJ>
- Boff, L. (2006). *Virtudes para um outro mundo possível vol. III: Comer e beber juntos e viver em paz*. Vozes Nobilis. <https://books.google.com.co/books?id=GGWUtAEACAAJ>
- Britto, A., Robledo, S., & Zuluaga, M. (2026). BibFusion: A Python package to integrate, deduplicate, and harmonize exported bibliographic records from Scopus and Web of Science for bibliometric analysis. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.342>
- Chen, L., Qu, L., & Hong, R. Y. (2022). Pathways Linking the Big Five to Psychological Distress: Exploring the Mediating Roles of Stress Mindset and Coping Flexibility. *Journal of Clinical Medicine*, 11(9), 2272. <https://doi.org/10.3390/jcm11092272>
- Deren, S. L., Faculty of Medical and Life Sciences, School of Psychology, Sunway University, Malaysia, Ling, W. S., & Faculty of Medical and Life Sciences, School of Psychology, Sunway University, Malaysia. (2025). Autonomy, Fear of Missing Out, Social Support, and Psychological Wellbeing Among Malaysian Students. *ASR: Chiang Mai University Journal of Social Sciences and Humanities*, 12(2). <https://doi.org/10.12982/CMUJASR.2025.013>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students: *Academic Medicine*, 81(4), 354–373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
- Frankl, V. E., & Frankl, V. E. (1992). *Psicoanálisis y existencialismo: De la Psicoterapia a la logoterapia* (Quinta reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Grisales-Aguirre, A., Robledo, S., & Eggers, F. (2026). Benchmarking nonnegative tensor factorization for topic modeling: Coherence, separability, and cost. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 6, 1–18. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.349>
- Hesse, H. (2003). *El lobo estepario* (Primera). EditorialSol90.
- Jung, C. G. (1994). *Los complejos y el inconsciente*. Altaya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=59797>
- Jung, C. G. (2025). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Trotta. <https://books.google.com.co/books?id=1BVDEQAAQBAJ>
- Jung, C. G., & Jung, C. G. (1997). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente* (3 Aufl). Paidós.
- Jung, C. G., Scheuschner, R., Nante, B., Romero, V., & Carugati, L. S. (2019). *El libro rojo*. El Hilo de Ariadna. <https://books.google.com.co/books?id=S0BamgEACAAJ>
- Kafka, F. (2023). *La metamorfosis*. Culturea. <https://books.google.com.co/books?id=6JPCEAAAQBAJ>
- Leibetseder, M. M., Rohrer, R. R., Mackinger, H. F., & Fartacek, R. R. (2006). Suicide attempts: Patients with and without an affective disorder show impaired autobiographical memory specificity. *Cognition and Emotion*, 20(3–4), 516–526. <https://doi.org/10.1080/02699930500342449>
- Mosquera Albornoz, D. R., Supple Rojas, S. N., Rojas Quiceno, G. R., & López Zuluaga, J. M. (2025). The Uncertainties of Knowledge and Learning: Crossroads of the Teacher-Researcher. *Information Research Communications*, 2(2), 247–257. <https://doi.org/10.5530/irc.2.2.21>
- Quintero-Arango, L. F., Betancur-Arias, J. D., Machado, C., & Rojas-Quiceno, G. (2024). Marketing emprendedor en acción: Impacto multidimensional y aplicaciones sectoriales. *Clío América*, 18(35). <https://doi.org/10.21676/23897848.5683>
- Robledo-Giraldo, S. (2024). El papel vital de la cienciometría en la investigación moderna. *Clío América*, 18(35), 1–3. <https://doi.org/10.21676/23897848.6020>
- Robledo-Giraldo, S., Figueroa-Camargo, J. G., Zuluaga-Rojas, M. V., Vélez-Escobar, S. B., & Duque-Hurtado, P. L. (2023). Mapping, evolution, and application trends in co-citation analysis: A scientometric approach.

- Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 13(1), 201–214.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v13.n1.2023.16070>
- Rojas, G. (2013). *Índice de Felicidad y Buen Vivir*. Lulu.com.
<https://books.google.com.co/books?id=IYMtAwAAQBAJ>
- Rojas, J. E., Gómez, Santiago., & Rojas, G. (2021). *La escalera a tu mundo interior: Sanación del cuerpo y del alma*. EDICIONES B. <https://books.google.com.co/books?id=www1EAAAQBAJ>
- Rojas, Jorge Enrique & Rojas Gómez, Santiago. (2021). *La escalera a tu mundo interior* (1a ed.). Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S.
- Rojas Quiceno, G. (2011). *La vida y sus encrucijadas.: Un camino para el Buen vivir*. Kon-traste.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554844>
- Rojas Quiceno, G. (2012). *Rehenes del miedo*. Kon-traste. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554840>
- Rojas Quiceno, G. (2016). *Del suicidio a la vida* (1a ed.). Colección Ideas.
- Rojas Quiceno, G. (2018). *EDUCACIÓN, COLAPSO MENTAL*. Lulu.com.
<https://books.google.com.co/books?id=J9J1DwAAQBAJ>
- Rojas Quiceno, Guillermo, Rojas Gomez, Santiago, & Rojas Quiceno, Jorge Enrique. (2021). *Recorrido a tu mundo interior* (1a ed.).
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Siluvai, A. M., George, H. J., & Parayitam, S. (2023). Psychological wellbeing and avoidance strategies as moderators between excessive social media use and academic performance among Indian college students. *Journal of Public Mental Health*, 22(4), 257–274. <https://doi.org/10.1108/JPMH-05-2023-0044>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Supple, S. N., Rojas Quiceno, J. E. R., Quintero, S. R., Quintero, S. R., & Quiceno, G. R. (2026). *Storm in the Psyche: Encounters of Thought, Knowledge, and Consciousness*. Pro-Metrics.
<https://doi.org/10.47909.9789908-9784-3-7.15>
- Supple, Sebastian Nathaniel, Rojas Quintero, Salome, Rojas Quintero, Susana, & Rojas Quiceno, Guillermo. (2026). *Incertidumbre en el aprendizaje y el conocimiento*.
- Tamimi, M. S., Khayatan, F., Abd Ali, T. F., & Mehdad, A. (2025). Predicting psychological wellbeing of Al-Qadisiyah University students in Iraq through authentic personality and basic psychological needs. *Journal of Education and Health Promotion*, 14(1). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_93_25
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

Duyusal İşleme Sorunlarının Tanısı ve Müdahale Stratejileri: Güncel Yaklaşımlar ve Klinik Uygulamalar

Ayşe MORTAŞ KUM

Öğr. Gör. Dr. Health and Social Science University, Child Development Department. E-posta: ayse.mortas@kstu.edu.tr ORCID: 0009-0001-0135-4674 CYPRUS

Hatice YALÇIN

Doç. Dr. Cyprus Health and Social Science University, Child Development Department. E-posta: hatice.yalcin@kstu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3557-8649 CYPRUS

Özet

Duyusal işleme, bireyin çevreden ve bedenden gelen duyuşal uyarıları algılama, organize etme ve bu uyarılara uygun tepkiler üretme sürecini ifade eder. Bu sürecin etkin biçimde işlenmesi; motor becerilerin gelişimi, dikkat ve uyarılma düzeyinin düzenlenmesi, duyuşal kontrol ve günlük yaşam aktivitelerine katılım açısından kritik öneme sahiptir. Duyusal işleme sorunları, bireyin duyuşal girdilere aşırı, yetersiz ya da düzensiz tepkiler vermesiyle ortaya çıkmakta ve özellikle çocukluk döneminde akademik performans, sosyal etkileşim ve davranışsal uyum üzerinde belirgin güçlüklerle ilişkilendirilmektedir. Bu sorunlar otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, serebral palsi ve gelişimsel gecikmeler gibi çeşitli nörogelişimsel durumlarda yaygın olarak görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, duyuşal işleme sorunlarının tanısında kullanılan güncel klinik değerlendirme yaklaşımlarını ve müdahale stratejilerini bütüncül bir çerçevede ele almaktır. Tanı sürecinde, duyuşal işleminin doğrudan ölçülmesindeki güçlükler nedeniyle standartlaştırılmış ebeveyn ve öğretmen bildirimine dayalı ölçekler önemli bir yer tutmaktadır. Sensory Profile ve Sensory Processing Measure gibi araçlar, bireyin farklı duyuşal alanlardaki tepkilerini günlük yaşam bağlamı içinde değerlendirmeye olanak tanımakta ve müdahale planlamasına yön vermektedir. Klinik gözlem ve işlevsel değerlendirmeler, bu ölçeklerden elde edilen verileri tamamlayıcı niteliktedir. Müdahale stratejileri, bireyin duyuşal gereksinimlerine göre yapılandırılan çok bileşenli yaklaşımları içermektedir. Duyusal entegrasyon terapisi, çevresel düzenlemeler, aile ve okul temelli destek programları ile bilişsel-davranışçı yaklaşımların entegrasyonu, müdahalelerin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Son yıllarda sanal gerçeklik, biofeedback ve teknoloji destekli uygulamalar, duyuşal ve motor süreçleri eş zamanlı olarak hedefleyen yenilikçi araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, özellikle motivasyon ve katılımın sınırlı olduğu pediatrik gruplarda klinik müdahalelerin etkililiğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Sonuç olarak, duyuşal işleme sorunlarının tanı ve müdahalesi, disiplinlerarası iş birliğine dayalı, bağlama duyarlı ve bireyselleştirilmiş bir yaklaşım gerektirmektedir. Güncel klinik uygulamalar, duyuşal güçlüklerin yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, çevresel ve ilişkisel bağlam içinde ele alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Özel eğitimduyuşal işleme, güncel yaklaşımlar, klinik uygulamalar

Diagnosis and Intervention Strategies for Sensory Processing Disorders: Current Approaches and Clinical Applications

Abstract

Sensory processing refers to the process by which individuals perceive, organize, and generate appropriate responses to sensory stimuli originating from both the environment and the body. The effective functioning of this process is critical for the development of motor skills, regulation of attention and arousal, emotional control, and participation in activities of daily living. Sensory processing difficulties emerge when individuals respond to sensory input in an exaggerated, diminished, or disorganized manner, and these difficulties are particularly associated with challenges in academic performance, social interaction, and behavioral adjustment during childhood. Such difficulties are commonly observed in various neurodevelopmental conditions, including autism

spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, cerebral palsy, and developmental delays. The aim of this study is to examine current clinical assessment approaches and intervention strategies used in the identification and management of sensory processing difficulties within a comprehensive framework. Because of the inherent challenges in directly measuring sensory processing, standardized parent- and teacher-report measures play a central role in the diagnostic process. Instruments such as the Sensory Profile and the Sensory Processing Measure enable the evaluation of individuals' sensory responses across multiple sensory domains within everyday life contexts and provide guidance for intervention planning. Clinical observation and functional assessments serve as complementary methods that enrich and contextualize the data obtained from these standardized tools. Intervention strategies for sensory processing difficulties typically involve multicomponent approaches tailored to the individual's sensory needs. Core components include sensory integration therapy, environmental modifications, family- and school-based support programs, and the integration of cognitive-behavioral approaches. In recent years, technology-assisted interventions, such as virtual reality and biofeedback applications, have emerged as innovative tools that simultaneously target sensory and motor processes. These approaches show particular promise for enhancing the effectiveness of clinical interventions in pediatric populations, where motivation and engagement may be limited. In conclusion, the assessment and intervention of sensory processing difficulties require an individualized, context-sensitive approach grounded in interdisciplinary collaboration. Contemporary clinical practices emphasize the importance of conceptualizing sensory difficulties not merely as individual impairments, but within broader environmental and relational contexts.

Keywords: Special education: sensory processing, current approaches, clinical applications

Giriş

Duyusal işleme, motor becerilerin gelişimi, dikkat süresi ve uyarılma durumunun düzenlenmesi ile duygusal ve davranışsal kontrolün sağlanması açısından kritik bir role sahiptir (Jung vd., 2024). Duyusal işleme, çevreden gelen duyu bilgilerin (görme, işitme, dokunma, koku, tat, proprioseptif ve vestibüler girdiler) merkezi sinir sistemi tarafından algılanması, organize edilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (Alotaibi vd., 2025). Bu süreç, bireyin çevresine uygun tepkiler vermesini, çevreyle etkileşim kurmasını ve çevresel uyarılara uyum sağlamasını mümkün kılar (Cesur vd., 2025). Duyusal işleme becerileri, motor koordinasyonun gelişimi, dikkat ve uyarılma düzeyinin düzenlenmesi ile duygusal ve davranışsal kontrolün kazanılması açısından temel öneme sahiptir. Sağlıklı duyu işleme, bireyin günlük yaşam aktivitelerine etkin katılımını desteklerken, bozukluklar bireyin öğrenme, sosyal iletişim ve genel işlevselliğinde kısıtlamalara yol açabilir (Acuna vd., 2025). Bu nedenle, duyu işleme becerilerinin erken dönemde değerlendirilmesi ve desteklenmesi, gelişimsel süreçlerin sağlıklı ilerlemesi için kritik bir gerekliliktir.

Duyusal işleme bozuklukları, bireyin günlük yaşam aktivitelerine katılımını olumsuz yönde etkileyen (Buğday vd., 2025); bireyin çevresinden gelen çoklu duyu uyarılarını algılama, organize etme ve bunlara uygun tepkiler geliştirme süreçlerinde yaşanan zorlukları ifade etmektedir (Lee vd., 2022). Bu sorunlar, duyu bilgilerin beyinde işleme ve bütünleştirilme aşamalarındaki aksaklıklardan kaynaklanmakta olup, bireyin günlük yaşam aktiviteleri, öğrenme, motor beceriler ve sosyal etkileşimler üzerinde önemli derecede olumsuz

etkiler oluşturabilmektedir (Demetriou, 2023). Duyusal işlemedeki bozukluklar, nörogelişimsel bozuklukların önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Alotaibi vd., 2025). Acuna ve ark (2025) ile Lee ve ark (2022) tarafından yapılan çalışmalarda; duyusal işlemedeki bozuklukların tek başına ortaya çıkabildiği ve çeşitli klinik ya da gelişimsel durumlarla birlikte de görülebildiği vurgulanmaktadır (Acuna vd., 2025; Lee vd., 2022).

Duyusal işleme bozukluklarının yaygınlığına ilişkin çalışmalar, farklı popülasyonlarda değişkenlik göstermektedir. Sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda da %5 ila %16 arasında değişen oranlarda duyusal işleme güçlüklerinin görülebileceği bildirilmiştir (Farroni vd., 2022). Ancak özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi nörogelişimsel bozukluklarda bu oranlar belirgin biçimde artmaktadır. OSB'li çocuklarda duyusal işleme bozuklukları %40 ila %90 arasında değişen yüksek prevalans oranları rapor edilmektedir (Rodríguez-Armendariz vd., 2024; Zhang vd., 2023). Bu yüksek prevalans, duyusal işleme bozukluklarının klinik tanı ve müdahalede dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Duyusal işleme sorunlarının bireyin yaşam kalitesi üzerindeki etkisi kapsamlıdır. Duyusal işleme bozukluğu olan çocuklar çevresel uyaranlara karşı aşırı duyarlılık (hiperreaktivite) veya yetersiz tepki verme (hiporeaktivite) gösterebilmektedir; bu durum çocukların öğrenme süreçlerini, sosyal ilişkilerini ve duygusal düzenlemelerini olumsuz yönde etkileyebilir (Balıkcı vd., 2023). Aşırı duyarlılık nedeniyle gürültülü ortamlardan kaçınma, dokunsal uyaranlara karşı aşırı tepki verme oluşabilir. Bunun yanı sıra yetersiz duyusal tepki veren çocuklar ise uyaranlara karşı ilgisiz veya hareketsiz kalabilir, bu da sosyal iletişim ve motor gelişim alanlarında gecikmelere yol açabilir (Acuna vd., 2025; Cesur vd., 2025).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve tedavi edilmediği takdirde kronikleşen duyusal işleme sorunları, bilişsel ve duygusal gelişimi de derinden etkileyerek yaşam boyu süren işlevsellik sorunlarına neden olabilmektedir. Bu nedenle, Duyusal işleme sorunlarının erken dönemde tanınması ve bireyselleştirilmiş müdahale stratejileri ile desteklenmesi, özel eğitim ve rehabilitasyon alanlarında öncelikli bir hedef olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, duyusal işleme sorunlarının multidisipliner yaklaşımlarla ele alınması, özellikle aile, eğitimci ve sağlık profesyonellerinin ortak çalışmasıyla daha etkili sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır.

2.Çalışmanın Kapsamı ve Yöntemi

Bu çalışmada, duyuşal işleme sorunlarının tanılanması ve müdahale stratejilerine ilişkin güncel literatürün sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamı, duyuşal işleme bozukluklarının tanı ölçütleri, değerlendirme araçları, multidisipliner tanı yaklaşımları ve çeşitli klinik müdahale modellerini içermektedir. Ayrıca, teknolojik yeniliklerin müdahale süreçlerine entegrasyonu ile erken müdahale uygulamalarındaki gelişmeler de kapsam dahilindedir.

Yöntemde, son on yıl içerisinde (2015–2025) yayımlanmış, hakemli dergilerde yer alan özgün araştırmalar, meta-analizler, sistematik derlemeler ve klinik uygulama raporları taranmıştır. Veri tabanı olarak PubMed, Scopus, Web of Science ve PsycINFO kullanılmıştır. Anahtar kelime olarak “sensory processing disorder”, “diagnosis”, “assessment”, “intervention”, “sensory integration therapy” ve “early intervention” gibi terimler yer almıştır. Seçilen çalışmalar, aşağıda belirtilen dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre titizlikle değerlendirilmiştir. Dahil etme kriterleri şunlardır: (1) 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış olması, (2) hakemli dergilerde yayınlanmış özgün araştırma makaleleri, sistematik derlemeler veya meta-analizler olması, (3) duyuşal işleme sorunlarının tanısı veya müdahalesi ile ilgili olması, (4) insan popülasyonunu incelemesi, (5) İngilizce dilinde yayımlanmış olması.

Hariç tutma kriterleri ise şunlardır: (1) klinik uygulama veya müdahale ile doğrudan ilgisi olmayan çalışmalar, (2) editöryal yazılar veya konferans özetleri, (3) hayvan modelleri veya temel laboratuvar araştırmaları, (4) tam metnine ulaşamayan yayınlar, (5) başka dilde yayımlanmış eserler.

Elde edilen veriler, tanı ve değerlendirme yöntemleri ile müdahale stratejileri başlıkları altında tematik olarak sınıflandırılmış ve sentezlenmiştir. Böylece, duyuşal işleme sorunlarının tanısında kullanılan araçların geçerliliği ve güvenilirliği ile farklı müdahale modellerinin etkinlik düzeyleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu çalışma, hem klinik uygulayıcılar hem de akademisyenler için rehber niteliğinde, güncel ve bütüncül bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir.

3. Kavramsal Çerçeve

3.1.Duyuşal İşlemlenin Tanımı ve Kapsamı

Duyuşal işleme, bireyin çevresinden ve kendi vücudundan gelen görme, işitme, dokunma, koku, tat, propriosepsiyon ve vestibüler sistemden gelen bilgiler gibi çoklu duyuşal

uyaranları algılama, organize etme, anlamlandırma ve bu uyaranlara uygun şekilde tepki verme sürecidir (Alotaibi vd., 2025; Lee vd., 2022). Duyusal işleme süreci, merkezi sinir sistemi tarafından duysal bilgilerin alınması, filtrelenmesi, bütünleştirilmesi ve yorumlanmasını kapsamaktadır. Sağlıklı bir duysal işleme işlevi, bireyin çevresine uyum sağlamasına, çevresel uyaranlar arasında seçici dikkat göstermesine, motor becerilerini etkin kullanmasına ve duysal-davranışsal düzenlemesini sağlamasına olanak tanır (Acuna vd., 2025).

Duyusal işleme, duysal girdilerin beyinde aktif olarak işlenmesi, anlamlandırılması ve organize edilmesini de kapsamaktadır. Bu bağlamda, duysal işleme bireyin içsel durumunu ve dış çevresini sürekli olarak değerlendirerek, uygun hareket ve davranışları yönlendiren karmaşık bir nörobiyolojik süreçtir (Cesur vd., 2025). Örneğin, bir çocuğun oyun sırasında eline aldığı bir nesnenin dokusunu, sıcaklığını ve şekline dair bilgileri doğru algılayıp yorumlaması; aynı zamanda bu bilgiyi kullanarak nesneyi tutması ve kullanması duysal işleminin bir sonucudur.

Duyusal işleme, duysal bilgilerin genel işleme sürecini kapsayan daha geniş bir kavramdır. Duyusal entegrasyon kavramı ise bu sürecin, duysal bilgilerin beyinde etkili bir biçimde birleştirilmesi ve motor çıktıya dönüştürülmesi aşamasına odaklanmaktadır (Jung vd., 2024). Klinik uygulamada “duysal entegrasyon terapisi” gibi müdahaleler, duysal işleme sorunlarının giderilmesine yönelik spesifik teknikler olarak geliştirilmiş ve bu kavramın pratik yansımasıdır (Rodríguez-Armendariz vd., 2024). Duyusal entegrasyon, 1970'lerde Dr. Jean Ayres tarafından kavramsallaştırılan bir çerçevedir; bu nedenle şu anda Ayres Duyusal Entegrasyonu olarak bilinmektedir (Kilroy vd., 2019). Bu kapsamda, duysal işleme eksikliği olan çocuklar giyinme, oyun oynama, yemek yeme ve sosyal etkileşimler gibi günlük durumlara verdikleri tepkileri düzenlemekte zorlanmaktadırlar (Sung & Lee, 2025).

Duyusal işleme; limbik sistem, vestibüler ve proprioseptif sistemler ile ilişkilidir. Vestibüler sistem, vücut hareketinden gelen duysal bilgileri işler. Proprioseptif sistem, eklemlerden ve kaslardan gelen duysal girdiyi işler. Bu sistem bozulduğunda, el çırpma gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Salkic vd., 2025). Ayres, vestibüler sistemin bir uyarana tepki verip vermeyeceğimize karar vermekten sorumlu olduğunu, vestibüler çekirdeklerin ise görsel uyaranları kaydedip onlara anlam kazandırdığını varsaymıştır (Kilroy vd., 2019). Bazı çalışmalarda göz teması nedeniyle amigdalada meydana gelen aşırı aktivasyonun, OSB olan bireylerin göz temasından kaçınmasının nedeni olabileceği belirtilmiştir (Dellapiazza vd., 2022; Narzisi vd., 2025). Dolayısıyla duysal işleme (1) algısal duyarlılık (2) duysal ayırt etme

(3) Duyusal bütünleştirme (4) duyusal modülasyon (5) motor planlama alt bileşenlerini içerir. Duyusal işlemlenin alt bileşenleri Tablo 1de özetlenmiştir.

Tablo 1. Duyusal işlemlenin alt bileşenleri

Algısal duyarlılık	Çevreden gelen duyuşal uyarıların fark edilmesi ve bu uyarınlara karşı duyarlılığın belirlenmesi. Aşırı ya da yetersiz duyarlılık, duyuşal işleme sorunlarının temel belirtilerindendir
Duyuşal ayırt etme	Benzer duyuşal uyarınlr arasında fark yaratabilme yeteneği, örneğin farklı dokuları ya da sesleri ayırt etmek
Duyuşal bütünleştirme	Çeşitli duyuşal bilgilerin beyin tarafından birleştirilerek anlamlı ve koordine bir algıya dönüştürülmesi. Örneğin, görsel ve işitsel bilgilerin eş zamanlı işlenmesi
Duyuşal modülasyon	Duyuşal uyarılara verilen tepkinin düzenlenmesi; aşırı duyarlılık ya da tepki verme eksikliği gibi sorunların önlenmesi
Motor koordinasyon	Duyuşal bilgilerin motor sistemle entegre edilerek hareketlerin planlanması ve uygulanması

Tablo 1’de tabloda, duyuşal işleme süreçlerine ilişkin temel kavramlar özetlenmiştir. Algısal duyarlılık, çevresel uyarınlrın fark edilmesi ve bu uyarınlara verilen tepkilerin duyarlılık düzeyiyle ilgilidir. Duyuşal ayırt etme, benzer uyarınlr arasındaki farklıları tanıma yetisini ifade ederken; duyuşal bütünleştirme, farklı duyuşal kanallardan gelen bilgilerin bir araya getirilip anlamlı bir algı oluşturulmasını sağlamaktadır. Duyuşal modülasyon, bu uyarınlara karşı verilen tepkinin düzenlenmesini hedefler ve aşırı ya da yetersiz duyarlılığın önüne geçmeyi amaçlar. Son olarak, motor koordinasyon, duyuşal girdilerin motor sistemle entegrasyonunu sağlayarak hareketlerin planlanması ve uygulanmasında kritik rol oynar. Bu kavramlar, duyuşal işleme bozukluklarının tanımlanması ve tedavi yaklaşımlarının geliştirilmesi açısından temel oluşturmaktadır (Buğday vd., 205; Narzisi vd., 2025)

3.1.1. Dunn’un Duyuşal İşlem Çerçevesi

Winnie Dunn duyuşal işlem bozukluklarına dair kapsamlı çalışmalar yaparak, klinik uygulamalarda rehberlik eden duyuşal işlem çerçevesini ortaya koymuştur. Dunn’un duyuşal işlem çerçevesi, bireylerin çevresel duyuşal uyarınlara verdikleri tepkileri anlamak ve sınıflandırmak için geliştirilmiş önemli bir modeldir. Bu çerçeve, duyuşal işlemlerde bireysel farklılıkları dört temel boyutta ele alır (Dunn & Daniels, 2002):

1. Duyuşal Eşik: Bireyin duyuşal uyarınları algılama eşiği ya da bir uyarının fark edilmesi için gereken duyuşal yoğunluk seviyesidir. Bu eşik yüksek veya düşük olabilir; düşük eşiğe sahip bireyler daha çabuk ve yoğun duyuşal uyarınlara tepki verirken, yüksek eşiğe sahip bireyler uyarınlara karşı daha az duyarlıdır.

2.Davranışsal Tepki Stili: Bireyin duyuşsal uyarınlara karşı verdiği tepkinin biçimidir. Bu tepki aktif ya da pasif olabilir. Aktif tepki verenler, duyuşsal uyarınları yönetmek için bilinçli müdahalede bulunurken; pasif tepki verenler uyarınlara karşı daha aldırışsız veya tepkisiz kalabilir.

Bu iki boyutun birleşimi sonucunda dört temel duyuşsal işleme profili ortaya çıkar:

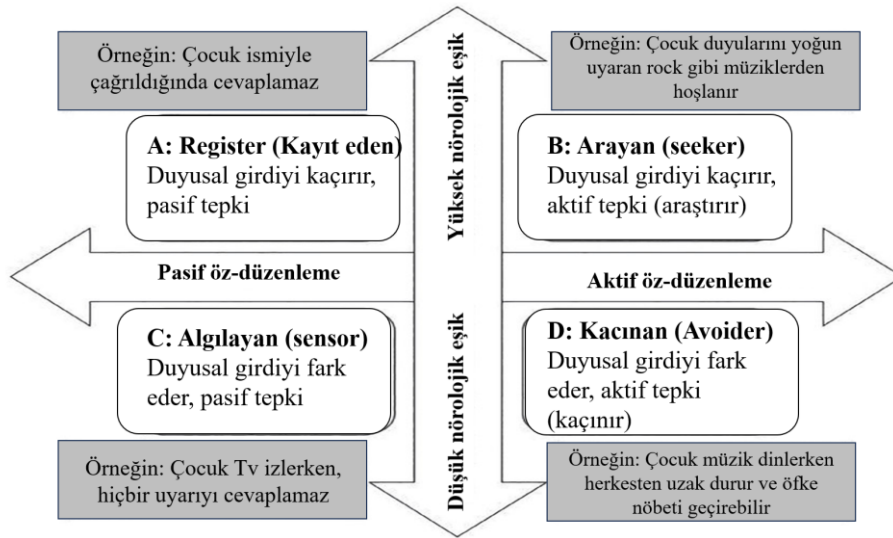
a.Düşük Duyusal Eşik + Aktif Tepki: Birey duyuşsal uyarınlara aşırı duyarlıdır ve bu durumu kontrol etmek için aktif stratejiler kullanır (örneğin, rahatsız edici seslerden kaçınmak).

b.Düşük Duyusal Eşik + Pasif Tepki: Duyusal uyarınlara aşırı duyarlıdır ancak bu durumu değiştirmek için müdahale etmez, uyarınlara karşı daha pasif kalır.

c.Yüksek Duyusal Eşik + Aktif Tepki: Duyusal uyarınları algılama eşiği yüksektir; bu yüzden daha fazla uyarın arar ve aktif olarak bu uyarınları artırmaya çalışır.

d.Yüksek Duyusal Eşik + Pasif Tepki: Uyarınları algılama eşiği yüksektir ancak uyarın arayışında veya artırmada pasiftir, genellikle çevreden gelen uyarınlara az tepki verir.

Dunn'un çerçevesi, bireylerin duyuşsal dünyaya ilişkin farklı algı ve davranış biçimlerini açıklayarak, özellikle eğitim, terapi ve klinik müdahalelerde kişiselleştirilmiş yaklaşımların geliştirilmesine temel oluşturur. Bu model (Şekil 1), duyuşsal işleme bozukluklarının anlaşılması ve yönetiminde pratik bir rehber sunmaktadır (Butera vd., 2020).



Şekil 1. Dunn'ın duyuşsal işleme çerçevesi (Butera vd., 2020)

Şekil 1, Dunn'un duyuşal işlem çerçevesindeki dört temel duyuşal profil tipini ve bu profillere ilişkin davranışsal örnekleri göstermektedir. Dikey eksen de nörolojik duyuşal eşik düzeyi; yatay eksen de bireyin duyuşal uyarılara karşı öz-düzenleme yaklaşımı (pasif veya aktif) yer almaktadır.

A: Register (Kayıt eden) profili, yüksek nörolojik eşik ve pasif öz-düzenlemeye sahiptir; duyuşal uyarıları kaçıır ve pasif tepki verir.

B: Arayan (Seeker) profili, yüksek nörolojik eşik ve aktif öz-düzenleme özelliklerine sahiptir; duyuşal uyarıları kaçırmaya rağmen aktif olarak uyarı arar.

C: Algılayan (Sensor) profili, düşük nörolojik eşik ve pasif öz-düzenlemeye sahiptir; duyuşal uyarıları fark eder fakat pasif tepki verir.

D: Kaçınan (Avoider) profili, düşük nörolojik eşik ve aktif öz-düzenleme ile karakterizedir; uyarıları fark eder ve aktif olarak onlardan kaçınır.

Bu model, bireylerin duyuşal dünyaya verdikleri farklı tepkileri anlamada, tanı ve müdahale süreçlerinde yol gösterici olmaktadır. Dolayısıyla duyuşal işlemlenin; bireyin hem içsel dünyası hem de dış çevresi ile etkileşiminde merkezi bir rol oynayan, çok katmanlı ve dinamik bir nöropsikolojik süreç olduğu söylenebilir. Bu süreçteki herhangi bir aksama, bireyin işlevselliğini ve yaşam kalitesini belirgin şekilde etkileyebilir (Alotaibi vd., 2025; Cesur vd., 2025; Dellapiazza vd., 2022; Dunn & Daniels, 2002; Kilroy vd., 2019; Sung & Lee, 2025). Bu nedenle tanı ve müdahale yaklaşımlarının doğru ve erken uygulanması kritik önem taşır.

Ayres, duyuşal işlemedeki bozuklukların motivasyon eksikliğine ve bir uyarıya anlam yükleme eksikliğine (zayıf kayıt) yol açtığını ve bunun da katılım motivasyonunu engellediğini varsaymıştır. Ayres ayrıca somatosensasyonun dokunma ve propriosepsiyondan oluştuğunu belirtmiştir. Somatosensasyon diğ er duyuşal sistemlerle güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Örneğin, görsel bilgiler ve motor sinyaller, posterior parietal kortekste dokunsal duyumlarla bütünleşmektedir. Bu duyuşal girdilerin entegrasyonu, kendi kendine hareket, duruş stabilitesi ve mekansal yönelim için esastır (Balıkcı vd., 2023; Jung vd., 2024; Kilroy vd., 2019). Duyusal modülasyonu azalmış bireyler, gereksiz uyarıları filtreleme kapasitesinden yoksun olabilir ve bu da zayıf modülasyon nedeniyle bunalmış hissetmelerine yol açabilir (Sung & Lee, 2025).

3.1.2. Duyusal İşleme Tanı Ölçütleri Ve DSM-5 / ICD-11'deki Konumu

DSM-5 ve ICD-11 duyuşal işleme bozukluklarına ilişkin doğrudan spesifik tanı kriterleri sunmak yerine, bu sorunları daha çok OSB, DEHB ve diğ er nöro gelişimsel

bozukluklar bağlamında değerlendirmektedir. DSM-5'te duyuşal işleme sorunları özellikle OSB tanısında “duyuşal duyarlılık ve tepki farklılıkları” başlığı altında belirtilirken, ICD-11 de benzer şekilde bu tür duyuşal farklılıkları nörogelişimsel bozuklukların semptomları arasında konumlandırılmaktadır (Buser & Cruz, 2022). Ancak duyuşal işleme bozukluğu, DSM ve ICD sınıflandırmalarında ayrı, bağımsız bir tanı kategorisi olarak yer almamakta, daha çok klinik değerlendirme ve ergoterapi gibi disiplinlerde kullanılan spesifik değerlendirme araçlarıyla tanımlanıp yönetilmektedir. Duyuşal işleme bozukluklarının tanısall kriterleri halen klinik uygulama ve araştırma alanlarında gelişmekte olup, DSM-5 ve ICD-11'de doğrudan bağımsız bir tanı ölçütü olarak değil, nörogelişimsel bozuklukların parçası olarak ele alınmaktadır.

3.1.3. Duyuşal İşlemeyi Klinik Değerlendirme Araçları

Duyuşal işleme sorunlarının tanı ve müdahale sürecinde doğru değerlendirme için klinik uygulamada kullanılan araçlar, bireyin duyuşal deneyimlerini, duyuşal uyaranlara verdiği tepkileri ve günlük yaşamda yaşadığı zorlukları sistematik biçimde ortaya koyar. En yaygın ve bilimsel geçerliliği yüksek araçlardan bazıları açıklanmıştır.

1. Sensory Profile (Duyuşal Profil): Sensory Profile, Jean Ayres ve meslektaşları tarafından geliştirilen, çocuklarda ve yetişkinlerde duyuşal işleme becerilerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme aracıdır. Çoklu duyuşal alanlarda (dokunma, vestibüler, proprioseptif, işitsel, görsel, tat ve koku duyuları) bireyin yaşadığı zorlukları ve güçlü yönlerini belirler. Anket formunda ebeveyn, öğretmen ya da birey kendisi tarafından doldurulabilen versiyonları bulunur. Duyuşal işlevselliğin geniş kapsamlı bir profilini çıkararak, bireyin duyuşal hassasiyetleri, uyaranlara verdiği tepkiler ve davranış örüntüleri hakkında bilgi sağlar. çok duyuşal alanları kapsar. Anket, farklı yaş gruplarına uygun versiyonları vardır. Sensory Profile, dokunma, vestibüler, proprioseptif, işitsel, görsel, tat ve koku duyularını içeren geniş bir duyuşal alan yelpazesinde bireyin duyuşal deneyimlerini değerlendirir. Bu değerlendirme, bireyin çevresel uyaranlara karşı duyarlılığı, tepki verme şekli ve davranışsal örüntüleri üzerine derinlemesine bilgi sağlar. Anket formatında uygulanan araç, ebeveynler, öğretmenler veya yetişkin bireyler tarafından doldurulabilir; bu yönüyle hem klinik hem de eğitimsel bağlamlarda kullanıma uygundur. Araç, duyuşal işlemlenin yanı sıra, bireyin sosyal katılımı, dikkat düzenleme ve motor beceriler gibi ilişkili alanlardaki işlevselliğini de değerlendirerek, multidisipliner bir yaklaşım için sağlam bir veri temeli oluşturur. Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarıyla desteklenen Sensory Profile, farklı kültürel ortamlarda da uygulanabilirliği

kanıtlanmış, klinik ve araştırma alanlarında yaygın kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Böylelikle, bireyin duyuşal işleme sorunlarına yönelik erken tanı koyma, müdahale planlama ve izlem süreçlerinde önemli bir araç işlevi görmektedir (Akgöl, 2017).

2. Duyusal İşleme Ölçümü (Sensory Processing Measure-SPM): SPM, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duyuşal işleme becerilerini ve bu becerilerin sosyal davranışlarla ilişkisini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Hem ev hem okul ortamlarında çocuğun duyuşal tepkileri ölçülür. Öğretmen ve ebeveyn tarafından doldurulan formlar içerir. Duyusal işlemenin yanı sıra, sosyal katılım, planlama ve düzenleme becerileri gibi işlevsel alanlar da değerlendirilir. Duyusal işleme ölçümü, bireylerin çevresel ve içsel duyuşal uyarılara karşı verdikleri tepkilerin sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu araç duyuşal işleme ile ilişkili sosyal, duygusal ve motor becerilerdeki etkileşimleri de göz önünde bulundurarak, bireyin genel işlevselliği hakkında bütüncül bir değerlendirme sağlar. Ayrıca, duyuşal işleme ölçümü, tanı koyma, bireyselleştirilmiş müdahale planlarının oluşturulması ve tedavi sürecinin izlenmesinde kritik bir rol oynar. SPM-P, iki formdan oluşan bir değerlendirme ölçeğidir. Ev Formu ve Okul Formu bulunmaktadır. Ebeveyn/bakıcı ve öğretmen/gündüz bakımı sağlayıcısı tarafından doldurulmak üzere 75 maddeden oluşmaktadır. Formlardaki maddeler, henüz anaokuluna başlamamış 2 ila 5 yaş arasındaki çocuklar için tasarlanmıştır. Anaokuluna giden 5 yaşındaki çocuklar için ise, sınıf içi etkinliklere daha uygun maddeler içermesi sebebiyle orijinal Sensory Processing Measure kullanılmalıdır. Formlar “görme, işitme, dokunma, vücut farkındalığı (proprioepsiyon için teknik olmayan terim), denge ve hareket (vestibüler sistem için teknik olmayan terim), toplam duyuşal sistem puanı, planlama ve fikirler (praxis olarak da bilinir) ve sosyal katılım” olmak üzere sekiz ölçekli puan sağlar. Normatif veriler her iki form için aynı çocuk grubundan elde edildiği için, Ev ve Okul formlarının birlikte kullanılması en uygundur; çocuğun iki farklı ortamda gösterdiği performans karşılaştırılabilir (Taheri vd., 2024).

3.1.4. Duyusal İşlemede Nörofizyolojik Ve Nörogörüntüleme Teknikleri

Elektroensefalografi (EEG); beynin elektriksel aktivitesini yüksek zaman çözünürlüğü ile izleyerek duyuşal uyarılara verilen hızlı nörofizyolojik tepkileri ortaya koyar. EEG, duyuşal işleme süreçlerinin dinamiklerini anlamada, özellikle duyuşal uyarana karşı beyin dalgalarındaki değişiklikleri saptamada etkin bir araçtır.

Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI); beynin belirli bölgelerindeki kan akışındaki değişiklikleri ölçerek, duyuşal işleme sırasında aktif olan beyin alanlarının

mekânsal haritalanmasını mümkün kılar. Bu sayede, duyuşal bilgilerin işlenmesinde görev alan kortikal ve subkortikal bölgelerin fonksiyonel bağlantıları ve etkileşimleri ayrıntılı biçimde incelenebilir. fMRI çalışmaları, duyuşal işleme bozuklukları olan bireylerde beyin ağlarındaki farklılıkların belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Transkraniyal Manyetik Stimölasyon (TMS) ve Transkraniyal Doğru Akım Stimölasyonu (tDCS), duyuşal işleme süreçlerinin nörobiyolojik mekanizmalarını incelemede ve modüle etmede giderek artan bir öneme sahiptir. Bu non-invaziv beyin uyarım yöntemleri, beyin korteksindeki belirli bölgelerin elektriksel aktivitesini doğrudan etkileyerek, duyuşal bilgilerin işlenmesi ve entegrasyonunda rol oynayan sinir ağlarının fonksiyonel dinamiklerini araştırma imkânı sağlar. TMS, manyetik alanlar aracılığıyla kortikal nöronları uyararak belirli beyin bölgelerinin aktivitesini geçici olarak artırabilir veya baskılayabilir. Bu yöntem, duyuşal işleme bozukluklarının altında yatan kortikal işlev bozukluklarını tespit etmek ve bu işlevleri hedef alarak potansiyel terapötik müdahaleler geliştirmek için kullanılır. Örneğin, dokunma duyusuna ilişkin kortikal alanların uyarımı ile duyuşal algıda iyileşmeler gözlemlenebilir. tDCS ise, düşük yoğunluklu doğru akım kullanarak beynin elektriksel ortamını modüle eder. Bu sayede, duyuşal işleme ile ilişkili nöroplastisite süreçleri desteklenebilir ve duyuşal algı ile düzenleme mekanizmalarının fonksiyonel kapasitesi artırılabilir. tDCS'nin uygulanması, özellikle duyuşal hassasiyetin düzenlenmesi, dikkat süreçlerinin modölasyonu ve duyuşal tepki kontrolü gibi alanlarda olumlu etkiler yaratabilir (Taheri vd., 2024).

3.2.Duyuşal İşlemede Müdahale Stratejileri

Müdahale stratejileri, çok disiplinli yaklaşımlar temelinde planlanmakta olup, bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilir. Bu stratejiler, duyuşal uyarıların algılanması, işlenmesi ve yanıt verme biçimlerinin düzenlenmesini hedefler. Birinci basamak müdahaleler arasında duyuşal entegrasyon terapisi öne çıkar. Jean Ayres tarafından geliştirilen bu terapi, duyuşal sistemlerin beyin tarafından daha etkin ve organize biçimde işlenmesini sağlamak amacıyla yapılandırılmış, oynama ve hareket temelli etkinliklerden oluşur. Terapi sürecinde, bireyin duyuşal hassasiyetleri dikkate alınarak vestibüler, proprioseptif ve dokunsal uyarıların kontrollü şekilde sunulur; böylece sinir sistemi uyarılara daha dengeli yanıt verecek şekilde yeniden düzenlenir. Ergoterapi yaklaşımları, duyuşal işleme sorunlarına yönelik müdahalede sıkça tercih edilir (Paulus, 2025).

3.2.1. Duyuşal Entegrasyon Terapisi (Jean Ayres Yaklaşımı ve Güncellemeler)

Duyusal Entegrasyon Terapisi (DET), nörogelişimsel süreçlerde duyuşsal bilgilerin işlenmesi ve organize edilmesinde yaşanan güçlükleri ele alan, kuramsal temeli güçlü ve klinik uygulamalarda yaygın biçimde kullanılan bir müdahale yaklaşımıdır. Bu terapi modeli, 20. yüzyılın ikinci yarısında ergoterapist ve nöropsikolog Jean Ayres tarafından geliştirilmiştir (8Kilroy vd., 2019). Ayres'in yaklaşımı, duyuşsal entegrasyonu; vücuttan ve çevreden gelen duyuşsal girdilerin beyinde organize edilerek anlamlı ve amaca yönelik davranışlara dönüştürülmesi süreci olarak tanımlar. Bu kuramsal çerçevede, özellikle vestibüler, proprioseptif ve dokunsal sistemlerin erken gelişim dönemlerinde merkezi bir rol oynadığı vurgulanır. Ayres'e göre bu sistemlerdeki işlevsel aksaklıklar, motor planlama, dikkat düzenleme, duygusal kontrol ve sosyal katılım gibi alanlarda belirgin güçlüklerle ilişkilidir (Buğday vd., 2025). Klasik Ayres DET, çocuğun aktif katılımını merkeze alan, oyun temelli ve bireyselleştirilmiş müdahalelerden oluşur. Terapi ortamı, kontrollü fakat zengin duyuşsal uyaranlar sunacak biçimde düzenlenir. Çocuğun motivasyonu ve içsel yönelimi temel alınarak seçilen etkinlikler aracılığıyla, sinir sisteminin uyaranlara daha organize ve uyumlu tepkiler vermesi desteklenir (Jung vd, 2024).

Zaman içerisinde Ayres'in kuramsal çerçevesi, nörobilim ve gelişim psikolojisindeki ilerlemeler ışığında yeniden ele alınmış ve ampirik temelleri güçlendirilmiştir. Güncel uygulamalarda, Ayres Sensory Integration® (ASI) olarak adlandırılan standartlaştırılmış bir müdahale modeli geliştirilmiştir. ASI, müdahalenin temel ilkelerini (çocuğun aktif katılımı, bireyselleştirme, duyuşsal-motor zorlukların kademeli olarak artırılması ve terapötik ilişki) net biçimde tanımlamakta ve uygulama bütünlüğünü ön plana çıkarmaktadır (Balıkcı vd., 2023).

3.2.2. Bilişsel-Davranışçı Müdahaleler İle Entegrasyon

Duyusal işleme güçlüklerinin müdahalesinde öne çıkan eğilimlerden biri, duyuşsal temelli yaklaşımların bilişsel-davranışçı müdahalelerle bütünleştirilmesidir. Bu entegrasyon, duyuşsal tepkilerin bilişsel değerlendirmeler, öğrenilmiş davranış örüntüleri ve çevresel pekiştireçler aracılığıyla da şekillendiği varsayımına dayanmaktadır. Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar, duyuşsal hassasiyet, kaçınma ya da aşırı uyarılma gibi tepkilerin, bireyin algısal yorumları ve beklentileriyle yakından ilişkili olabileceğini vurgular. Özellikle okul çağı çocukları ve ergenlerde, belirli duyuşsal uyaranlara yönelik olumsuz deneyimlerin genellenmesi, kaygı ve kaçınma davranışlarını pekiştirebilmektedir (Narzisi vd., 2025; Taheri vd., 2024).

Davranışçı bileşenler, duyuşsal entegrasyon terapilerinde sıklıkla uygulanmaktadır. Aşamalı maruz bırakma, pekiştirme ve öz-düzenleme becerilerinin öğretimi gibi teknikler,

bireyin duyuşsal olarak zorlayıcı durumlarla daha tolere edilebilir biçimde karşılaşmasını sağlar. Bu süreçte duyuşsal etkinlikler, yalnızca regölasyon sağlayan araçlar olarak değil, aynı zamanda davranışsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran bağlamsal düzenleyiciler olarak kullanılmaktadır (Salkic vd., 2025).

3.2.3. Çevresel Düzenlemeler ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Duyuşsal işleme güçlüklerinin yönetiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), müdahaleyi tamamlar. Duyuşsal tepkiler, bireyin nörogelişimsel özellikleri kadar içinde bulunduğu fiziksel, sosyal ve pedagojik çevrenin nitelikleri tarafından da şekillendirildiğinden, müdahalenin bireye ve bireyin etkileşimde bulunduğu bağlama da odaklanması gerekmektedir. Çevresel düzenlemeler, bireyin duyuşsal yükünü azaltmayı ya da duyuşsal girdileri daha öngörülebilir ve tolere edilebilir hale getirmeyi amaçlayan planlı uyarlamaları kapsar. Eğitim ortamlarında ışık, ses, mekânsal düzen ve görsel karmaşıklık gibi unsurlar, duyuşsal aşırı yüklenmeye ya da yetersiz uyarılmaya yol açabilir. Bu nedenle aydınlatmanın ayarlanması, gürültü düzeyinin kontrol altına alınması, sınıf içi görsel uyarıların yapılandırılması ve hareket alanlarının düzenlenmesi gibi müdahaleler, bireyin dikkatini sürdürebilmesi ve katılımını artırabilmesi açısından işlevsel bir zemin oluşturur (Farroni vd., 2022; Ulutaş-Yeğ & Gök, 2024).

3.2.4. Teknoloji Destekli Müdahaleler (Sensörlü Oyuncaklar, VR, Biofeedback)

Virtua Reality (VR) sistemleri, aktif katılımı, tekrarlı uygulamayı ve çoklu duyuşsal girdileri bir arada sunarak öğrenmeyi destekleyen zengin bir müdahale ortamı sağlamaktadır. Özellikle enstrümante koşu bantlarıyla bütünleştirilen geniş ölçekli VR sistemleri, günlük yaşamda karşılaşılan çevresel koşulları taklit edebilmekte ve klinik temelli rehabilitasyon ile gerçek yaşam işlevselliği arasında bir köprü işlevi görmektedir. Bu tür sistemler genellikle iki tamamlayıcı bileşenden oluşmaktadır: sürükleyici sanal çevreler ve gerçek zamanlı biofeedback mekanizmaları. Sürükleyici sanal çevreler, işlevsel görevleri oyunlaştırılmış ve dinamik bağlamlar içinde sunarak bireyin motivasyonunu, dikkatini ve müdahaleye bağlılığını artırmaktadır. Biofeedback bileşeni ise görsel ve işitsel geri bildirimler aracılığıyla motor performansa ilişkin dışsal ipuçları sunmakta, böylece motor öğrenmeyi ve performansın anlık olarak düzenlenmesini desteklemektedir. Bu iki bileşenin birlikte kullanımı, özellikle dikkat

süresinin ve motivasyonun sınırlayıcı olabildiği pediatrik popülasyonlarda klinik açıdan önemli avantajlar sunmaktadır (Schless vd., 2025).

Çocukluk döneminde görülen nöromotor bozukluklarda VR ve biofeedback temelli yaklaşımlar giderek daha fazla araştırılmaktadır. Serebral palsi olan çocuklarda, erken beyin hasarına bağlı olarak kas tonusu, selektif motor kontrol, koordinasyon ve postüral stabilite alanlarında kalıcı güçlükler görülmekte; bu durum yürüme mekaniğini, hızını ve fonksiyonel hareketliliği olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde, daha ileri gelişim dönemlerinde ortaya çıkan edinilmiş beyin hasarı olan çocuklar da motor planlama, denge, dayanıklılık ve nöromusküler koordinasyon alanlarında belirgin yetersizlikler yaşayabilmektedir. Her iki grupta da yürüme kapasitesinin artırılması, uzun dönemli bağımsızlık, katılım ve yaşam kalitesi açısından temel bir rehabilitasyon hedefi olarak kabul edilmektedir (Recker vd., 2025). Ayrıca duysal işlemede biyofeedback, kronik ağrı için en etkili davranışsal müdahaleler arasındadır. Biyofeedback eğitimi ile bireyler, solunum hızı veya kalp atış hızı gibi yanıtlarını kontrol etmeyi ve kendi kendilerini düzenlemeyi öğrenirler. Bireyin nefes alışması düzgün ve istikrarlı olduğunda parasempatik aktivasyonda artış olur; bilgisayardan gelen görsel geri bildirim, bireyi beden girdilerini kontrol edebilmesi için ipuçları sağlar (Ulutaş-Yeğ & Gök, 2024; Recker vd., 2025).

3.2.5. Aile ve Okul Tabanlı Destek Programları

Aile temelli destek programları, ebeveynlerin duysal işleme süreçleri hakkında bilgilendirilmesini ve çocuğun duysal tepkilerini anlamlandırabilmesini hedefler. Ebeveyn eğitimi yoluyla, duysal aşırı duyarlılık, duysal arayış ya da yetersiz duysal tepki gibi örüntülerin günlük yaşamda nasıl ortaya çıktığı ve bu durumlara nasıl yanıt verilebileceği ele alınır. Bu süreçte, ev ortamının duysal açıdan düzenlenmesi, günlük rutinlerin öngörülebilir biçimde yapılandırılması ve çocuğun öz-düzenleme becerilerini destekleyen etkinliklerin planlanması temel bileşenler arasında yer alır (Salkic vd., 2025).

Okul tabanlı destek programları ise, çocuğun öğrenme ve sosyal katılım süreçlerinin duysal gereksinimlerle uyumlu hale getirilmesini amaçlar. Sınıf ortamında ışık, ses, oturma düzeni ve materyal kullanımı gibi çevresel düzenlemeler, duysal aşırı yüklenmeyi azaltmaya ve dikkat süreçlerini desteklemeye yönelik olarak planlanır. Öğretmenlerin duysal işleme konusunda bilgilendirilmesi, çocuğun davranışlarının “uyumsuzluk” ya da “isteksizlik” olarak değil, duysal düzenleme güçlüğünün bir yansıması olarak ele alınmasını sağlar (Rodríguez-Armendariz vd., 2024).

Kaynakça

- Acuna, C., Gallegos-Berrios, S., Barfoot, J., Meredith, P., Hill, J. (2025). Ayres Sensory Integration® with children ages 0 to 12: a systematic review of randomized controlled trials. *The American Journal of Occupational Therapy*. 79(3):7903205180
- Akgöl, P. (2017). Duyusal İşleme Ölçeği okul öncesi ev formunun türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirliği. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Ergoterapi Ana Bilim Dalı. Ankara
- Alotaibi, H.M., Alduais, A., Qasem, F., & Alasmari, M. (2025). Sensory processing measure and sensory integration theory: a scientometric and narrative synthesis. *Behavioral Sciences*, 15(3), 395411. <https://doi.org/10.3390/bs15030395>
- Balikci, A., May-Benson, T.A., Aracikil Balikci, A.F., Tarakci, E., Ikbal Dogan, Z., Ilbay, G. (2023). Evaluation of Ayres Sensory Integration® intervention on sensory processing and motor function in a child with rubinstein-taybi syndrome: A case report. *Clinical Medicine Insights: Case Reports*. 16:11795476221148866. <https://doi.org/10.1177/11795476221148866>
- Buğday, T., Cemali, M. & Karaduman, A.A. (2025). Effect of Ayres sensory integration ®-based occupational therapy intervention on sensory processing in a child with 4p trisomy and 10q monosomy: a case report. *BMC Pediatrics*. 25:857 <https://doi.org/10.1186/s12887-025-06243-x>
- Buser, S. & Cruz, L. (2022). Basitleştirilmiş DSM-5 psikolojik bozukluk nasıl anlaşılır. İstanbul: Sola Koç. Eğ. Dan. <https://kitap.solaunitas.com/u/solaunitas/docs/d/r/dr-steven-buser-basitlestirilmis-dsm-5-on-okuma-pdf-indir-1648469588.pdf>
- Butera, C., Ring, P., Sideris, J., Jayashankar, A., Kilroy, E., Harrison, L., Cermak, S., & Aziz-Zadeh, L. (2020). Impact of sensory processing on school performance outcomes in high functioning individuals with autism spectrum disorder. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 243-254. <https://doi:10.1111/mbe.12242>
- Cesur, E. (2025). Sensory processing difficulties and intervention approaches in individuals with attention deficit hyperactivity disorder. *Fenerbahçe University Journal of Health Sciences*, 5(2), 256-270. <https://doi.org/10.56061/fbujohs.1568666>
- Dellapiazza, F., Michelon, C., Picot, M.C., Baghdadli, A. (2022). A longitudinal exploratory study of changes in sensory processing in children with ASD from the ELENA cohort. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 31:1–10. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01746-1>
- Demetriou, K. (2023). Strengths and weaknesses of using educational technology in inclusive settings with limited available resources: reflections on a classroom-based computer-mediated collaborative learning approach. *Int. J. Learn. Technol*. 18, 279–303. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2023.134582>
- Dunn, W., & Daniels, D.B. (2002). Initial development of the infant/toddler sensory profile. *Journal of Early Intervention*, 25 (1), 27–41. <https://doi:10.1177/105381510202500104>
- Farroni, T., Della Longa, L., Valori, I. (2022). The self-regulatory affective touch: a speculative framework for the development of executive functioning. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 43,167-173 <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.10.007>
- Glennon, T., Kuhaneck, H.M. & Herzberg, D. (2011). The Sensory Processing Measure—Preschool (SPM-P)—Part One: Description of the tool and its use in the preschool environment
- Gür, T. & Artan, İ. (2025). Sensory development in children and supportive suggestions: Child development perspective. *Journal of Child Development and Education*, 1 (1), 67-77.
- Jung, Y.J., Kang, J.W., Chang, M.Y., & Kim, K.M. (2024). Effect of the Ayres sensory integration intervention on the motor skills and occupation participation of preschool children with attentiondeficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.18064/JKASI.2024.22.1.1>
- Kilroy, E., Aziz-Zadeh, L., Cermak, S. (2019). Ayres theories of autism and sensory integration revisited: what contemporary neuroscience has to say. *Brain Sci*. 9(3):68-76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9030068>
- Lee, Y.C., Chen, C.R., & Lin, K.C. (2022). Effects of mindfulness-based interventions in children and adolescents with ADHD: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15198. <https://doi.org/10.3390/ijerph190215198>

- Narzisi, A., Vivanti, G., Berloff, S., Milone, A., Fantozzi, P., Tancredi, R., Sesso, G., Viglione, V., Fabbri Destro, M., Pelagatti, S., Olivero, L., Campatelli, G., Pagetti, D. & Masi G. (2025). Sensory processing in autism: a call for research and action. *Front. Psychiatry* 16:1584893. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1584893>
- Paulus, H. (2025) Sensory processing strategies and interventions. *J of Preventive Medi, Infec Dise & Therapy*. 2(3):1-16 <https://doi.org/10.63721/25JPMIDT0108>
- Recker, K., Silliman, J., Gifford, K., Patel, P., Santana, L., Hildenbrand, A., (2025). Virtual reality respiratory biofeedback in an outpatient pediatric pain rehabilitation program: mixed methods pilot study. *JMIR Rehabil Assist Technol*.12:e66352; doi: 10.2196/66352
- Rodríguez-Armendariz, E., Vela-Romero, M., Galiana, A. (2024). Sensory processing challenges in children with neurodevelopmental disorders and genetic conditions: an observational study. *Neuro Sci*. 5(3):339–353. <https://doi.org/10.3390/neurosci5030027>
- Salkic, N., Budimir, A., Trtak, N., Maleč, D., Kaljić, E. & Veli, S. (2025). Sensory integration of the proprioceptive sensory system of children with intellectual disabilities. *Journal of Health Sciences*. 15(1):24-30. <https://doi.org/10.17532/jhsci.2025.2828>
- Schless, S.H., Sorek G., Schurr I. (2025). Effectiveness of treadmillbased virtual-reality biofeedback training to improve gait function in children and adolescents with congenital and acquired brain injury. *Sci Rep*. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-31852-y>
- Sung, P. & Lee, D. (2025). Sensory integration strategies on repeated postural stability and neuromuscular adaptation in individuals with low back pain. *European Spine Journal*. 34:2367–2376. <https://doi.org/10.1007/s00586-025-08879-w>
- Taheri, K., Zarei, M. A., & Esmaili, S. K. (2024). Sensory processing measure tools for adolescents aged 12 to 21 years. *Function and Disability Journal*, 7(1), E71.3. <https://doi.org/10.32598/fdj.7.71.3>
- Ulutaş-Yeğ, F. & Gök, S. (2024). Duyu bütünleme sistemleri ile eğitim ilişkisinde fizyolojik fonksiyonların incelenmesi. *International Journal of Social Sciences Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(34):13-24 <https://doi.org/10.52096/usbd.7.34.02>
- Zhang, X., Lu, H., Yang, H., Ji, Y., Liu, H., Liu, W., Li, J., Yang, Z., Sun, W. (2023). Genotypephenotype correlation of deletions and duplications of 4p: case reports and literature review. *Frontiers in Genetics*. 14:1174314. <https://doi.org/10.3389/fgene.2023.1174314>

Coaching-Oriented Leadership and Workplace Well-Being in High-Stress Organizations

Dr. Sunday Ade Bello, Ph.D., D. Ent.

Doctor of Finance, Leadership and Entrepreneurship, and Visiting Professor, School of Business Management, Entrepreneurship and Leadership, Northwest International University, Armenia, Lagos Study Centre, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2671-1586>.
adetunbowale@gmail.com. NIGERIA

Barr. Onyinye Chinaza Dike

Adjunct Lecturer, Business Law and Corporate Governance, School of Business Management, Entrepreneurship and Leadership, Northwest International University, Armenia, Abuja Study Centre ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0483-2173>.
onyinyedikelo@gmail.com NIGERIA

Abstract

This study explores the influence of coaching-oriented leadership on workplace well-being in high-stress organizations in Lagos State, Nigeria. Much of the existing research has focused predominantly on Western and Asian settings, thereby limiting the generalizability of findings to emerging economies with distinct socio-economic and organizational dynamics. Through their communication strategies, which include goal support, organizational development, and employee empowerment, managers with coaching-oriented leadership are able to create a positive work environment. Contemporary organizations face increasing psychological strain due to heavy workloads, performance demands, and emotionally taxing roles, making early intervention strategies critical for sustaining employee mental health. The study employed a quantitative survey design, distributing structured questionnaires to 300 employees across high-stress sectors, with 250 valid responses analyzed. Data were analyzed using descriptive statistics and linear regression to test the hypotheses. Findings reveal that coaching-oriented leadership significantly enhances employee well-being, explaining 41% of the variance in psychological health, engagement, and job satisfaction. Moreover, coaching-oriented leadership functions as an early intervention mechanism, mitigating stress and preventing the escalation of burnout among employees. These results align with the Job Demands–Resources Model and Self-Determination Theory, highlighting leadership as a critical resource for employee resilience. The study recommends that organizations implement structured coaching-oriented leadership programmes, establish supportive policies, and monitor well-being proactively. This research contributes to leadership and organizational well-being literature by demonstrating the preventive potential of leadership practices in high-stress Nigerian organizational contexts.

Keywords: Coaching-oriented leadership, early intervention, employee engagement, high-stress organizations, workplace well-being

Introduction

Employees in today's workplaces experience high levels of mental stress as a result of managing demanding workloads, adhering to tight deadlines, and performing to high expectations. According to Elufioye et al. (2024) and Gauhar & Raj (2025), workers in high-stress firms encounter challenges due to their lengthy work schedules, competitive work environments, and emotionally taxing responsibilities. Numerous studies have examined the

effects of these stressors on mental health, demonstrating that long-term stress, burnout, and emotional exhaustion result in lower work engagement, lower productivity, and higher employee turnover intentions (Jaiswal & Kumar, 2025; Yadav & Madhukar, 2024; Cattaneo et al., 2023).

Therefore, in order to protect employees' mental health while preserving operational productivity, organizations take proactive measures. Although clinical, educational, and healthcare settings have been the focus of most early intervention research (Elufioye et al., 2024), new research indicates that leadership techniques serve as crucial non-clinical pathways that promote employee well-being. Through their communication strategies, which include goal support, organizational development, and employee empowerment, managers with coaching-oriented leadership are able to create a positive work environment (Colgate, 2025). Employees in high-stress organizations require more independence, feedback, and acknowledgment because their existing working environment causes psychological strain. Coaching-oriented leadership bridges these gaps by fostering a work climate in which people can manage their job obligations while also maintaining their mental health (Susanto & Sawitri, 2023; Halliwell et al., 2023). Employees learn skills through this leadership style, which focuses on their development while they work on their tasks. (Knowles, 2021).

Existing research studies have mostly focused on Western settings which makes it hard to apply their results to organizations that function in different socio-economic and cultural environments. Existing research has studied leadership outcomes through performance and productivity metrics but this approach leads to a knowledge gap about preventive mental health benefits. This study investigates how coaching-oriented leadership functions as an employee well-being strategy for high-stress organizations. The relationship between these factors must be understood because it directly impacts employee health outcomes and the ability of organizations to perform their functions and retain employees and recover from stress.

1.Statement of the Problem

High-pressure work environments characterized by excessive workloads, tight deadlines, and emotionally demanding tasks significantly increase employees' vulnerability to psychological strain, including stress, burnout, and emotional exhaustion (Maslach et al., 2009; Richardson & Rothstein, 2008). In the context of Lagos State, these risks are further intensified by persistent organizational challenges such as fierce market competition, rapid technological

change, and extended customer service hours. These conditions collectively heighten the psychological burden on employees. Consequently, there is a growing need for organizations to adopt proactive and structured mental health support systems that can address early signs of distress before they escalate into more severe conditions such as anxiety, burnout, and depression (Wu et al., 2021). Despite the growing body of literature on workplace well-being, there remains limited empirical evidence on how leadership practices, particularly non-clinical, preventive approaches, can be leveraged to sustain employee mental health in high-stress environments. Specifically, the role of coaching-oriented leadership, which emphasizes employee development, empowerment, and goal facilitation, has not been sufficiently explored within African organizational contexts, including Lagos State (Susanto & Sawitri, 2023; Colgate, 2025; Peláez Zuberbuhler et al., 2024; Halliwell et al., 2023). The research on coaching-oriented leadership and employee well-being in Nigerian high-stress workplaces need more empirical evidence especially with a particular focus on Lagos State, Nigeria.

Against this backdrop, the present study addresses two key research concerns. First, it examines the effect of coaching-oriented leadership on employee well-being within high-stress organizations in Lagos State. Second, it evaluates whether such leadership practices can function as an early intervention mechanism for mitigating mental health challenges among employees. By addressing these issues, the study seeks to bridge an important gap in the literature and provide evidence-based insights that can guide organizations in developing sustainable strategies for promoting employee well-being and maintaining productivity in demanding work environments. Ultimately, the research aims to demonstrate that coaching-oriented leadership is not only developmental in nature but also serves as a preventive tool for enhancing employee resilience in high-stress African organizational settings.

1.2 Research Questions

1.How does coaching-oriented leadership affect employee well-being in high-stress organizations?

2.To what extent can coaching-oriented leadership act as an early intervention mechanism for preventing employee burnout?

1.3.Research Objectives

1.To evaluate the influence of coaching-oriented leadership on workplace well-being in high-stress organizations.

2.To assess the effectiveness of coaching-oriented leadership as a preventive mechanism for employee burnout.

1.4.Research Hypotheses

H₀₁: Coaching-oriented leadership has no significant effect on workplace well-being in high-stress organizations.

H₀₂: Coaching-oriented leadership is not a significant early intervention strategy for preventing employee burnout.

Literature Review

2.1Coaching-Oriented Leadership

Coaching-oriented leadership is a leadership approach that emphasizes developmental support, goal facilitation, and empowerment of employees rather than mere task supervision (Berg & Karlsen, 2020). The leadership style supports employees through its communication methods and provides them with constructive feedback while giving them freedom to make their own decisions which helps them develop their professional abilities and manage their workplace responsibilities. According to recent studies, coaching-oriented leaders enhance employee performance while establishing a workplace environment that supports psychological well-being especially in high-stress situations which involve role overload and emotional strain (Herdiansah & Rahlin, 2024; Tang et al.,2024).

2.2.Workplace Well-Being

Workplace well-being refers to the complete psychological, emotional and social well-being of employees who work for an organization (Sabitha & Rajeswari, 2024; Hilary & Sumisha, 2022). The concept involves mental health together with job satisfaction, work engagement, and employee resilience which organizations create through their cultural norms, leadership styles, and their work requirements. The research shows that organizations that support employee well-being experience lower worker absenteeism, increased productivity, and improved employee dedication to their work (Abilashaa & Jha, 2024; Mishra, 2026; Khalid & Syed, 2024; Chang, 2024).

2.3 High-Stress Organizations

High-stress organizations face challenges because their employees must manage intense work demands and tight project schedules while performing emotional tasks and competing with their colleagues, which results in higher employee burnout and stress levels according to Orlu (2023). People find it more difficult to manage their mental health problems in an atmosphere that lacks supporting leadership and preventive measures, emphasizing the importance of developing proactive management systems in organizations.

2.4 Early Intervention in Organizations

The process of early intervention uses preventive methods to reduce mental health risks which have not yet developed into more serious problems according to Colizzi et al. (2020). The traditional use of the method in clinical and educational environments has expanded into organizational leadership which now sees coaching-oriented leaders practicing early intervention through their employee support, feedback, and empowerment work that prevents stress from causing burnout and disengagement (Grover and Furnham 2016).

3.Theoretical Review

3.1 Self-Determination Theory (SDT)

Deci and Ryan developed Self-Determination Theory in 1985 to explain how people pursue their psychological development and their need to achieve competence and independent decision-making. The three fundamental psychological needs of SDT, which include autonomy, competence, and relatedness, lead to increased motivation and improved well-being when they receive fulfillment. Coaching-oriented leadership in organizational settings follows SDT because it grants employees autonomy rights while providing them with supportive feedback and development opportunities, that results in better engagement and enhanced workplace well-being (Halliwel et al., 2023). Leaders who use SDT principles in high-stress organizations assist employees with their stress management by providing early intervention support to prevent mental health issues from developing.

3.2 Job Demands–Resources (JD–R) Model

The Job Demands–Resources Model developed by Bakker and Demerouti in 2001 explains how employees use job resources to protect their well-being from the harmful effects of job demands. Organizations with high-stress environments create major operational requirements which include tight deadlines, emotional labour and excessive workload demands

that result in employee burnout. Leadership through coaching functions as a workplace resource which offers support and development opportunities together with empowerment to reduce employee stress and improve their well-being (Berg and Karlsen 2020). This study uses JD–R theory to establish leadership as both a factor that boosts performance and a method that protects mental health in situations where employees face continuous high job requirements.

3.3 Empirical Review

Mishra (2026) examined the relationship between employee engagement and workplace wellbeing as key drivers of organizational success and sustainability. The study found that engaged employees are more productive, innovative, and committed, while strong wellbeing enhances their physical, mental, and emotional health. Using a mixed-methods approach involving surveys, interviews, and case studies from employees, managers, and HR leaders, the study revealed a strong positive link between engagement and wellbeing, where each reinforces the other. Key drivers identified include meaningful work, supportive environments, work-life balance, recognition, and leadership. Challenges include mental health stigma, remote work fatigue, and limited resources. The study recommends flexible work arrangements, mental health support, recognition programmes, and leadership development. Overall, it provides practical insights for improving employee experience, retention, and organizational performance.

Colgate (2025) aimed to examine the effectiveness of coaching leadership style (CLS) in enhancing organisational performance in modern business environments. The study employed a systematic review of peer-reviewed literature published between 2000 and 2025, drawing from four databases and including eleven empirical studies and three meta-analyses. Findings revealed that CLS improves employee motivation, skill development, psychological safety, leadership effectiveness, emotional intelligence, and organisational adaptability, with both virtual and face-to-face coaching showing similar performance outcomes. However, limitations include its time-intensive nature and reduced effectiveness in crisis-driven contexts. The study recommends integrating coaching behaviours into daily management through phased implementation, leader-as-coach training, and performance metrics to monitor engagement and innovation. It also calls for future longitudinal and cross-cultural research in digitally transformed workplaces.

Jaiswal and Kumar (2025) examined the influence of digital work environments on employee well-being and the role of HR strategies in enhancing psychological resilience. The study adopted a quantitative design using a sample of 100 employees across different industries to assess work-life balance, stress levels, and job satisfaction. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation, regression, and ANOVA. Findings showed a significant positive relationship between HR interventions and employee well-being ($r = 0.65$; $R^2 = 0.45$), indicating reduced stress and higher job satisfaction among employees exposed to flexible work arrangements, digital wellness programmes, and EAPs. The study recommends proactive HR policies to address digital fatigue and improve work-life balance in remote and hybrid work settings.

Yadav and Madhukar (2024) investigated the impact of remote work on employee well-being in the post-digital and COVID-19 work environment. The study aimed to clarify conflicting findings in existing literature regarding the effects of teleworking, flexible work arrangements, and work-from-home practices on employees' physical and psychological health. A systematic review of previous research was conducted to analyze the relationship between remote work, job satisfaction, performance, and well-being. Findings revealed that while remote work improves job satisfaction and performance, it also poses risks such as social isolation, reduced face-to-face interaction, and psychological strain. The study recommends balanced remote work policies that integrate flexibility with structured social and managerial support systems.

Peláez Zuberbuhler et al. (2024) conducted a systematic review to examine the antecedents, outcomes, and mechanisms of positive psychological coaching in the workplace. The study analyzed 505 records from four databases, with 15 studies meeting the inclusion criteria after a rigorous screening process. The objective was to evaluate the effectiveness of positive psychological coaching on individual and organizational outcomes. Findings revealed that such coaching enhances employee well-being and work-related performance, while also identifying key success factors and underlying mechanisms that influence effectiveness. However, the review highlighted methodological limitations in existing studies and a need for more rigorous empirical research. The study recommends that practitioners integrate identified success factors into coaching practice to improve service quality and effectiveness.

Tang et al. (2024) examined the effect of coaching leadership on employee engagement in volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) work environments. The study aimed

to assess how coaching leadership influences employee engagement and the roles of organizational self-esteem and learning goal orientation. A quantitative survey design was used, collecting 402 valid responses from MBA and EMBA students in a business school. Findings revealed that coaching leadership significantly enhances employee engagement dimensions, including vigor, dedication, and absorption. Organizational self-esteem was found to mediate this relationship, while learning goal orientation strengthened its effects. The study recommends that organizations adopt coaching-based leadership practices and integrate leadership training, human resource strategies, and performance systems to enhance employee engagement and organizational effectiveness.

Herdiansah and Rahlin (2024) explored the role of coaching in enhancing employee and organizational performance within government agencies. The study aimed to synthesize existing literature on coaching and its impact on employee outcomes and organizational effectiveness in a rapidly changing technological and social environment. A systematic review methodology was adopted, drawing from databases such as PubMed, PsycINFO, ERIC, Web of Science, and Google Scholar, covering studies published between 2000 and 2023. Findings revealed that coaching significantly improves employee engagement, skills, performance, confidence, self-efficacy, leadership development, innovation, and problem-solving abilities. It also supports talent retention, stress management, and positive organizational culture, particularly within civil service contexts. The study recommends the integration of structured coaching programs to enhance workforce capability and organizational performance.

Elufioye et al. (2024) reviewed the evolving role of contemporary human resource practices in promoting employee well-being and mental health. The study aimed to examine how organizations integrate mental health initiatives into HR strategies to enhance employee performance, engagement, and organizational success. A narrative literature review approach was adopted, focusing on existing studies on workplace well-being programmes, leadership influence, and HR-driven mental health interventions. Findings revealed that flexible work arrangements, wellness programmes, and open communication cultures significantly improve employee well-being. The study also highlighted the importance of leadership support in creating psychologically safe environments, while noting challenges such as mental health stigma, measurement difficulties, and accessibility gaps. The study recommends continuous evaluation and improvement of HR well-being initiatives to ensure inclusivity and effectiveness in supporting employee mental health.

Susanto and Sawitri (2023) conducted a literature review to examine the relationship between coaching, mentoring, transformational leadership, and employee engagement in organizations. The study aimed to synthesize existing international research and determine how these variables influence employee engagement and turnover reduction. A qualitative literature review approach was adopted, drawing on 20 international journal articles related to human resource management and leadership practices. Findings revealed that coaching, mentoring, and transformational leadership positively influence employee engagement, thereby contributing to reduced turnover intentions. The study highlights that these leadership and developmental practices serve as key drivers of engagement in organizational settings. It recommends that organizations integrate coaching, mentoring, and transformational leadership strategies to enhance employee engagement and improve retention outcomes.

Orlu (2023) investigated the relationship between workplace environment, workload, stress management, and organizational performance. The study aimed to empirically examine how occupational stress arising from workload–skill mismatches and environmental pressures affect employee productivity. A quantitative research design was employed using a structured questionnaire administered across six departments of the University of Port Harcourt Teaching Hospital, with data analyzed using Z-test for mean comparisons. Findings revealed a significant relationship between workload, stress, and organizational performance, leading to the rejection of the null hypotheses. The study concluded that unmanaged workload and poor stress control negatively impact employee performance. It recommends that managers engage in open communication with employees regarding task allocation, deadlines, and work pressures to reduce stress and improve productivity.

3.4. Conceptual Framework

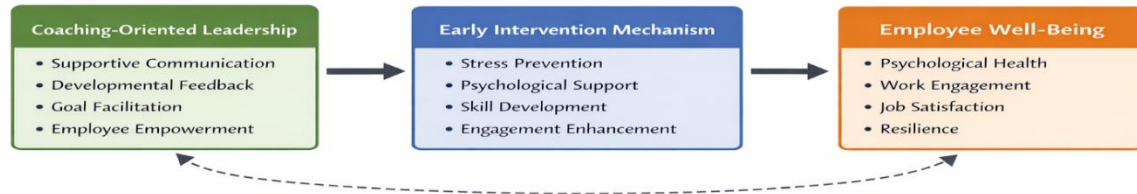


Figure 1. Conceptual framework

The framework explains the relationship between coaching-oriented leadership, early intervention mechanisms, and employee well-being in high-stress work environments. Coaching-oriented leadership is treated as the independent variable and is expressed through behaviours such as supportive communication, developmental feedback, goal facilitation, and employee empowerment. These leadership behaviours operate as important organizational resources that help employees manage job demands while strengthening their ability to cope with pressure and build resilience.

Early intervention mechanisms function as the mediating construct in the model. Through this pathway, coaching-oriented leadership not only provides direct support but also helps to prevent psychological strain before it escalates into more serious mental health challenges. By fostering stress prevention, psychological support, skill development, and employee engagement, leaders create conditions that safeguard both the emotional and mental well-being of employees.

Employee well-being represents the dependent variable and is reflected in psychological health, job satisfaction, work engagement, and resilience. The framework proposes that employee well-being is improved through both the direct influence of leadership and the indirect effect of early intervention mechanisms.

An additional direct pathway is included to capture the possibility that coaching-oriented leadership may independently influence employee well-being. Overall, the model is grounded in the Job Demands–Resources Theory and Self-Determination Theory, highlighting

leadership as a key organizational resource for promoting proactive mental health and sustainable performance in high-stress workplaces.

4.Methodology

The study utilizes a quantitative research method which employs descriptive survey design to assess how coaching-oriented leadership impacts employee well-being in high-stress work environments located in Lagos State. The design enables standard data collection from a large respondent pool, which helps researchers conduct statistical tests to validate their findings across similar organizational environments. The research study includes 1500 employees who work for 10 selected companies that operate in high-stress industries including banking, telecommunications, healthcare, and manufacturing throughout Lagos State. The researchers selected these sectors based on their work conditions, which involve employees facing both heavy workloads and emotional demands and having to meet strict performance deadlines. The researchers selected 300 respondents from the population using a proportionate sampling technique to determine the sample size. The method used in this study provided equal representation for both organizations and sectors. The researchers applied stratified random sampling to select respondents from various job levels and departments, which helped to reduce sampling bias while enhancing representativeness of the sample.

The researchers utilized a structured questionnaire to collect data which focused on two primary constructs of the study. The independent variable, coaching-oriented leadership was assessed through 10 items which evaluated the dimensions of empowerment, supportive communication, developmental feedback, and goal facilitation. The dependent variable, employee well-being was assessed through 10 items which evaluated psychological health and job satisfaction and engagement and resilience. The evaluation used a 5-point Likert scale which ranged from strongly disagree to strongly agree for all items.

The research team established validity through expert evaluation while reliability was confirmed by conducting a pilot study with 30 participants that produced Cronbach's alpha results of 0.82 for coaching-oriented leadership and 0.79 for employee well-being. The researchers used descriptive statistics to analyze data through mean and standard deviation calculations and performed inferential statistical analysis using simple linear regression. $EWB = \beta_0 + \beta_1 COL + \varepsilon$ represents the model specification which defines EWB as employee well-being and COL as coaching-oriented leadership and β_0 as the constant and β_1 as the regression

coefficient and ε as the error term. The study maintained ethical standards by ensuring participants could remain confidential and anonymous while taking part in the study on a voluntary basis.

4.1 Response Rate

Out of 300 questionnaires distributed among employees in high-stress organizations in Lagos State, 250 completed the forms which resulted in an 83.3% response rate that researchers consider strong for the quantitative study.

4.2 Descriptive Statistics

Table 1 summarizes the descriptive statistics for the two key constructs: Coaching-Oriented Leadership (COL) and Employee Well-Being (EWB).

Table 1. Descriptive statistics of study variables

Variable	N	Mean	Std. Deviation	Interpretation
Coaching-Oriented Leadership (COL)	250	4.12	0.61	High level of perceived COL
Employee Well-Being (EWB)	250	3.98	0.65	Moderate to high well-being

Interpretation: The mean scores indicate that employees generally perceive a high level of coaching-oriented leadership in their organizations and report moderate to high well-being, suggesting a positive relationship between leadership practices and mental health outcomes.

4.3 Hypotheses Testing

A simple linear regression was conducted to test the impact of coaching-oriented leadership on employee well-being.

Table 2. Regression analysis of COL on EWB

Model	β (Unstandardized)	Std. Error	t	p-value
Constant	0.52	0.22	2.36	0.019
COL $\rightarrow$ EWB	0.64	0.05	12.8	0.000

$$R^2 = 0.41, F(1,248) = 163.8, p < 0.001$$

Interpretation: Coaching-oriented leadership explains 41% of the variance in employee well-being, which is substantial for social science research. The $p\text{-value} < 0.05$ indicates that COL significantly predicts EWB, and therefore H01 is rejected. This confirms that leadership practices significantly affect employee well-being in high-stress organizations.

4.4.Early Intervention as Preventive Strategy

The study results validate coaching-oriented leadership as a method for early intervention. Through developmental support, feedback provision, and empowerment initiatives, leaders assist employees in managing stress which prevents burnout and disengagement. The rejection of H02 demonstrates that coaching-oriented leadership functions as an employee mental health safeguard because it demonstrates significant protective effects.

5.Discussion of Findings

The study results demonstrate that coaching-oriented leadership results in improved employee well-being for workers in organizations that face high stress levels. Leadership behaviours which include supportive communication, developmental feedback, and empowerment through goal facilitation enable employees to handle their work duties better which leads to decreased psychological stress and increased job satisfaction, employee engagement, and resilience building. The evidence shows that coaching leadership serves as a vital organizational asset which enhances employees' capacity to handle workplace stress.

The research results match the findings of Colgate (2025) who showed that coaching leadership leads to better psychological safety, motivation, and adaptability and the results of Peláez Zuberbuhler et al. (2024) who demonstrated that positive psychological coaching improves well-being for both individuals and organizations. The research conducted by Tang et al. (2024) demonstrates that coaching leadership leads to higher employee engagement levels which creates a direct connection to improved employee well-being.

The study demonstrates that coaching leadership functions as an effective system for handling stress at its initial stages. Research by Elufioye et al. (2024) and Herdiansah and Rahlin (2024) shows that both coaching and supportive leadership methods help people develop better techniques for handling stress while building their confidence levels and creating a secure psychological environment. The research results support the JD–R Model and Self-Determination Theory because they demonstrate that coaching leadership improves employee well-being through its effects on job strain and its ability to fulfill psychological requirements.

Conclusion, Recommendations, and Suggestions for Further Studies

5.1 Conclusion

The research investigated how coaching-oriented leadership helps employees in high-stress organizations in Lagos State, Nigeria, to achieve better workplace well-being results. The study demonstrates that coaching-oriented leadership improves employee well-being because leadership practices that provide supportive communication, developmental feedback, empowerment, and goal facilitation improve psychological health, work engagement, and job happiness. The research results support the Job Demands–Resources (JD–R) Model, which shows that job resources protect against job stress and also support Self-Determination Theory (SDT), which explains that people need autonomy, competence, and social connections to achieve psychological development. The study fills a crucial research gap by presenting Nigerian organizational research that shows how leadership functions as a strategic method for organizations to safeguard their workers' mental health. The research demonstrates that organizations that want to establish lasting healthy work environments need to make leadership development their primary focus for initial mental health programmes.

5.2 Recommendations

The findings suggest that organizations should implement structured leadership development programmes that equip managers with effective coaching skills and behaviours. Leaders should be trained to deliver developmental feedback that promotes employee growth, while also learning how to use coaching approaches to support employees in overcoming challenges and achieving career goals. In addition, organizations should establish policies that encourage regular check-ins, mentoring sessions, and goal-setting discussions, thereby creating a continuous support system for employees.

Human resource departments should also conduct periodic employee well-being assessments using surveys and feedback tools to identify key stressors and areas requiring targeted intervention. In high-stress sectors such as those in Lagos State, the integration of coaching-oriented leadership into organizational well-being strategies should emphasize early intervention rather than reactive responses to employee distress.

Furthermore, organizations should promote leadership practices that support employees' psychological needs for autonomy, recognition, and collaboration. By embedding coaching principles across all managerial levels, organizations can enhance employee retention, improve

productivity, and create a more supportive work environment. Ultimately, investment in leadership development serves not only as a performance strategy but also as a proactive approach to protecting employee mental health and ensuring long-term organizational sustainability.

5.3 Suggestions for Further Studies

Future research should examine the long-term effects of coaching-oriented leadership on employee health and well-being in high-demand work environments. Comparative studies across sectors such as healthcare, manufacturing, and information technology would provide deeper insight into how leadership practices vary according to industry-specific demands. In addition, adopting mixed-methods approaches that combine quantitative data with qualitative interviews would enrich understanding of employees lived experiences and perceptions of coaching-based leadership.

Further studies should also explore whether findings from Nigerian organizational contexts are transferable to non-Nigerian settings, thereby clarifying the extent to which cultural factors influence leadership effectiveness. This would help determine whether coaching-based leadership operates universally or is context-specific.

Finally, future research should develop a more comprehensive framework for workplace mental health interventions by integrating additional variables such as organizational culture, technological stressors, and remote work challenges. This would strengthen early intervention strategies and provide a more holistic understanding of employee well-being in contemporary work environments.

References

- Abilashaa, S., & Jha, C. (2024). Workplace well-being programs: Evaluating their effectiveness and impact on employee satisfaction. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 12(4), 64–170. <https://www.ijcrt.org>
- Berg, M. E., & Karlsen, J. T. (2020). Coaching leadership style: A learning process. *International Journal of Knowledge and Learning*, 13(4), 356–370. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2020.10033158>
- Cattaneo, A., Anacker, C., Daskalakis, N., & Riva, M. A. (2023). Impact of stress exposure on mental and physical health across the life span: Molecular mechanisms, neurobiological abnormalities, and novel pathways for intervention. *Psychoneuroendocrinology*, 153(Suppl.), 106142. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2023.106142>
- Chang, R. (2024). The impact of employees' health and well-being on job performance. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29, 372–378. <https://doi.org/10.54097/9ft7db35>
- Colgate, M. (2025). The Importance and Application of a Coaching Leadership Style in Businesses. *Businesses*, 5(3), 32. <https://doi.org/10.3390/businesses5030032>

- Colizzi, M., Lasalvia, A., & Ruggeri, M. (2020). Prevention and early intervention in youth mental health: Is it time for a multidisciplinary and trans-diagnostic model for care? *International Journal of Mental Health Systems*, 14, 23. <https://doi.org/10.1186/s13033-020-00356-9>
- Elufioye, O. A., Ndubuisi, N. L., Daraojimba, R. E., Awonuga, K. F., Ayanponle, L. O., & Asuzu, O. F. (2024). Reviewing employee well-being and mental health initiatives in contemporary HR practices. *International Journal of Science and Research Archive*, 11(1), 828–840. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2024.11.1.0153>
- Gauhar, H., & Raj, G. (2025). The psychological impact of stressful life: Causes, effects, and coping mechanisms. *International Journal of Psychology Research*, 7(2), 35–37. <https://doi.org/10.33545/26648903.2025.v7.i2a.93>
- Grover, S., & Furnham, A. (2016). Coaching as a developmental intervention in organisations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PLOS ONE*, 11(7), e0159137. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159137>
- Halliwell, P. R., Mitchell, R. J., & Boyle, B. (2023). Leadership effectiveness through coaching: Authentic and change-oriented leadership. *PLOS ONE*, 18(12), e0294953. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294953>
- Herdiansah, B., & Rahlin, N. A. (2024). Exploring the impact of coaching on employee performance and organizational effectiveness: A conceptual study. *Journal of BIMP-EAGA Regional Development*, 10(1). <https://doi.org/10.51200/jberd.v10i1.5892>
- Hilary, S., & Sumisha, E. S. (2022). Employee well-being: Taking care of the workforce. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 9(2), 617–621. <https://www.ijrar.org>
- Jaiswal, N., & Kumar, R. (2025). Digital work environments and employee well-being: HR strategies for psychological resilience. *IOSR Journal of Business and Management, Prudence'25 International Conference Proceedings*, 36–41. <https://doi.org/10.9790/487X-conf3641>
- Khalid, A., & Syed, J. (2024). Mental health and well-being at work: A systematic review of literature and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 34(1), 100998. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100998>
- Knowles, S. (2021). Coaching for Leadership Development. In: Positive Psychology Coaching. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88995-1_17
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2009). Measuring burnout. In S. Cartwright & C. L. Cooper (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005>
- Mishra, A. (2026). Employee engagement and workplace wellbeing. *IRE Journals*, 9(10), 1747–1752. <https://doi.org/10.64388/IREV9I10-1716424>
- Orlu, C. (2023). Workplace, workload and stress management in a public organisation: A case study of University of Port Harcourt Teaching Hospital, Rivers State. *European Journal of Humanities and Educational Advancements*, 4(9). <https://www.scholarzest.com>
- Peláez Zuberbuhler, J., Corbu, A., Christensen, M., & Salanova, M. (2024). The effectiveness of positive psychological coaching at work: a systematic review. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17(2), 163–188. <https://doi.org/10.1080/17521882.2023.2300822>
- Richardson, K. M., & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), 69–93. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.1.69>
- Sabitha, M., & Rajeswari, P. (2024). Holistic wellbeing in the workplace: Incorporating physical wellbeing for today's employees. *Humanities and Social Science Studies*, 13(1), 116–119
- Sawhney, K. (2025). Employee well-being: A pathway to organizational success. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 12(1), 269–270. <https://www.jetir.org>
- Susanto, P. C., & Sawitri, N. N. (2023). Coaching, mentoring, leadership transformation and employee engagement: A review of the literature. *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science*, 4(2), 297–308. <https://doi.org/10.31933/dijemss.v4i2.1591>

- Tang, L., Shi, M., Liu, Y., Liu, Y., & Yang, B. (2024). Building a committed workforce: The synergistic effects of coaching leadership, organizational self-esteem, and learning goal orientation. *Frontiers in Psychology, 15*, 1423540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1423540>
- Wu, A., Roemer, E. C., Kent, K. B., Ballard, D. W., & Goetzel, R. Z. (2021). Organizational best practices supporting mental health in the workplace. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 63*(12), e925–e931. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002407>
- Yadav, P., & Madhukar, V. (2024). Impact of remote work on employee well-being: A conceptual perspective. *International Journal of Management, 15*(2), 96–107.

Strengthening Family- and Community-Based Support Systems for Child Well-Being in Fiji

Shobhna Laksmi Devi

School of Humanities and Arts, Department of Language, Literature and Communication
University of Fiji, **Email:** shobhnad@unifiji.ac.fj, FIJI

Abstract

Child well-being is increasingly recognized as a cornerstone of sustainable national development in Fiji. The nation's future depends on how children are nurtured, protected, and supported within their families and communities. Recent initiatives, including the Pacific Child Wellbeing Summit hosted in Suva in 2025, emphasize collective responsibility and the principle that "it takes a village to raise a child". This study examines strategies for strengthening family- and community-based support systems in Fiji to enhance child well-being. It identifies culturally grounded practices, legislative reforms, and community-driven interventions that can reduce vulnerabilities and promote resilience among children and families. A qualitative review of policy documents, regional reports, and community-based programs was conducted. The procedure involved three steps: (1) identifying protective factors within Fijian families and communities, (2) analyzing gaps in service delivery and legislative frameworks, and (3) synthesizing evidence-based practices from both Pacific and global contexts. Sources included the Fiji Government's child protection priorities (Fiji Government, 2025), UNICEF Pacific reports, and media coverage such as *The Fiji Times*. The analysis revealed that family-centered interventions, such as culturally relevant parenting programs, community-led child protection initiatives, and integration of mental health and psychosocial support services, are critical to strengthening child well-being. Legislative reforms, including the Child Justice Bill and Childcare and Protection Bill, demonstrate government commitment to safeguarding children at risk. These reforms align with the 2050 Strategy for the Blue Pacific Continent, which prioritizes investment in children's health, learning, and safety as indicators of sustainable development. Community-based programs supported by UNICEF and local stakeholders have proven effective in reducing vulnerabilities by empowering families with resources, education, and social support. Importantly, traditional structures such as the *vanua* (community governance) and church networks enhance sustainability and acceptance of interventions, reinforcing resilience and inclusion across rural and urban areas. Strengthening family- and community-based support systems in Fiji requires a multi-sectoral approach that integrates legislative reforms, regional strategies, and culturally grounded practices. By embedding family-centered policies within community networks, Fiji can ensure equitable access to services and foster long-term resilience. The synergy between families, communities, and institutions highlights a holistic model of child development that balances preventive interventions with sustainable outcomes. Fiji's approach demonstrates that investing in child well-being is not only a moral imperative but also a strategic pathway to national development. By reinforcing collective responsibility and cultural values, Fiji offers a model for the Pacific region that underscores the importance of family and community as the foundation of child well-being.

Keywords: Child well-being; family support systems; community resilience; legislative reforms; multidimensional child poverty; sustainable development; Fiji context; Pacific regional strategies

Introduction

Child well-being is a multidimensional concept that encompasses physical health, emotional stability, education, and social inclusion. It reflects not only the immediate care children receive within their families but also the broader social and cultural environment in which they grow. In Fiji, families and communities have traditionally served as the primary

environment for nurturing children, with extended kinship networks and communal values such as *vanua* (community belonging) and *veiwekani* (relationships) ensuring that children are cared for collectively. These cultural foundations have historically provided resilience and stability, enabling children to thrive in supportive environments.

However, contemporary challenges have weakened these traditional support systems. Socio-economic pressures, urban migration, and limited resources have disrupted extended family structures and strained community networks. Families often face financial hardship, while communities struggle to provide adequate services and safe spaces for children. These realities highlight the urgent need to strengthen family- and community-based mechanisms to ensure holistic child development.

By reinforcing family capacities, mobilizing community resources, and aligning with national policies and international commitments, Fiji can create sustainable systems that safeguard children's rights and promote their overall well-being. This paper explores how such efforts can be realized, emphasizing the importance of collaboration, cultural integration, and resilience (UNICEF Pacific, 2025).

Family-Based Support Systems

Families are universally recognized as the primary environment in which children grow, learn, and develop. In Fiji, the family unit is not limited to the nuclear household but often extends to grandparents, uncles, aunts, and cousins, reflecting the cultural emphasis on *veiwekani* (relationships) and *vanua* (community belonging). This extended family system has historically provided children with a strong safety net, ensuring that their physical, emotional, and social needs are met. However, modern socio-economic pressures, including urban migration and financial instability, have disrupted these traditional structures, making it imperative to strengthen family-based support systems for child well-being.

One of the most critical aspects of family-based support is **parental empowerment**. Parents and caregivers must be equipped with the knowledge and skills to provide nurturing care, discipline, and guidance. In Fiji, initiatives under the *Child Care and Protection Act (2024)* emphasize positive parenting practices, encouraging parents to move away from punitive methods and adopt approaches that foster trust and emotional stability. Parenting workshops, often facilitated by NGOs and community organizations, provide families with tools to manage stress, communicate effectively, and understand child rights (Fiji Government,

2026). These interventions are vital in preventing neglect and abuse, which can have long-term consequences on a child's development.

Economic support is another cornerstone of family-based systems. Poverty and financial insecurity often place families under immense pressure, leading to situations where children may be deprived of basic needs such as nutrition, healthcare, and education. Programs like the *Child Wellbeing Centre* (Fiji Government, 2026) aim to alleviate these burdens by offering financial assistance, counseling, and access to essential services. By reducing economic stress, families are better able to focus on nurturing their children and creating a stable home environment.

Equally important is **psychosocial support**. Families must be resilient in the face of challenges such as domestic violence, substance abuse, or mental health issues. Counseling services and community-based interventions provide families with coping mechanisms and strategies to address these problems. For example, family therapy sessions help improve communication and resolve conflicts, while support groups create networks of solidarity among parents facing similar struggles. These psychosocial interventions not only strengthen family bonds but also ensure that children grow up in emotionally stable environments.

Early intervention is another critical element of family-based support. Identifying at-risk children at an early stage allows families and professionals to provide timely assistance, preventing issues from escalating. Family-centered rehabilitation programs, which involve parents and caregivers in the recovery process, have proven effective in reintegrating children into supportive home environments (Fiji Government, 2026). This approach recognizes that children thrive best when surrounded by family members who are actively engaged in their growth and development.

Finally, cultural values must be integrated into family-based support systems. Fijian traditions emphasize respect, communal responsibility, and the importance of kinship. By embedding these values into modern child welfare programs, families can draw upon their cultural heritage to strengthen their caregiving practices. This cultural integration ensures that interventions are not only effective but also resonate deeply with families, making them more sustainable in the long run.

Family-based support systems in Fiji are essential for promoting child well-being. By empowering parents, providing economic and psychosocial assistance, ensuring early

intervention, and integrating cultural values, families can create nurturing environments that foster resilience and holistic development. Strengthening these systems is not merely a policy priority but a moral responsibility, ensuring that every child in Fiji grows up with the love, care, and support they deserve.

Community-Based Support Systems

Communities in Fiji play a vital role in complementing family efforts to ensure child well-being. While families provide the immediate environment for nurturing, communities act as the broader safety net, offering resources, monitoring, and collective responsibility. In traditional Fijian society, the concept of *vanua* (land and community) emphasizes interconnectedness, where the welfare of children is seen as a shared duty. This cultural foundation makes community-based support systems particularly effective in promoting holistic child development.

One of the most significant aspects of community-based support is the **collaborative network** between schools, faith-based organizations, village councils, and local leaders. Schools are not only centers of education but also hubs for child protection. Teachers often serve as the first to identify signs of neglect, abuse, or emotional distress. Faith-based organizations, deeply embedded in Fijian communities, provide moral guidance and support, reinforcing values of compassion and care. Village councils and local leaders act as mediators, ensuring that community norms prioritize the safety and well-being of children. Together, these institutions create a protective environment that extends beyond the family unit.

Fiji has recently shifted toward **community-based rehabilitation** rather than institutional care. This change reflects a growing recognition that children thrive best when they remain connected to their families and communities. Institutional care, while sometimes necessary, often isolates children from their cultural and social roots. Community-based alternatives, such as foster care within extended families or supervised community programs, allow children to maintain their sense of belonging while receiving the support they need. This approach aligns with global best practices in child protection, emphasizing reintegration and resilience rather than separation.

Partnerships with NGOs and international organizations further strengthen community-based systems. For example, **Habitat for Humanity Fiji** has collaborated with local communities to build child-friendly spaces and improve housing conditions, ensuring that

children grow up in safe environments (Habitat for Humanity Fiji, 2026). Similarly, **UNICEF Pacific** has introduced psychosocial support programs and awareness campaigns that empower communities to recognize and address child protection issues (UNICEF Pacific, 2025).. These partnerships bring resources, expertise, and training to communities, enhancing their capacity to safeguard children.

Community-based support also involves **awareness and advocacy**. Campaigns that educate communities about child rights, mental health, and the dangers of abuse foster a culture of vigilance and responsibility. By breaking down cultural barriers that discourage open discussion of sensitive issues, communities become more proactive in addressing problems. For instance, community workshops on positive discipline encourage parents and caregivers to adopt nurturing practices, while village meetings provide platforms for discussing child welfare openly.

Another critical element is **collective responsibility**. In Fijian culture, children are often considered the responsibility of the entire community, not just their immediate families. This collective approach ensures that vulnerable children, such as those from single-parent households or economically disadvantaged families, receive support from neighbors, relatives, and community leaders. By reinforcing this cultural value, modern child protection programs can harness the strength of communal solidarity to safeguard children.

Community-based support systems in Fiji are indispensable for child well-being. Through collaborative networks, rehabilitation alternatives, NGO partnerships, awareness campaigns, and collective responsibility, communities provide the broader framework that complements family efforts. Strengthening these systems ensures that children grow up in environments that are not only safe and nurturing but also deeply connected to their cultural heritage. By mobilizing communities, Fiji can build resilient structures that protect and empower its youngest citizens.

Policy and Legislative Framework

Child protection in Fiji is anchored in a growing body of legislation and policy frameworks that aim to safeguard children's rights and promote their holistic well-being. These frameworks recognize that while families and communities are the primary environments for nurturing children, structured government-led interventions are necessary to ensure consistency, accountability, and sustainability. Strengthening family- and community-based

support systems requires alignment with national laws, regional strategies, and international conventions, making policy and legislative frameworks indispensable.

One of the most significant legislative milestones in Fiji is the **Child Care and Protection Act (2024)**. This act establishes a comprehensive framework for child welfare, emphasizing early intervention, family-centered rehabilitation, and coordinated responses to child protection concerns. It mandates that children in need of care and protection must be identified promptly and provided with appropriate services, including counseling, foster care, and community-based rehabilitation. Importantly, the act prioritizes keeping children within family and community settings whenever possible, reflecting a shift away from institutional care toward more holistic approaches that preserve cultural and social ties.

Complementing this is the **Child Justice Act (2024)**, which focuses on children in conflict with the law. Rather than adopting punitive measures, the act emphasizes rehabilitation, reintegration, and restorative justice. This approach acknowledges that children who come into contact with the justice system are often victims of broader socio-economic challenges. By promoting community-based alternatives such as diversion programs, counseling, and mentorship, the act ensures that children remain connected to their families and communities while receiving the support they need to reintegrate successfully. This legislation reflects Fiji's commitment to treating children not as offenders but as individuals requiring guidance and care.

The **National Child Protection Policy (2025–2029)** provides a strategic roadmap for strengthening child protection systems across Fiji. This policy emphasizes community participation, capacity building, and sustainable support mechanisms. It calls for collaboration between government agencies, NGOs, and local communities to create child-friendly environments. The policy also highlights the importance of data collection and monitoring, ensuring that interventions are evidence-based and responsive to emerging challenges. By embedding child protection into national development strategies, the policy ensures that children's well-being remains a priority across all sectors, from education and health to social welfare and justice.

Fiji's legislative and policy frameworks are also aligned with international conventions, particularly the **United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC)** and the **Sustainable Development Goals (SDGs)**. Specifically, SDG 16.2 calls for ending abuse, exploitation, trafficking, and all forms of violence against children (United Nations, 2024). By harmonizing national laws with these global commitments, Fiji demonstrates its dedication to

protecting children within both local and international contexts. This alignment also ensures that Fiji's child protection strategies are globally recognized and supported by international partners.

Despite these advancements, challenges remain in implementing policies effectively. Limited resources, lack of trained personnel, and cultural barriers can hinder enforcement. For example, while laws mandate reporting of child abuse, stigma and fear often prevent families and communities from coming forward. Addressing these gaps requires not only strong legislation but also robust awareness campaigns, training programs, and community engagement initiatives. Without effective implementation, even the most progressive laws risk remaining symbolic rather than transformative.

In conclusion, Fiji's policy and legislative frameworks provide a strong foundation for strengthening family- and community-based support systems. By prioritizing rehabilitation, community participation, and alignment with international standards, these frameworks ensure that child protection is both culturally relevant and legally enforceable. Continued investment in implementation, monitoring, and capacity building will be essential to translate these policies into tangible improvements in child well-being.

Challenges

Despite Fiji's progress in developing family- and community-based support systems for child well-being, several challenges continue to hinder effective implementation. These challenges are multifaceted, involving socio-economic, cultural, and structural barriers that must be addressed to ensure sustainable child protection and development.

One of the most pressing challenges is **limited resources**. Fiji, like many Pacific Island nations, faces financial constraints that restrict the availability of child protection services. Social welfare departments often operate with insufficient budgets, limiting their ability to provide counseling, foster care, and rehabilitation programs. Rural and remote areas are particularly affected, where families and communities may lack access to basic services such as healthcare, education, and psychosocial support. Without adequate funding, even well-designed policies risk remaining aspirational rather than actionable.

Another significant challenge is the **shortage of trained personnel**. Child protection requires specialized knowledge and skills, yet Fiji has a limited number of social workers, counselors, and child welfare officers. This shortage results in overburdened staff who struggle

to meet the growing demand for services. Training programs are often sporadic and concentrated in urban centers, leaving rural communities underserved. The lack of professional capacity undermines the effectiveness of family- and community-based interventions, as children may not receive timely or appropriate support.

Cultural barriers also pose challenges. In many Fijian communities, issues such as child abuse, neglect, or domestic violence are considered private matters, discouraging families from seeking help. Stigma and fear of social judgment often prevent victims from reporting abuse or accessing services. Traditional norms emphasizing respect for authority figures can sometimes silence children, making it difficult for them to express concerns or seek protection. While cultural values of *vanua* and *veiwekani* promote communal responsibility, they can also inadvertently perpetuate silence around sensitive issues.

Urbanization and **migration pressures** further weaken traditional support systems. As families move to urban areas in search of employment, extended family networks are disrupted. Children may be left in the care of relatives who are ill-prepared to provide adequate support, or they may face neglect as parents juggle economic pressures. Urban environments also expose children to new risks, including exploitation, substance abuse, and peer violence. These dynamics challenge the resilience of family and community structures that have historically safeguarded children.

Another challenge is the **lack of robust monitoring and evaluation systems**. While Fiji has introduced progressive policies such as the *Child Care and Protection Act (2024)* and the *National Child Protection Policy (2025–2029)*, mechanisms to track their implementation remain weak. Data on child welfare is often fragmented, making it difficult to assess the effectiveness of interventions or identify emerging trends. Without reliable data, policymakers and practitioners struggle to design evidence-based strategies that address the real needs of children and families.

Finally, **coordination gaps** between government agencies, NGOs, and communities hinder the delivery of services. Child protection requires a multi-sectoral approach, yet overlapping mandates and limited communication often result in duplication of efforts or gaps in service provision. Families and communities may become confused about where to seek help, reducing the accessibility and effectiveness of support systems.

Fiji faces significant challenges in strengthening family- and community-based support systems for child well-being. Limited resources, shortages of trained personnel, cultural barriers, urbanization pressures, weak monitoring systems, and coordination gaps all undermine progress. Addressing these challenges requires sustained investment, capacity building, and cultural sensitivity to ensure that every child in Fiji grows up in a safe, nurturing environment.

Recommendations

Strengthening family- and community-based support systems for child well-being in Fiji requires a multi-pronged approach that addresses structural, cultural, and resource-related challenges. While policies and frameworks provide a strong foundation, practical recommendations are necessary to ensure that these systems are effective, sustainable, and culturally relevant. The following strategies highlight key areas for improvement.

1. Enhance Collaboration Between Stakeholders Child protection is a multi-sectoral issue that requires coordination among government agencies, NGOs, schools, faith-based organizations, and local communities. Establishing formal partnerships and communication channels can reduce duplication of efforts and ensure that services reach vulnerable children efficiently. For example, joint task forces could be created at the district level to monitor child welfare, share data, and coordinate interventions. Collaboration also ensures that families and communities know where to seek help, making support systems more accessible.

2. Expand Training and Capacity Building A shortage of trained personnel remains a significant barrier to effective child protection. Expanding training programs for social workers, teachers, healthcare providers, and community volunteers is essential. Training should cover child rights, positive parenting, trauma-informed care, and cultural sensitivity. By equipping local leaders and volunteers with these skills, communities can respond more effectively to child protection concerns. Continuous professional development programs can also help maintain high standards of care and intervention.

3. Increase Funding and Resource Allocation Adequate funding is critical to sustaining family- and community-based support systems. The government should allocate greater resources to child protection services, including counseling centers, foster care programs, and community-based rehabilitation initiatives. Partnerships with international organizations such as UNICEF Pacific can provide additional financial and technical support. Investment in

infrastructure, such as child-friendly spaces and safe shelters, ensures that children have access to environments conducive to their well-being.

4. Promote Awareness and Advocacy Campaigns Cultural barriers often prevent families and communities from addressing child protection issues openly. Awareness campaigns that highlight child rights, mental health, and the dangers of abuse can break down stigma and encourage proactive engagement. Campaigns should be tailored to local contexts, using traditional communication methods such as village meetings, storytelling, and faith-based gatherings. By normalizing discussions around child welfare, communities become more vigilant and responsive to children's needs.

5. Integrate Traditional Values into Modern Programs Fijian cultural values such as *vanua* (community belonging) and *veiwekani* (relationships) emphasize collective responsibility for child welfare. Integrating these values into modern child protection programs ensures that interventions resonate with families and communities. For example, community-based rehabilitation programs can incorporate traditional practices of reconciliation and collective caregiving, making them more culturally sustainable. This integration strengthens the bond between modern policy frameworks and traditional social structures.

6. Strengthen Monitoring and Evaluation Systems Effective child protection requires reliable data to assess progress and identify gaps. Establishing robust monitoring and evaluation systems can help track the implementation of policies and measure the impact of interventions. Regular reporting and community feedback mechanisms ensure accountability and transparency. Data-driven strategies also enable policymakers to design targeted interventions that address specific challenges faced by children in different regions.

7. Encourage Community-Led Initiatives Empowering communities to design and implement child protection initiatives fosters ownership and sustainability. Community-led programs, supported by government and NGOs, can address local needs more effectively than centralized interventions. For example, village councils could establish child welfare committees to monitor vulnerable children and provide immediate support. Such grassroots initiatives strengthen the resilience of communities and ensure that child protection is embedded in everyday life.

Strengthening family- and community-based support systems in Fiji requires collaboration, capacity building, resource allocation, awareness campaigns, cultural integration,

monitoring, and community empowerment. These recommendations provide a roadmap for creating sustainable structures that protect and nurture children, ensuring their holistic development and resilience.

Conclusion

Child well-being in Fiji is a multidimensional issue that requires the active involvement of families, communities, and government institutions. While families provide the immediate environment for nurturing children, communities act as the broader safety net, and policies ensure that these systems are supported by law and resources. The interplay between these three levels of support is critical to ensuring that children grow up in environments that foster physical health, emotional stability, education, and social inclusion.

The analysis of family-based support systems highlights the importance of empowering parents and caregivers with knowledge, resources, and psychosocial support. Families are the cornerstone of child welfare, and strengthening them ensures that children receive consistent care and guidance. However, families cannot function in isolation. Communities must complement family efforts by creating safe spaces, offering collective responsibility, and mobilizing local institutions such as schools, faith-based organizations, and village councils. Together, families and communities form the foundation of child well-being in Fiji.

Policy and legislative frameworks provide the structural backbone that sustains these efforts. Laws such as the *Child Care and Protection Act (2024)* and the *Child Justice Act (2024)* emphasize rehabilitation, reintegration, and family-centered approaches. The *National Child Protection Policy (2025–2029)* further ensures that child protection is embedded in national development strategies. These frameworks align Fiji with international commitments such as the United Nations Convention on the Rights of the Child and the Sustainable Development Goals, reinforcing its dedication to safeguarding children's rights.

Despite these advancements, challenges remain. Limited resources, shortages of trained personnel, cultural barriers, urbanization pressures, and weak monitoring systems all undermine progress. Addressing these challenges requires sustained investment, capacity building, and cultural sensitivity. Recommendations such as enhancing collaboration, expanding training, increasing funding, promoting awareness campaigns, integrating traditional values, and strengthening monitoring systems provide a roadmap for overcoming these obstacles.

Ultimately, the well-being of children in Fiji depends on the collective efforts of families, communities, and institutions. By empowering families, mobilizing communities, and reinforcing policy frameworks, Fiji can create a holistic support system that ensures every child grows up in a safe, nurturing environment. This approach not only protects children from harm but also equips them with the resilience and skills needed to thrive in an increasingly complex world.

The conclusion is clear: strengthening family- and community-based support systems is not merely a policy priority but a moral responsibility. Children represent the future of Fiji, and their well-being reflects the nation's values, culture, and commitment to social justice. By investing in these systems today, Fiji lays the foundation for a brighter, more resilient tomorrow where every child has the opportunity to reach their full potential.

References

- Fiji Government. (2024). *Child Care and Protection Act*. Suva: Government of Fiji.
- Fiji Government. (2024). *Child Justice Act*. Suva: Government of Fiji.
- Fiji Government. (2025). *Child wellbeing priorities highlighted to UNICEF*. Suva, Fiji: Author.
- Fiji Government. (2025). *National Child Protection Policy 2025–2029*. Ministry of Women, Children and Social Protection.
- Fiji Government. (2026, January 22). *Child Wellbeing Centre to be constructed to support vulnerable children*. Ministry of Communications.
- Fiji Global News. (2026, March 8). *New community-based push to protect at-risk children*.
- The Fiji Times. (2026, January 22). *Habitat for Humanity to build child wellbeing centre for street-dwelling children*.
- Habitat for Humanity Fiji. (2026, March 8). *Community-based initiatives for child protection in Fiji*.
- Tui, R. (2025, November 27). *Future tied to child wellbeing (Multidimensional Child Poverty in Fiji report)*. *The Fiji Times*
- UNICEF Pacific. (2025). *It takes a village to raise a child (Pacific Child Wellbeing Summit, Suva 2025)*. Suva, Fiji: UNICEF Pacific.
- United Nations. (2024). *Sustainable Development Goals Report 2024*. United Nations Publications.

Work–Life Integration as an Early Intervention Strategy for Employee Mental Health in Lagos State, Nigeria

Saraki Funke

Doctoral Scholar, Ballsbridge University, Commonwealth of Dominica, WEST INDIES:
favour.saraki@yahoo.com +2348034291718.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8449-5313>

Bello Sunday Ade

Visiting Professor of Management, Entrepreneurship, and Leadership; Ballsbridge University,
Commonwealth of Dominica, WEST INDIES: adetunbowale@gmail.com +2348023520943

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2671-1586>

Abstract

Employee mental health is seen as a major issue that has an impact on operations in Lagos State's fast-paced urban area. According to the WHO, anxiety and depressive disorders cause significant productivity declines globally because enterprises lose billions of dollars each year due to untreated mental health diseases. Scholars have underlined the importance of organizations using proactive approaches to avert problems rather than waiting to solve concerns through reactive therapies. The developing cities of rapidly urbanizing regions experience increasing work stress because their socio-economic pressures create workplace challenges. Employees in Lagos State, Nigeria's economic hub, work under extreme work pressure because they face long work hours, heavy traffic, high expenses, and a lack of social support systems. The study analyzes work-life integration as an initial therapy technique for improving employee mental health. The study aims to (i) investigate how work-life integration influences employee mental health, and (ii) assess its ability to prevent stress-related disorders. The researchers employed a quantitative study design to collect data from 300 employees at selected firms via a structured questionnaire, yielding 250 valid replies for analysis. The study hypotheses were examined by descriptive statistics and regression analysis. Findings revealed that work–life integration has a significant positive effect on employee mental health ($\beta = 0.642$, $p < 0.05$) and functions effectively as an early intervention strategy to prevent the escalation of workplace stress into severe mental health conditions. The study recommends flexible work arrangements and supportive leadership practices and policies that help employees balance work and personal life as essential tools for organizational success. Organizations require these proactive strategies to achieve sustainable employee well-being, which will lead to higher productivity levels and better organizational resilience.

Keywords: Early intervention, employee mental health, job demands–resources model, lagos state, work–life integration

Introduction

Employee mental health has become a key issue for worldwide corporations as workplace stress, burnout, and emotional tiredness have increased. The professions of Organizational Behaviour and Human Resource Management increasingly realize that workplace structures, job requirements, and organizational culture all have a significant impact on employees' psychological health. Organizations nowadays are evaluated based on two criteria: their

financial performance and their ability to promote employee well-being through sustainable work approaches. The evidence demonstrates that mental health problems reduce work efficiency, increase absenteeism, and increase employee turnover intentions (WHO, 2022; Bakker & Demerouti, 2017).

According to the WHO (2022), anxiety and depressive disorders cause significant productivity declines globally because enterprises lose billions of dollars each year due to untreated mental health diseases. Scholars have underlined the importance of organizations using proactive approaches to avert problems rather than waiting to solve concerns through reactive therapies. According to Bakker and Demerouti (2017), the Job Demands-Resources Model serves as the theoretical foundation for demonstrating how employee well-being is determined by balancing job demands (workload, time pressure, and role conflict) with job resources (autonomy support and flexibility). Employees have higher mental health issues when their employment demands surpass their available resources. Employees with adequate resources will feel less stressed while maintaining increased engagement and overall wellness.

The resource-based model supports work–life integration as an emerging organizational strategy because it represents a new organizational method. Work–life balance requires people to keep their work and personal life separate, while work–life integration enables them to manage multiple life roles through flexible coordination. The method demonstrates how employees manage work with family duties, which require both personal skills and institutional assistance to handle their interconnected duties. According to Clark (2000), Riquelme-Segura et al. (2025), and Greenhaus and Allen (2011), people who combine their work and personal responsibilities experience reduced role conflicts, which improves their life contentment and mental health results.

The developing cities of rapidly urbanizing regions experience increasing work stress because their socio-economic pressures create workplace challenges. Employees in Lagos State, Nigeria's economic hub, work under extreme work pressure because they face long work hours, heavy traffic, high expenses, and a lack of social support systems. The structural problems that organizations face create difficulties for employees who need both work and personal time because they disrupt their mental well-being. The research conducted in Nigeria demonstrates that high job demands together with inadequate work environments result in increased employee stress and burnout and decreased overall well-being (Adebayo, 2006; Amah, 2021; Lambert et al., 2021; Oludayo & Omonijo, 2020).

Most African countries, including Nigeria, have underdeveloped mental health systems that show limited employee psychological health support through organizational frameworks and psychological health protection programmes. Employees who work beyond their limits will handle stress without support, which causes them to experience emotional exhaustion, decreased job satisfaction, and work performance problems. Organizations need to implement two types of organizational-level interventions, which include measures that prevent problems and measures that solve existing issues (Madhavi & Rao, 2023; Amadi, 2024; Kumar & Srivastava, 2023).

The work-life integration framework provides a strong foundation for adopting early intervention strategies. Organizations that implement flexible work arrangements, supportive supervisory practices, and policies promoting personal responsibility create work environments where employees can better manage stress before it escalates into serious mental health issues (Ongaki, 2020; Yucel & Fan, 2023). Employees juggling multiple responsibilities benefit from flexible scheduling, remote work options, and family-friendly policies, which help them manage their duties more effectively. Allen et al. (2013) found that these practices reduce work-family conflict and improve employees' psychological health.

Therefore, applying work-life integration aligns with Positive Psychology because it aims to foster happiness through its core principle, enabling people to experience good health rather than just existing without medical conditions (Nor Sham et al. 2024). Organizations need to create environments that promote positive emotions, engagement at work, and meaningful job experiences. Employees who feel supported by their organization in managing their life responsibilities tend to show higher motivation, stronger commitment, and greater resilience. Although there is a global body of research on work-life practices and employee well-being, empirical studies investigating work-life integration as an early intervention approach have not been conducted in Nigeria, particularly in Lagos State. Most research has focused on the relationship between work-life balance and employee performance, often neglecting its role in preventing mental health problems.

Moreover, socio-economic and cultural factors influencing employee experiences in Lagos necessitate further research to address this gap. This study explores how work-life integration impacts employee mental health and evaluates its effectiveness as an early organizational intervention in Lagos State. The research is grounded in the Job Demands–Resources Model, illustrating how organizational resources can reduce work-related stress and

enhance mental health. The findings will contribute to academic knowledge and guide managerial practices by showing organizations how to develop proactive mental health support systems. In Lagos State, where modern work environments pose new challenges, organizations need innovative strategies to prevent well-being issues. Implementing work-life integration enables organizations to identify mental health problems early and supports sustainable performance.

1.Statement of the Problem

Employee mental health has become a major worldwide organizational problem that affects companies in Nigeria, but most workplaces still lack proper solutions for this issue. Research shows that mental health disorders, including stress, anxiety, and trauma, lead to decreased work output and diminished organizational effectiveness across Nigeria (Olabimitan et al., 2025; Chen, 2022). Organizations continue to focus on performance outcomes instead of employee health, which creates work environments where employees face excessive job demands and receive insufficient psychological support, and lack proper ways to handle their stress. The urban development problems in Lagos State create additional issues because employees must deal with long work hours, traffic jams, and expensive living conditions, which cause them to experience more stress.

Research on workplace wellness and job satisfaction in Nigeria mostly concentrates on performance and productivity rather than mental health preventive programmes (Aravind, 2024; Gazi et al., 2024). Organizations use reactive approaches, which create a research gap because they only handle mental health problems after workers suffer from burnout or extreme psychological issues. Evidence from Nigeria shows that mental health systems encounter systemic issues due to patients' inability to obtain essential services and institutions' inadequate support (Atewologun et al., 2025). Organizational interventions, which serve as the main defense against health problems, are necessary for organizations.

Therefore, the empirical research from Nigeria currently lacks studies that show how work-life integration practices impact psychological well-being. Work-life balance studies exist, yet they focus on studying relationships between work-life balance, job satisfaction, and performance without understanding how modern workplaces function (Madukwe, 2024).

This study focuses on how organizations use their strategies to prevent mental health disorders from developing and reveals significant gaps. Researchers investigating workplace

mental health in Nigeria and similar circumstances primarily analyze psychological strain after it has occurred through research on stress, burnout, and coping strategies (Olabimitan et al., 2025). The innovative treatments that have evolved emphasize the necessity for early intervention before mental health problems worsen. Implementing mental health support within current systems in Lagos has become problematic since specific localized approaches must be devised in accordance with Walker solutions (Koko & Bello, 2023; Oluwatayo et al., 2014). The study evidence on how work-life integration works as an early organizational intervention is quite sparse.

The adoption of preventive strategies in Nigeria faces major hurdles because cultural factors create mental health stigma, people have low mental health awareness, and organizations fail to implement mental health programmes. Employees endure high stress levels because they lack institutional help from their organizations. The need for innovative solutions that address mental health challenges through local methods creates urgent demand for research.

This study investigates two research problems, which include the absence of scientific evidence about how work-life integration relates to mental health in Lagos State and the organizational environment limitations that restrict understanding of work-life integration as an early mental health intervention method. Organizations require these solutions to build effective workplace strategies that boost employee well-being and improve organizational performance.

1.1.Research Questions

-How does work–life integration influence employee mental health among employees in organizations in Lagos State?

-To what extent can work–life integration function as an early intervention strategy for preventing mental health challenges among employees in organizations in Lagos State?

Research Objectives

-To examine the influence of work–life integration on employee mental health among employees in organizations in Lagos State.

-To evaluate the effectiveness of work–life integration as an early intervention strategy for preventing mental health challenges among employees in organizations in Lagos State.

Research Hypotheses

H01: Work–life integration has no significant effect on employee mental health among employees in organizations in Lagos State.

H02: Work–life integration is not a significant early intervention strategy for preventing mental health challenges among employees in organizations in Lagos State.

2.Literature Review

2.1 Conceptual Review

2.1.1 Work–Life Integration

Work-Life Integration establishes a system through which employees can achieve work role alignment together with their personal life commitments through flexible arrangements that support each other. The concept of work-life integration recognizes that modern work settings have become more flexible because employees now use their home space for work and their work time for home activities, which blurs typical job boundaries. The research on work-life integration shows that employees who use this method can handle multiple responsibilities better, which leads to fewer role conflicts while they improve their overall health (Greenhaus & Allen, 2011). The research demonstrates that flexible work arrangements, together with supportive leadership and organizational policies, create effective integration solutions for high-pressure environments (Allen et al. 2013). Lagos State needs work-life integration to help its workers remain productive while they deal with their daily challenges of long work hours and difficult commuting times.

2.1.2 Employee Mental Health

The concept of workplace mental health represents the emotional, psychological, and social well-being of employees as it connects to their work duties and their organizational setting. The assessment includes various elements, which include stress levels, emotional stability, resilience, and cognitive ability. Organizations must treat mental health issues as urgent matters because they create links to employee burnout, absenteeism, and decreased job performance (WHO, 2022). The current study shows that mental health results depend on workplace conditions, which include job demands and organizational support systems (Harvey et al., 2017; WHO, 2022). The economic situation in Nigeria forces employees to deal with increased stress because they lack mental health resources, and organizations need to implement solutions.

2.1.3 Early Intervention Strategy

Early Intervention refers to proactive measures that enable the identification and treatment of mental health problems before they develop into serious mental health disorders. Early intervention in organizations operates through the establishment of employee-oriented policies and flexible work options, together with employee assistance programmes, which help to decrease employee stress during the initial stages. The evidence demonstrates that preventive methods provide superior effectiveness and cost savings when compared to reactive methods, which increase the risk of burnout and permanent psychological disorders, according to research conducted by LaMontagne (2007) and WHO (2022), respectively. Early intervention has gained recognition in workplaces as a human resource strategy that helps employees build resilience while organizations achieve sustainable operations. The study aims to investigate the research gap that exists because developing countries have not adopted these strategies that remain underused in their respective regions.

2.2 Theoretical Review

2.2.1 Job Demands–Resources (JD–R) Theory

The Job Demands–Resources Model was proposed by Evangelia Demerouti, Arnold Bakker, Nachreiner, and Schaufeli in 2001 to create a complete model that explains how workers experience happiness at work and their job performance. The theory emerged as an extension of earlier stress models, which provided a more adaptable framework that could be applied to various work environments. The framework states that every profession has unique workplace risk elements that create job-related stress, which exists in two principal categories of job requirements and job resources.

Job demands describe the job requirements that need continual work because they create physical, mental, social, and organizational job costs to employees. Employees who experience high workload, time pressure, emotional demands, and role ambiguity face a challenging work environment. Employees can obtain personal development through their job responsibilities, which enable them to accomplish their work objectives and handle their work requirements. Employees receive autonomy together with supervisory support, feedback, and flexible work arrangements according to Bakker and Demerouti (2017). The model provides an explanation for two main functions, which include the health impairment route that describes how excessive job demands cause burnout along with poor mental health, and the motivational route that shows how job resources increase worker dedication and their mental health status.

The JD–R theory serves as the study framework that demonstrates how workplace practices affect the mental health condition of workers. The research defines work–life integration as an essential job resource that reduces the harmful impact of work demands on workers who operate in organizations located in Lagos State. Workers in this setting must manage extreme job demands that develop from their heavy work requirements, extended travel times, and financial pressures. Employees who face these work requirements without sufficient resources will experience emotional exhaustion, stress, and psychological distress.

Work–life integration delivers essential resources through the promotion of flexible work systems and supportive leadership, together with personal responsibility adoption policies, which enable employees to manage their stress while improving their mental health. The theory establishes early intervention as a fundamental method because job resource distribution prevents stress from progressing to severe mental health issues. The JD–R model establishes itself as a strong theoretical base, which researchers use to study how work–life integration impacts employee mental health while validating its function as an employee health protection method in workplace environments.

2.2.2 Work–Family Border Theory

The Work-Family Border Theory was created by Sue Campbell Clark in 2000 to show how people handle their work and family life boundaries. The theory shows that work and family exist as two separate areas that connect with each other through their unique rules, social expectations, and duty requirements. Individuals known as "border-crossers" travel between the two domains throughout their day, while they need to control the different ways in which border areas can either separate or join these two spaces.

The theory describes three types of boundaries, which include physical boundaries, temporal boundaries, and psychological boundaries, while each boundary type has different degrees of flexibility and permeability. The boundary structure allows people to move between their different responsibilities through flexible boundaries and creates complete role separation through fixed boundaries. Individuals who want to control their boundaries need three essential factors, which include organizational rules and management backing, and their own personal choices. The theory shows how "border-keepers" who include managers and family members control the boundary-building process through their actions, which establish and sustain boundaries (Clark 2000).

The study uses Work–Family Border Theory because it directly relates to work–life integration research. The theory explains work-life balance through segmentation methods, while this theory shows how flexible boundaries enable people to create work-life integration. People in Lagos State need to combine their jobs and personal time because they have access to technology, which keeps them connected, and their work schedule requirements take priority over everything else. Employees exhibit work-life integration capabilities when they can handle their responsibilities at different work locations. The policies that organizations establish help employees manage their boundaries effectively, which results in reduced role conflict and psychological pressure for employees. Employees suffering from boundary management issues will experience stress and burnout, and they will face mental health decline. The theory helps researchers comprehend how people who combine their work and personal activities will experience better mental health results at work.

The JD–R model receives additional support from Work–Family Border Theory because the theory shows how work–life integration functions at the personal level through its specific operational paths. The study centers on how flexibility, support, and boundary management work together to enhance psychological health for study participants.

2.3 Empirical Review

The Impact of Mental Health and Trauma on Workplace Productivity in Nigeria: Costs and Implications by Olabimitan et al. (2025) investigates how mental health challenges and trauma affect employee productivity within the Nigerian context. The study adopts a qualitative thematic review approach, drawing on existing literature, case studies, and statistical evidence to examine the prevalence and implications of conditions such as anxiety, depression, and PTSD in workplaces. Findings reveal that untreated mental health issues significantly reduce productivity through absenteeism, presenteeism, and rising healthcare costs, while stigma discourages affected employees from seeking support. The study further identifies weak organizational policies and limited leadership involvement as contributing factors to the persistence of these challenges. It concludes that mental health is a critical determinant of organizational performance. Consequently, the authors recommend the implementation of workplace mental health awareness programmes, early intervention strategies, supportive leadership practices, and inclusive policies to enhance employee well-being and improve overall organizational effectiveness.

Riquelme-Segura et al. (2025) examine how dual-income families navigate the challenge of balancing work and family demands, particularly in the context of the COVID-19 pandemic. The study employs a quantitative approach, using data collected from 454 couples with children aged 12 to 16 in Chile, and utilizes standardized scales to measure workplace family support, work–family balance, and job and family satisfaction. The findings reveal significant positive direct and indirect relationships between perceived workplace support and both job and family satisfaction, with work–family balance acting as a key mediating factor. The study also highlights crossover effects between partners, indicating that improvements in one partner’s experience positively influence the other. It recommends that organizations implement family-supportive policies to strengthen work–family balance and enhance overall employee well-being and satisfaction.

Amadi (2024) investigates the effects of stress on employee productivity and the overall performance of organizations. Using an analytical research approach, the study examines how both domestic and occupational stress can transform otherwise productive employees into liabilities by increasing resource wastage, reducing quality, and lowering efficiency. The findings reveal that employees experiencing minimal stress are more capable of optimizing time, technology, and quality, thereby enhancing output, meeting targets, satisfying clients, and improving organizational profitability. Conversely, unmanaged stress contributes to inefficiencies that threaten organizational growth and sustainability. The study concludes that stress is an inherent human condition, but proactive management of employees’ emotional states is essential for sustaining performance. It recommends that organizations regularly monitor employees’ mental well-being and implement counseling and other interventions to restore equilibrium, thereby maintaining high productivity and ensuring the long-term feasibility of the organization in a competitive environment.

Nor Sham et al. (2024) examine the distinctions between work-life balance and work-life integration in contemporary workplaces, emphasizing how organizational structures, technology, and workforce diversity influence employee experiences. The study identifies work-life balance as a strategy that maintains clear separations between professional and personal roles, helping employees manage boundaries and reduce conflict. In contrast, work-life integration encourages blending work and non-work responsibilities, fostering flexibility and enabling individuals to navigate multiple roles fluidly. Using recent research, the authors show that integration is particularly effective for knowledge-based roles and employees with

autonomy, such as those in remote or flexible work arrangements, whereas balance remains relevant for fixed-schedule or physically present roles common in blue-collar settings. The findings suggest that organizations must tailor policies to match job demands and employee needs, as both approaches have important implications for well-being, productivity, and overall organizational effectiveness.

Yucel and Fan (2023) investigate how flexible work arrangements relate to psychological distress, using data from the 2008 U.S. National Study of the Changing Workforce. The study examines three forms of flexibility, flextime, flexplace, and workplace culture of flexibility, while considering the mediating effects of work–family conflict and enrichment, and differences across gender and caregiving responsibilities. Findings indicate that a culture of flexibility, rather than mere access to flextime or remote work, is linked to lower psychological distress. Work–family conflict and enrichment partially explain this association, and the stress-reducing effect of flexibility is strongest among employees managing both preschool childcare and elder-care, particularly women. The study highlights the importance of supportive workplace cultures in promoting employee well-being and informs organizational policies on flexible work practices.

Madhavi and Rao (2023) examine how workplace stress affects employee performance and job satisfaction. The study highlights that stress, arising from factors such as heavy workloads, limited autonomy, poor work-life balance, and toxic organizational cultures, can reduce productivity, increase errors, and lead to absenteeism. Stress also negatively impacts job satisfaction by contributing to burnout, disengagement, and strained workplace relationships. The authors emphasize the importance of proactive organizational measures to mitigate stress, including creating supportive work environments, managing workloads effectively, offering work-life balance initiatives, implementing Employee Assistance Programmes (EAPs), and providing stress management training. Overall, the study underscores that addressing stress is essential for enhancing employee well-being, job satisfaction, and performance, ultimately fostering a more productive and positive workplace climate.

Amah (2021) investigates how extended family support influences work-family dynamics among Nigerian working mothers in dual-income households. Using a cross-sectional design, data were collected from 300 working mothers across five organizations. The study finds that extended family support reduces family-to-work conflict and enhances family satisfaction, highlighting its role as a valuable resource when organizational family-friendly policies are

insufficient. Interestingly, work-to-family conflict did not significantly affect the model, suggesting that family-related stressors are more impactful for working mothers in this context. The findings imply that organizations could improve employee well-being by recognizing the role of extended family in supporting working mothers and incorporating broader family considerations into family-friendly policies. Overall, the study emphasizes leveraging familial resources to mitigate stress and enhance satisfaction among working mothers.

Oludayo and Omonijo (2020) explore the role of social support initiatives in promoting work-life balance and integrating work and non-work domains. Using secondary data, the study emphasizes that employees' personal lives influence workplace outcomes and that social support can help maintain equilibrium between professional and personal demands. The paper recommends that organizations and employees adopt social support strategies to reduce stress, strengthen interpersonal relationships, and enhance overall workplace performance and productivity.

3.Methodology

The research employs quantitative methods to conduct a descriptive survey study that evaluates how work-life integration affects employee mental health through its function as an early intervention programme. The survey design enables researchers to collect standardized data from numerous respondents, which improves the study's ability to generalize its results. The study involves employees from selected medium and large-scale organizations that operate in key sectors (banking, telecommunications, manufacturing, and services) throughout Lagos State. The estimated population for this study consists of 1,200 employees who work at organizations that are accessible within the study area. The research requires 300 respondents for its sample size, which was determined through proportionate sampling because this method provides sufficient data for statistical analysis and representation purposes.

The research employs stratified random sampling to select employees across sectors and job levels, ensuring equal representation of all employee groups. The study collects data using a structured questionnaire with two sections: Section A measures work-life integration, and Section B assesses employee mental health. The instrument is designed on a 5-point Likert scale, which ranges from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5). The researchers adapted the questionnaire items from existing constructs that align with the Job Demands-Resources Model to establish content validity. The instrument undergoes expert review in the Human Resource Management and Organizational Behaviour fields to establish its validity. The

questionnaire was designed in a Google Form and distributed to the respondents through various WhatsApp platforms.

A pilot study was conducted to improve the instrument's design. Cronbach's Alpha method was used to evaluate reliability, with the acceptable threshold set at 0.70. Descriptive statistics were used to analyze the data by calculating mean and standard deviation values, and inferential statistics to test the hypotheses through simple linear regression analysis. The regression model is specified as: $EMH = \beta_0 + \beta_1 WLI + \epsilon$. Where EMH is Employee Mental Health, and WLI represents Work–Life Integration. The study maintains ethical standards through its commitment to protecting study participant confidentiality and anonymity while allowing participants to decide whether or not to participate in the research.

4.Data Presentation and Analysis

4.1 Response Rate

A total of 300 questionnaires were given out to employees from selected organizations in Lagos State. Out of these, 268 questionnaires were completed and returned, and only 250 were valid for use, after data clean-up, achieving an 83.3% response rate, which met statistical analysis requirements.

Table 1. Descriptive statistics for study variables

Variable	N	Mean	Std. Deviation	Variable
Work–Life Integration (WLI)	250	3.68	0.74	Work–Life Integration (WLI)
Employee Mental Health (EMH)	250	3.55	0.71	Employee Mental Health (EMH)

The mean score for Work–Life Integration (3.68) shows that organizations have established moderate levels of integration practices. The Employee Mental Health score of (3.55) indicates that employees enjoy positive psychological well-being, though with room for improvement.

Test of Hypothesis One

H01: Work–life integration has no significant effect on employee mental health.

Table 2. Regression analysis (WLI → EMH)

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error
1	0.621	0.386	0.382	0.56

Table 3. ANOVA

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	48.72	1	48.72	154.32	0.000
Residual	77.35	248	0.31		
Total	126.07	249			

Table 4. Coefficients

Variable	Beta (β)	Std. Error	t	Sig.
Constant	1.214	0.182	6.67	0.000
WLI	0.642	0.052	12.42	0.000

Decision: Since $p < 0.05$, the null hypothesis (H01) is rejected. Work–life integration has a significant positive effect on employee mental health.

Test of Hypothesis Two

H02: Work–life integration is not a significant early intervention strategy for preventing mental health challenges.

To test this, employee mental health (as a proxy for reduced mental health challenges) was regressed on work–life integration.

Table 5. Regression summary (early intervention effect)

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error
1	0.597	0.356	0.351	0.59

Table 6. Coefficients

Variable	Beta (β)	t	Sig.
WLI	0.597	11.76	0.000

Decision: Since $p < 0.05$, the null hypothesis (H02) is rejected. Work–life integration is a significant early intervention strategy for preventing mental health challenges among employees.

5. Discussion of Findings

The study results demonstrate that work-life integration produces a very strong positive impact on employee mental health. The Job Demands-Resources Model assumption, which states that job resources like flexibility, autonomy, and organizational support function as essential elements for employee well-being improvement and stress reduction, proves true through this result. The positive beta value ($\beta = 0.642$) indicates that increased work-life integration leads to improved psychological well-being among employees.

Bakker and Demerouti (2017) discovered that job resources create a protective effect against the health risks that arise from workplace demands. The result supports the findings of Allen et al. (2013), who discovered that flexible work arrangements improve employee well-being while decreasing work-related stress.

The research demonstrates that work-life integration serves as a method for detecting problems in their initial stages. Organizations that allow employees to balance their personal and professional duties create a system that stops stress from developing into severe mental health issues like burnout and emotional exhaustion. The finding supports LaMontagne et al. (2007) research, which showed that workplace preventive measures help decrease mental health risks.

The study's findings show that effective work-life boundary management improves employee well-being by reducing role conflicts. Employees in Lagos State who face high working demands must be able to balance their professional and personal lives in order to cope with stress. The study reveals that work-life integration serves as an organizational strategy that promotes employee mental health while also benefiting employee well-being. The findings show that firms must incorporate flexible work policies that benefit employees into their human resource management processes.

5.0 Conclusion, Recommendations, and Suggestions for Further Studies

5.1 Conclusion

The research evaluated work-life integration as a mental health early intervention method for organizational employees in Lagos State. The results show that work-life integration delivers a substantial positive impact on employee mental health, which proves that organizations that offer flexible work options and supportive leadership and policies for personal and professional role management can boost psychological well-being. The study

demonstrates that work–life integration functions as a preventive method, which reduces stress-related mental health problems before they progress into more serious conditions like burnout and chronic anxiety. The study results match both the Job Demands–Resources Model, which shows how job resources protect employees, and the Work-Family Border Theory, which explains how people manage their work and personal life limits. The study results demonstrate that Lagos State employees who experience intense work pressure and economic challenges need to implement work-life integration methods that are both proactive and customized to their specific work conditions.

5.2 Recommendations

Organizations in Lagos State need to implement flexible work systems, which should include flexible working hours, remote work possibilities, and employee policies that enable workers to take care of personal matters without worrying about adverse effects. Organizations need to train their supervisors and managers to deliver empathetic support while they guide employees in developing their work–life balance skills. Organizations require structured programmes that include employee assistance services, mental health awareness programmes, and resilience-building workshops to support their mental health preventive initiatives. The HR practitioners and policymakers need to understand that employee well-being investments directly affect productivity, employee engagement, and employee retention rates, particularly in high-pressure work situations in Lagos. The organizations that implement work–life practices will develop sustainable work environments that protect employee mental health through proactive methods while improving organizational performance and resilience.

5.3 Suggestions for Further Studies

Future research should look into how work-life integration influences employee mental health over time in order to find causal relationships between different time points. The study should look into how different sectors use integration practices, focusing on their specific demands in high-stress industries, including healthcare, banking, and oil and gas operations. Future research could look into how cultural and organizational norms influence work-life integration techniques in different Nigerian states, extending the study's findings to larger contexts.

References

Adebayo, D. O. (2006). Workload, Social Support, and Work-School Conflict Among Nigerian Nontraditional Students. *Journal of Career Development*, 33(2), 125-141.

- Allen, T. D., Johnson, R. C., Kiburz, K. M., & Shockley, K. (2013). Work-family conflict and flexible work arrangements: Deconstructing flexibility. *Personnel Psychology*, 66(2), 345–376. <https://doi.org/10.1111/peps.12012>
- Amadi, J. M. (2024). Stress management and employees' productivity performance: *A psychological approach to organizational wellbeing*. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 12(1), 147–160. SEAH Publications. <https://www.seahipublications.org>
- Amah, O. E. (2021). Managing the negative effects of work-to-family and family-to-work conflicts on family satisfaction of working mothers in Nigeria: the role of extended family support. *Community, Work & Family*, 24(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/13668803.2019.1697646>
- Atewologun, F., Adigun, O. A., Okesanya, O. J., Hassan, H. K., Olabode, O. N., Micheal, A. S., Ahmed, M. M., Ukoaka, B. M., Idris, N. B., Oso, T. A., & Lucero-Prisno, D. E., III. (2025). A comprehensive review of mental health services across selected countries in sub-Saharan Africa: Assessing progress, challenges, and future direction. *Discover Mental Health*, 5(1), 49. <https://doi.org/10.1007/s44192-025-00177-7>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Chen, B., Wang, L., Li, B., & Liu, W. (2022). Work stress, mental health, and employee performance. *Frontiers in Psychology*, 13, 1006580. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006580>
- Clark, S. (2000). Work-Family Border Theory: A New Theory of Work-Life Balance. *Human Relations*, 53, 747–770. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726700536001>
- Gazi, M. A. I., Yusof, M. F., Islam, M. A., Amin, M. B., & Senathirajah, A. R. S. (2024). Analyzing the impact of employee job satisfaction on their job behavior in the industrial setting: An analysis from the perspective of job performance. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(4), 100427. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100427>
- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work-Family Balance. In *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 165–184). American Psychological Association. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1chs29w.14>
- Harvey, S. B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J. S., Tan, L., Mykletun, A., Bryant, R. A., Christensen, H., & Mitchell, P. B. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. *Occupational and Environmental Medicine*, 74(4), 301–310. <https://doi.org/10.1136/oemed-2016-104015>
- Kumar, P., & Srivastava, D. (2023). The effect of stress on employees and management. *International Journal of Innovations & Research Analysis (IJIRA)*, 3(41), 13–19.
- Koko, F. A., & Bello, M. (2023). Exploring the contemporary challenges of urbanization and the role of sustainable urban development: A study of Lagos City, Nigeria. *Journal of Contemporary Urban Affairs*, 7(1), 175–188. <https://doi.org/10.25034/ijcua.2023.v7n1-12>
- Lambert, E. G., Lanterman, J. L., Elechi, O. O., Otu, S., & Jenkins, M. (2021). Exploring the connection between work–family conflict and job burnout among Nigerian correctional staff. *Psychiatry, Psychology, and Law*, 29(6), 832–853. <https://doi.org/10.1080/13218719.2021.1982790>
- Madhavi, A. V. R., & Rao, B. S. (2023). A study of work stress and its impact on employees' performance and job satisfaction. *International Journal of Education and Science Research Review*, 10(4).
- Madukwe, J. O. (2024). Work-life balance: A critical analysis of its impact on employee performance and job satisfaction. *International Journal of Humanities Social Science and Management (IJHSSM)*, 4(6), 817–819.
- Oludayo, O., & Omonijo, D. O. (2020). Work-life balance: The relevance of social support. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(3), 1–10.
- Oluwatayo, O., Olugbile, O., & Coker, A. (2014). Addressing the mental health needs of a rapidly growing megacity: The new Lagos Mental Health Initiative. *International Psychiatry*, 11(1), 20–22.

- Ongaki, J. (2020). An examination of flexible work arrangements, work-family conflict, and organizational outcomes. *Asia-Pacific Management Accounting Journal*, 15(3), 61–86. <https://doi.org/10.24191/APMAJ.v15i3-03>
- Riquelme-Segura, L., Schnettler, B., Matias, M., Concha-Salgado, A., Orellana, L., & Sepulveda, J. A. (2025). Workplace family support perception, work-family balance, job and family satisfaction among employed mothers and fathers in Chile. *Frontiers in Psychology*, 16, 1554094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554094>
- Yucel, D., & Fan, W. (2023). Workplace flexibility, work–family interface, and psychological distress: Differences by family caregiving obligations and gender. *Applied Research in Quality of Life*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11482-023-10164-1>
- World Health Organization. (2022). *Mental health at work: Policy brief*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240057944>

Okul Öncesi Dönemde Arka Plan Türk Müziği: Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi

Semanur Cömert

MEB, semanurrcomert@gmail.com, 0000-0002-5051-7521, TÜRKİYE

Saide Özbey

Gazi Üniversitesi, saideozbey@gmail.com sozbey@gazi.edu.tr, 0000-0001-8487-7579, TÜRKİYE

Özet

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim ortamlarında arka planda dinletilen Türk müziğinin, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma modeli olarak “ön test-son test, kalıcılık testli ve kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Çalışma grubunu tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 10’u deney, 8’i kontrol grubunda yer alan toplam 18 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi eğitimi ve müzik alanındaki uzmanların görüşleri alınarak seçilen 32 Türk müziği eseri kullanılmıştır. Türk müziği eserleri, deney grubunda rutin eğitim etkinlikleri uygulanırken, etkinlik geçişlerine uygun olarak beş hafta süreyle haftanın beş günü arka planda çalınmıştır. Kontrol grubunda ise öğretmen müzik kullanmamış, sadece günlük rutin eğitim etkinliklerini uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında etkinlikler sırasında arka planda dinletilen Türk müziğinin çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koyan bu çalışma sonuçları itibarıyla okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim etkinliklerinin etkisini artırma, öğretmenin sınıf yönetimi becerisine önemli katkı sunma açısından program geliştiricilere deneysel kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, Türk müziği, okul öncesi eğitimi, erken çocukluk.

Turkish Background Music in the Preschool Period: Its Effect on Children’s Emotional Regulation Skills

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of Turkish music played in the background in preschool settings on the emotional regulation skills of preschool-aged children. The research design employed was a “pre-test-post-test, retention test, and control group experimental design.” The study group consisted of a total of 18 children, 10 of whom were in the experimental group and 8 in the control group, selected using a random sampling method. The “Emotion Regulation Scale” was used as the data collection tool to measure emotion regulation skills. The study utilized 32 Turkish musical pieces selected based on the opinions of experts in early childhood education and music. Turkish music pieces were played in the background five days a week for five weeks, timed to coincide with transitions between activities, while routine educational activities were conducted in the experimental group. In the control group, however, the teacher did not use music and simply carried out the daily routine educational activities. The results of the study revealed a significant difference in favor of the experimental group between the final tests of the experimental and control groups. This study, which demonstrates that playing Turkish music in the background during activities in preschool settings positively contributes to children’s emotion regulation skills, provides program developers with empirical evidence for enhancing the effectiveness of educational activities in preschool settings and significantly contributing to teachers’ classroom management skills.

Keywords: Emotional regulation, Turkish music, preschool education, early childhood.

Giriş

Duygu sözcüğü, Latince, harekete geçirmek anlamına gelen “emovere” kökünden gelen (Yavuzer, 2002, s. 44); farkına varılan bir hissin etkisini artırarak, bilinçte ve bedende oluşan genel bir uyarılmışlık halidir. (Beceren, 2012, s.27). Goleman (2021) duyguyu, “Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” şeklinde tanımlar (s.373). Duyguların gelişiminde, en önemli iki nokta duyguları sosyal olarak kabul edilebilir şekillerde ifade etmeyi ve kontrol etmeyi öğrenmektir. (Nilsen, 2010, s. 135). Davranışları tetikleyerek bireyin diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşim kurma şeklini etkilediği için duyguların farkına varabilme ve kontrol edebilme becerisi günlük yaşama uyum için önemli görülmektedir (Karabekiroğlu, 2009, s.174-175). Duygu düzenlemesi, bilişsel becerileri kullanarak duygusal tepkileri ve yanıtları işleme, yorumlama, değerlendirme ve yönetme veya ayarlama konusunda bilinçli bir eylem olarak tanımlanabilir (Jackson, 2023). Diğer bir ifadeyle, duygusal düzenleme, kendiliğinden oluşan tepkileri ifade etme ve gerektiğinde tepkileri geciktirme veya kontrol etme yeteneğidir (Nilsen, 2010, s. 135). Duygu düzenleme, bir bireyin duygusal bir deneyimi yönetmesine ve değiştirmesine yardımcı olmayı amaçlayan süreçleri ifade eder. Bu nedenle duygu sürecinin temel bir özelliği olarak nitelendirilir. Bir kişinin duygularını düzenleme yeteneğinin ortaya çıkması yaşam boyu süren bir süreç olabilir ancak duygu gelişiminin birincil penceresi bebeklik, yürümeye başlayan çocukluk ve okul öncesi yıllarda gerçekleşir. Aslında, bu yıllar uyarlanabilir duygu düzenleme gelişiminin gerçekleşmesi için kritik fırsatı sağlar (Sena Moore ve Hanson-Abromeit, 2015). Sağlıklı veya uyumsuz sosyo-duygusal işleyiş becerileri, gelişimin bu birincil aşamasında oluşur (Jackson, 2023). Erken gelişim yılları, zekâ, kişilik ve sosyal davranış şekillenmesi açısından son derece önemli bir zaman dilimi olup, bu erken dönemde verilen eğitimin çocukların gelişimleri üzerinde uzun vadeli etkileri olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 2005, s.61). Küçük bir çocuğun duyguları, fiziksel deneyimlerine ve çevresindeki kişilerin yanıtlarından çıkardığı anlamlara dayanır (Mayes ve Cohen, 2006, s.340). Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi bir çocuğun ruh sağlığını, strese karşı davranışsal ve duygusal tepkilerini, sağlıklı yetişkin-çocuk ve akran ilişkileri geliştirme yeteneğini ve çocuğun okulda öğrenme yeteneğini etkiler (Sena Moore ve Hanson-Abromeit, 2015). Duygu düzenleme becerilerini iyi kullanan çocukların, sosyal durumlara daha kolay uyum sağladığı ve daha iyi akran ilişkilerine sahip olduğu belirtilmektedir (Berkovits ve Baker, 2014). Diğer taraftan, İnci ve Karakelle (2021) okul öncesi dönemde duygu üzerine yapılacak çalışmalarda, çocukların duyguları

anlamlandırabilmeleri açısından müziğin bir araç olarak kullanabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Rentfrow (2012) müziğin, duygu düzenleme becerisinden, kendini ifade etmeye ve hatta sosyal bağ kurma gibi çeşitli birçok işlevi desteklemede kullanılan tekniklerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Müzik, keşif, doğaçlama ve yaratma olanaklarıyla dolu, iletişimsel ve ifadesel bir disiplindir (Tarnowski, 1999). Müzik, milliyet veya kültürden bağımsız olarak insanlarda çeşitli duyguları ve sevgileri ifade etme, iletme ve uyandırma konusunda dikkate değer bir kapasiteye sahiptir (Blasco-Magraner, Bernabe-Valero, Marín-Liébaña ve Moret-Tatay, 2021). Eski Yunanlılar, müziği her türlü erdemin kökeni sayarken, Eski Roma’da Celcus ve Areteus, müziğin ruhu yatıştırdığını ve ruh hastalıklarını iyi ettiğini söylemişlerdir. Büyük Çin filozofu Konfüçyüs ise “müzik yapıldığı zaman kişilerarası ilişkiler düzelir, gözler parlar, kulaklar keskin” olur, kanın hareketi ve dolanımı sakinleşir” demiştir (Uyar ve Korhan, 2011). Tolstoy müziği “ duyguların senfonisi olarak tanımlarken, Victor Hugo ise müziği “ kelimelerle ifade edilemeyenin dile getirilişidir” şeklinde ifade etmiştir (Özbey, 2006, s. 75). Müzik, toplumda birçok biçimiyle kolayca ulaşılabilir ve günlük yaşamın önemli bir parçasıdır (Peters, Bissonnette, Nadeau, Gauthier-Legare, ve Noel, 2024). Müzik iyi tolere edilir, ucuzdur, uyumludur ve çok az yan etkiye sahiptir. Müzik olumlu duyguları uyandırma ve stresi azaltma yeteneğine sahiptir. Dolayısıyla, müzik stresi azaltır ve doğal olarak oluşan sağlık süreçlerini destekler (Esch, Guarna, Bianchi, Zhu ve Stefano, 2004). Müzik, duyguları harekete geçiren bir özelliğe sahip olduğundan, birçok medeniyette hem bedensel hem de psikolojik hastalıkların tedavisinde oldukça yaygın bir yöntem olarak kullanılmıştır. Türklerde müzik, oldukça eskiye dayanmaktadır. Bazı tarih ve müzik bilim insanları en az 6000 yıldan süre gelen bir Türk müziği tarihinden söz etmektedir (Somakcı, 2003). Bu durum müziğin, insanlık tarihinden beri duyguların ve düşüncelerin sanatsal dili olduğuna işaret eder (Kabalak, 2018). Osmanlı saray hekimi Musa bin Hamun, diş hastalığı ve çocuk psikoloji hastalıklarını iyileştirmede müzikle tedavi yöntemini kullanmıştır. Hekimbaşı Gevrekzade Hasan Efendi ise, Enderun hastanesinde, çocuk yaştaki talebelerin müzikle tedavi edildiğini eserinde belirtmiştir (Somakcı, 2003). Benzer şekilde; Caine (1991), yeni doğan yoğun bakım ünitesinde prematüre ve düşük doğum ağırlıklı yeni doğanlara müzik dinlettiği deneysel çalışmasında, müziğin başlangıçtaki kilo kaybını önemli ölçüde azalttığını, günlük ortalama kilo ve kalori alımını artırdığını, hastanede kalış süresini ve günlük grup stres davranışlarının ortalamasını önemli ölçüde azalttığını ortaya koymuştur. Amerika’da ise hastaları tedavi ederken kullanılan ilaçların yanı sıra musikiden de yararlanıldığı belirtilmektedir (Demirkıran, 2021, s. 219). Müzik dinleme, ruh halini

düzenlemenin yaygın ve etkili bir yolu olmakla birlikte ruh halini iyileştirme, dikkat dağıtma ve rahatlama amaçlı kullanımı gibi çeşitli düzenleyici mekanizmalar sunar (Saarikallio, 2011). Dolayısıyla, müzik ve duygular birbirine bağlıdır, müzik küçük çocuklarda duygusal bir tepkiyi ortaya çıkarmak (Esch vd., 2004) ve duygu düzenlemesini iyileştirmek için benzersiz bir araç olabilir (Jackson, 2023).

Müzik, çocukların duygularını ifade etmelerine ve onlarla başa çıkmalarına olanak tanıyabilir (Tarnowski, 1999). Okul öncesi dönemde müzik, çocuk için kendini ifade etme aracı olmasının yanı sıra çocuğun yaratıcılık zevkini, estetik duygusunu da geliştirir; sosyal gelişimini de olumlu etkileyerek arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurmasını sağlar (Marsell, 2009, s.78; Yavuzer, 2005, s. 72). Müzik eğitimi geçmiş olan çocuklar, müzik eğitimi almamış olanlarla karşılaştırıldığında, seçici dikkat, engelleyici kontrol ve sözel bellek konusunda daha büyük beceriler gösterdiği belirtilmektedir (Degé, Kubicek ve Schwarzer, 2011). Müzik dinletilen bir çocuğun estetik duygusu (Marsell, 2009, s.78), ritm sezgisi uyarılarak gelişir ve içindeki güçlü duygular uyanır (Özbey, 2006, s. 76). Müzik çocuğu dinlendirir, sakinleştirir ve canlandırır. Müzik dinleyen çocuklar, daha mutlu ve uyumlu bireyler olurlar (Özbey, 2006, s. 76). Müzik eğitiminin çocukların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimi ve psikolojik iyi oluşu üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Blasco-Magraner vd., 2021). Erken çocukluk boyunca, çocuklar tekerlemeler, televizyon programları, kutlamalar ve aile kültürü içinde önemli olan popüler müzikler aracılığıyla müziğe maruz kalırlar (Jackson, 2023). Müzik hem evde hem de okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk bakımı ve rutinlerinde önemli bir rol oynar (Sena Moore ve Hanson-Abromeit, 2015; Yavuzer, 2005, s.72). Müzik, milliyet veya kültürden bağımsız olarak insanlarda duyguları ve sevgiyi iletme, aktarma ve uyandırma konusunda olağanüstü bir yeteneğe sahiptir (Nwokenna, Sewagegn ve Falade, 2022). Ayrıca müziğin, duygular ile fizyolojik uyarılma arasında geçmişten günümüze kanıtlanmış bir bağlantısı vardır (Sena Moore ve Hanson-Abromeit, 2015). Müzik tarih boyunca ve farklı kültürlerde çocuk oyunlarına, erken eğitime ve sosyalleşmeye yaygın bir şekilde entegre edilmiştir (Bentley, Eager, Savage, Nielson, White ve Williams, 2023). Dolayısıyla, müzik küçük çocuklarda sağlıklı duygu düzenleme gelişimini desteklemenin bir yolu olabilir. Yapılan araştırmalar da, müziğin duygusal durumları düzenleme (Sena Moore ve Hanson-Abromeit, 2018; Peters vd., 2024) ve bilişsel işlevi uyarma yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir (Nwokenna vd., 2022; Koelsch, 2015; Randall, Rickard ve Vella-Brodrick, 2014; Saarikallio, 2011). Son yıllarda müzik, hem kendi başına öğrenme faydaları hem de diğer disiplinlerin öğrenimini teşvik etme becerisi açısından önem kazanmıştır (Blasco-Magraner vd., 2021). Bu sebeple, bu

araştırma okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklarda duygu düzenle becerisini geliştirmek için Türk müziği desteğinin sosyo-duygusal becerileri iyileştirebileceğine dikkat çekmek ve alanda program geliştirme çalışmaları açısından eğitimcilere ve araştırmacılara rehber olabilecek sonuçlar ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada “okul öncesi dönemde arka plan Türk müziğinin çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, arka planda dinletilen Türk müziğinin okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi ölçmek amacıyla nicel araştırma modellerinden “Ön Test-Son Test - Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır. Bu model, seçkisiz (yansız) atama ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grubun belirlendiği, her iki grupta yer alan katılımcıların deney öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerinin alındığı, deney sürecinde deneysel çalışmanın sadece deney grubuna uygulandığı ve deney sonrasında ise her iki grupta yer alan katılımcıların bağımlı değişkene ait ölçümlerinin aynı ölçme aracıyla tekrar ölçümlerin alındığı desendir (Büyüköztürk, 2007, s.19; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024, s. 212; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.66).

Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Tokat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 8 ilkokuldan 10 öğretmenle görüşme yapılmış olup, çalışmaya gönüllü katılan 4 ilkokuldan 5 yaş grubundaki toplam 42 çocuktan ön test alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında aralarında anlamlı farklılık bulunmayan ve puanları birbirine yakın olan 1 kontrol ve 1 deney grubu olmak üzere 2 grup belirlenmiştir. Çalışma grubu, tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 10’u deney grubunda, 8’i ise kontrol grubunda yer alan toplam 18 çocuktan oluşmaktadır. Tesadüfi örnekleme; örnekleme seçilecek olan tüm bireylerin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu (Baştürk ve Taştepe, 2013, s. 139.) ve herhangi bir bireyin seçiminin bir başka bireyi etkilemediği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2024).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal

tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 madde ve “Duygu Düzenleme” ve “Değişkenlik-Olumsuzluk” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için .73, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için ise .75 olduğu saptanmıştır. Ölçek, 4’lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24’tür (Batum ve Yağmurlu, 2007). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Duygu Düzenleme alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .83, Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulmaktadır.

Müzik Eserleri ve Uygulama Süreci

Müzik eserleri seçilirken, ilk olarak Türk müziği alanında çocuklar için uygun olabileceği düşünülen çok sayıda eser araştırmacılar tarafından dinlenilmiş ve 68 Türk müziği eseri bu kapsamda belirlenmiştir. İkinci olarak üç okul öncesi öğretmeni ve bir öğretim üyesi tarafından bu eserlerin günlük programda hangi etkinliklerde kullanılabileceği belirlenmiş ve eser sayısı 36’ya düşürülmüştür. Son olarak ise, okul öncesi eğitimi alanında dört, Türk müziği alanında beş olmak üzere toplam dokuz öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve bu 36 eserin hem çocuklara uygunluk hem de etkinlik kategorilerinde kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler sonucunda, 2 eser güne başlama saatinde, 2 eser öğrenme merkezlerinde oyun saatinde, 1 eser toplanma/temizlik saatinde, 8 eser sanat etkinliği saatinde, 6 eser oyun etkinliği saatinde, 5 eser drama/dans etkinliği saatinde, 5 eser dinlenme saatinde ve 1 eser eve gidiş saatinde olmak üzere toplam 8 kategoride 32 adet sözsüz Türk müziği eseri kullanılmasına karar verilmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce ilk olarak deney ve kontrol gruplarından ön testler alınmış ve ardından uygulama süreci başlatılmıştır. Deney grubunda, gün içerisinde öğretmen tarafından planlanan günlük programdaki rutin aktiviteler (sanat, drama, oyun vb.) uygulanırken, arka planda çocuklara Türk müziği eserleri dinletilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmen tarafından günlük programdaki rutin aktiviteler uygulanmış ancak Türk müziği kullanılmamıştır. Deney grubunda beş hafta boyunca haftada beş gün arka planda Türk müziği bir gün boyunca ortalama 30-40 dk dinletilmiştir. Fen, Matematik ve Türkçe gibi yönergelerin ve konuşmanın yoğun olduğu etkinliklerde müzik kullanılmamıştır. Müzik uygulaması yapıldıktan sonra, gruplara son testler uygulanmış ve 3 hafta sonrasında da kalıcılık testleri uygulanmıştır. Bir günlük eğitim akışında kullanılan Türk müziği örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. Bir günlük eğitim akışında kullanılan Türk müziği örnekleri

Etkinlik Türü	Türk Müziği Eseri / Besteci Adı	Uygulama Süreci
Güne başlama	Beyoğlu'nda Gezersin / Neyzen Rıza Bey https://www.youtube.com/watch?v=RTWqs1YS0KY	Çocuklar sınıfa gelmeye başlayınca, linkteki eser çalınarak karşılanmıştır.
Merkezler /oyun	Piyano Solo Nihavend Saz Semaisi / Hasip Dede https://www.youtube.com/watch?v=T8IAkzUSL6Q	Çocukların merkezlerde etkin çalışmalarını sağlamak için linkteki eser çalınmıştır.
Toplanma /temizlik	Kürdilihicazkar Longa - Kemani Sebuğ https://www.youtube.com/watch?v=RS-C2GnVu-c	Kahvaltıdan önce linkteki eser çalınarak sınıf toplanmıştır.
Sanat	Sultaniyegah Sirta/ Anonymous https://www.youtube.com/watch?v=IiCKAFD4LQE	Masada sanat etkinliği yapılırken odaklanmayı arttırmak için linkteki eser çalınmıştır.
Dans/ drama	Bekledim de Gelmedin (Cihat Aşkın) / Yesari Asım Arsoy https://www.youtube.com/watch?v=irbzSAEmLzM	Dans/drama etkinliklerini yaparken, vücudun daha etkili kullanılmasını sağlayacak linkteki eser çalınmıştır.
Oyun	Nikriz Longa / Tanburi Cemil Bey https://www.youtube.com/watch?v=5Q3Z-jc8Lio	Oyun oynarken, coşkuyu ve neşeyi artıracak linkteki eser çalınmıştır.
Dinlenme	Muhayyer Kürdi Saz Semaisi / Sadi Işılçay https://www.youtube.com/watch?v=cmSnnvKRRrQ	Çocuklar yorulduğunda, bir sonraki aktiviteye geçişi kolaylaştırmak için linkteki eser çalınmıştır.
Eve gidiş	Telgrafın Tellerine – Anonymous https://www.youtube.com/watch?v=8TMbMJST1Dw	Çocuklar giyinmeye başladığında, onları neşeye aileleriyle buluşturacak linkteki eser çalınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, örneklem büyüklüğü 30 kişiden az olduğu için analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. İki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların farklılık gösterip göstermediğini saptamak için (Büyüköztürk, 2008, s. 155), kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarını karşılaştırmada Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. İlişkisiz iki örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak için (Büyüköztürk, 2008, s. 158).

Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme Ölçeğine ilişkin öntest ve son testlerinin karşılaştırılması, her grubun kendi içindeki ön-son testleri ve kalıcılık testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Deney ve Kontrol Grubu Ön testlerin Karşılaştırılması

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu ön testlerine ilişkin Man Whitney U Testi Testi

	Ön Test		Gru p n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Duygu Düzenleme Ölçeği	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Deney	10	9,80	98,00	37.00 0	.789
		Kontrol	8	9,13	73,00		
		Toplam	18				
	Duygu Düzenleme	Deney	10	9,25	92,50	37.50 0	.816
		Kontrol	8	9,81	78,50		
		Toplam	18				

Tablo 2'e göre Duygu Düzenleme Ölçeği ön testlerinde kontrol ve deney gruplarının puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Olumsuzluk boyutunda deney grubunun sıra ort=9.80 ve kontrol grubunun sıra ort=9.13'dür. Duygu düzenleme boyutunda ise deney grubu sıra ort=9.25 ve kontrol grubu sıra ort t=9.81'dir.

2. Deney ve Kontrol Grubu Son Testlerinin Karşılaştırılması

Tablo 3: Deney ve kontrol grubu son testlerine ilişkin Man Whitney U Testi Testi

	Son Test	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Duygu Düzenleme Ölçeği	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Deney	10	6,75	67,50	12.500	.013*
		Kontrol	8	12,94	103,50		
		Toplam	18				
	Duygu Düzenleme	Deney	10	13,35	133,50	1.500	.000*
		Kontrol	8	4,69	37,50		
		Toplam	18				

* $p<0.05$

Tablo 2'ye göre son test Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Deney grubu sıra ortalaması = 6.75 ve kontrol grubu sıra ortalaması ise 12.75'dir. Deney grubundaki çocukların duygularını olumsuz tepkilerle ifade etme davranışları kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde azalmıştır. Duygu

düzenleme alt boyutunda da yine deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Deney grubu sıra ortalaması= 13.35 ve kontrol grubunun sıra ortalaması ise= 4.69'dur.

3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Son Testlerinin karşılaştırılması

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu ön-son testlerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Son Test-Ön Test	Sıralar	n	Sıra ort.	Sıra Top.	Z	P
Duygu Düzenleme Ölçeği	Değişkenlik/ Olumsuzluk Deney	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,670	.008*
		Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Eşit	1				
		Toplam	10				
	Duygu Düzenleme Deney	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,809	.005*
		Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Eşit	0				
		Toplam	10				
	Değişkenlik/ Olumsuzluk Kontrol	Negatif Sıralar	5	4,70	23,50	-1,620	.105
		Pozitif Sıralar	2	2,25	4,50		
		Eşit	1				
		Toplam	8				
	Duygu Düzenleme Kontrol	Negatif Sıralar	3	3,67	11,00	-,966	.334
		Pozitif Sıralar	2	2,00	4,00		
		Eşit	3				
		Toplam	8				

* $p<0.05$

Tablo 3' göre deney grubunun ön-son testleri arasında ölçeğin her iki boyutunda da son test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Kontrol grubunun ise ön-son testleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

4. Deney Grubu Son Test-Kalıcılık Testi

Tablo 5. Duygu düzenleme ölçeği deney son test-kalıcılık testine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son Test-Kalıcılık Test	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Duygu Düzenleme Ölçeği	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,805 ^b	.005*
	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

	Duygu Düzenlem e	Negatif Sıralar	10	5,50	55,00	-2,812 ^c	.005*
		Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Eşit	0				

Tablo 4’e göre deney grubunun son test ve kalıcılık testleri arasında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, arka planda dinletilen Türk müziğinin okul öncesi dönemdeki çocuklarda duygu düzenleme becerisine etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularında elde edilen ölçümlerde, deney grubu Duygu Düzenleme Ölçeği’nin kendi içinde ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu son test karşılaştırmasında ise deney grubu lehine anlamlı yükseliş olduğu bulunmuştur. Bu elde edilen sonuçlar, eğitim ortamlarında arka planda dinletilen Türk müziğinin çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemede olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun ise kendi içindeki ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Diğer taraftan, deney grubunun son test ve kalıcılık testleri arasında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Dünya’da ve ülkemizde yapılan çalışmalar, eğitim sürecinde kullanılan müziğin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, alan yazında müziğin duygu düzenleme becerisine olumlu katkısına ilişkin yapılan çalışmalar da araştırma sonucunu desteklemektedir. Filippa, Lordier, Lejeune, De Almeida, Hüppi, Barcos-Munoz, Monaci ve Borradori-Tolsa (2024) çalışmasında müzik müdahalesinin 12 ve 24 aylık prematüre bebeklerin duygusal işlemlerini etkilediğini saptamıştır. Benítez, Diaz Abraham, Shifres ve Justel (2024) müzik eğitiminin 4 ve 5 yaşındaki okul öncesi çocukların duygusal hafızası üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada müzik eğitime maruz kalan çocukların kontrol grubundan daha iyi hafıza performansına sahip olduğunu ve nötr görüntülerden daha duygusal görüntüleri hatırladıklarını göstermiştir. Bu sonuç, okul müfredatında müzik programlarının önemini ortaya koymaktadır. Cömert ve Özbey’in okul öncesi dönemdeki çocuklarla müziğin etkisi üzerine yaptıkları bir dizi deneysel çalışmada; arka planda dinletilen Türk müziğinin sosyal beceri düzeylerine olumlu katkı sunduğunu, davranış problemlerini ise azalttığı (Cömert ve Özbey, 2024a); çocukların içsel motivasyon düzeylerini artırdığını (Cömert ve Özbey, 2024b); çocuklara uygulanan psikolojik sağlamlık programının etkisini önemli ölçüde artırdığını saptamışlardır (Cömert ve Özbey, 2021). Jackson (2023) müziğin resmi bir okul ortamında okul

öncesi çağındaki çocukların duygu düzenlemesi becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, bu müzik tabanlı programın çocuklarda sorunlu davranışlarda önemli azalmalara ve duygu düzenleme becerilerinde iyileşmeye yol açtığını saptamıştır. Bahar (2023), duygu odaklı müzik terapi uygulaması kullanarak yapılan grup terapisi programının şizofreni hastalarında kullanılması işlevsellik düzeylerini arttırmış, duygu ifade etme kabiliyetlerini geliştirmiş, yüzde ifade edilen duyguların tanınması ile ilgili gelişmeler sağlamıştır. Blasco-Magraner vd., (2021) müziğin 3-12 yaş arası çocukların duyguları üzerindeki olumlu etkilerine dair araştırmaları incelediği çalışmalarında, müziğin çocukların gelişimi üzerinde daha fazla duygusal zekâ, akademik performans ve sosyal beceriler gibi çeşitli yararlı etkileri olduğunu saptamıştır. Bu nedenle, müziğin yalnızca kendi başına önemli bir konu olarak değil, aynı zamanda diğer konular içinde bir eğitim aracı olarak da okul ortamlarında kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Küçük ve Deniz (2013) yaptıkları çalışmada, müzik dinletilen çocukların müziğe yönelik çizdikleri resimlerde müzikle duyguları arasında bağ kurabildiğini ortaya koymuştur. Öziskender (2011), Orff Schulwerk yaklaşımı ile okul öncesi müzik eğitimini alan 6 yaş grubu çocukların, “kişilerarası iletişim”, “kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama”, “sözel açıklama”, “hedef belirleme”, “görev tamamlama” sosyal becerilerinde olumlu gelişme gösterdiklerini saptamıştır. Sökezoğlu (2010) çalışmasında, ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan çocuk yuvasındaki 7-11 yaş grubundaki çocukların, bu eğitimi almayan çocuklara göre “uygun iletişim becerileri kullanma, sırasını bekleme, özgüven duygusu geliştirme, sonuçları kabul etme” gibi sosyal davranışlarda daha fazla geliştiklerini saptamıştır.

Arka plan Türk müziğinin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymak için yapılan bu çalışma, müziğin olumlu davranış değişiklikleri kazandırmasını, kaygı düzeyini düşürüp, öğrenme güçlüğüne olumlu yönde etkilemesini, kısacası çocukların müziğe karşı olumlu yönde duyarlılık göstermesini ortaya koymasından bakımından alandaki eğitimcilere önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle kültürel müziğin kullanılmış olması çocuğun yaşadığı topluma aidiyet duygusunu geliştirmesi, kültürel köklerle desteklenen eğitim modeli oluşturmaktadır. Uygulama çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemek için düşük maliyetli, kolay erişilebilen bir araç olarak müziği eğitim programlarına entegre edilerek eğitimin kalitesini artırmak için eğitimcilere yol gösterici sonuçlar ortaya koymuştur. Müziğin erken dönemde kısa süreli uygulamalarında dahi duygusal düzenlemeye destek olabileceğinin kanıtını sunan bu çalışma ayrıca psikolojik sağlamlıkla ilgili çalışan psikolog, psikiyatr, psikolojik danışman gibi bu alanda çalışanlar için de ruh sağlığını destekleyici müdahale

programlarının bütüncül bakış açısıyla planlayabilmelerine katkı sunmaktadır. Çalışma aynı zamanda öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerine alternatif yöntemler ekleyebileceklerinin örneğini de sunmaktadır. Öğretmenler farklı sınıf yönetimi stratejilerini arka plan müziği ile destekleyerek kendilerini daha az yoran bir sınıf yönetimi anlayışı ve uygulaması geliştirebilirler. Bu çalışma bu konuda yapılacak araştırmaların sayıca artması, konuya ilişkin bilgileri sınanması ve literatürün zenginleştirilmesi bakımından önem teşkil etmektedir.

Çalışmanın kalıcılık testine ilişkin bulguları müziğin etkisinin kısa vadede anlamlı etkisinin olduğunu ancak uzun vadede kalıcılığının olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma grubunun farklı dinamiği ve süreç içerisinde etki edebilecek güçlü faktörler olabileceğini düşündürse de bu sonucun literatür ışığında tartışılması daha gerçekçi kanıtlar sunmak açısından önemli görülmüştür. Bu bağlamda Koelsch (2010)'ın müziğin duygusal tepkilerle ilişkisini nörobilimsel açıdan incelediği çalışması müziğin hangi duyguları uyandırdığı ve bu duygusal tepkilerin beyindeki amigdala, ventral striatum gibi bölgelere nasıl bağlandığı ve nasıl etkilediği üzerinde odaklanmıştır. Koelsch (2010)'ın çalışması müziğin kısa sürede beyin üzerinde etkiye sahip olduğunu ve bu sürecin duygu düzenlemede etkili olabileceği tezini vurgulamak açısından önemlidir. Koelsch (2010) müziğin beyindeki duygusal tepkileri uyarmasına dikkat çekerek bu noktada dışsal uyaranların duygular üzerindeki etkisinin altını çizmektedir. Çalışma bulgusu Koelsch (2010)'ın çalışmasının sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde duygu düzenlemede dışsal uyaranların kısa vadede etkili olduğu, müzik olmadığında da duygu düzenlemenin sağlanması için hem diğer dışsal koşullar hem de içsel düzenleme stratejilerinin uygulanması ile kalıcı etki sağlanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Malouff, Schutte ve Doyle (2005) yaptıkları meta analiz çalışmada duygu düzenleme üzerine yapılan müdahalelerin kısa ve uzun vadeli etkilerini incelemiş ve duygu düzenleme becerileri üzerine yapılan psiko-eğitimsel programlar ve bilişsel-davranışsal müdahaleler gibi çeşitli içsel duygusal düzenleme stratejilerinin uzun vadede duygu düzenleme becerilerinde etkili olduğuna ilişkin sonuçlar sunmaktadır. Bu çalışma sonucu, Malouff vd.(2005)'un çalışması dışsal uyaranların duygu düzenlemede kısa vadede olumlu etkilerinin olduğunu ancak uzun vadede bu etkinin azabileceği ve içselleştirilmiş stratejiler geliştirilmediği sürece müdahalelerin uzun vadedeki etkisinin zayıflayabileceğine ilişkin yoruma güçlü kanıt sunmaktadır. Bu düşünceye paralel olarak Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer (2010) ve Gross (2002), duygu düzenleme stratejilerinin etkili olabilmesi bunların ne kadar içselleştirildiğiyle yakından ilişkili olduğunu altını çizmektedir. Bu çalışma müzik, psikoterapi

vb. dışsal müdahalelerde sağlanan kısa vadedeki etkinin devamı için bireylerin kendi başlarına içselleştirilmiş becerileri geliştirmelerinin vurgusunu yapmaktadır.

Kalıcılık testlerinde deney grubunun olumsuzluk boyutunda gözlemlenen puan artışı ve duygu düzenleme boyutunda puanın düşüşü, müziğin kısa vadeli etkisi olsa da uzun vadede etkisinin azaldığını ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları alan yazında yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte yorumlandığında genel olarak duygu düzenleme stratejilerinin hem dışsal hem de içsel uyarıların kombinasyonu ile gerçekleştirilmesiyle uzun vadede kalıcı etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu sonucun duygu düzenleme becerilerine yönelik yapılacak çalışmaların planlamasına önemli katkı sunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda müzik içsel stratejilerin etkisini artırmaya yönelik destek olarak kullanıldığında ortak etki kalıcı olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Okul ncesi eğitim sürecinin önemi ve erken yaşlarda başlayan eğitimin etkisi göz önüne alındığında, eğitimde arka planda Türk müziği kullanımı üzerine duygu düzenleme dışında psikologlar ya da bu alanda çalışan uzmanlar tarafından psikolojik destek alan çocuklara ek olarak müzik dinletisi eklenmesi gibi farklı disiplinlerde de çalışmalar yapılarak çocukların davranışları üzerindeki etkisi ve kalıcılığı ölçülebilir.
- Arka planda kullanılan müziğin etkisini değerlendirmede farklı örneklem grupları ile boylamsal periyotlarda yeni deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Farklı müzik türlerinin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Çocukların dinledikleri müziklere ilişkin hissettikleri duyguları resim, drama ya da sözlü anlatım gibi farklı tekniklerle ifade etmelerine yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Mülteci ocuklar ya da doğal afet gibi olumsuz yaşantıları olan gruplarla deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Duygu düzenleme becerilerine ilişkin yapılan deneysel çalışmalarda psiko-eğitimsel programlar ve bilişsel-davranışsal müdahaleler gibi çeşitli içsel duygusal düzenleme stratejilerinin kullanıldığı programlarda müzik desteği ile etki oranı yüksek bir sonuç elde edilebilir.

Kaynaklar

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Bahar, M. (2023). *Remisyonunda şizofreni hastalarında duygu odaklı müzik terapi uygulamasının duygu farkındalığı ve yaşam doyumu üzerine etkileri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://avesis.gelisim.edu.tr/yonetilen-tez/cadf6229-8aa2-422f-b607-3824547c4b82/remisyonunda-sizofreni-hastalarinda-duygu-odakli-muzik-terapi-uygulamasinin-duygu-farkindaligi-ve-yasam-doyumu-uzerine-etkileri>
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). *Evren ve örneklem*. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma yöntemleri (129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272-294.
- Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekamız*. Postiga Yayınları: İstanbul.
- Benítez, M. A., Diaz Abraham, V., Shifres, F., & Justel, N. (2024). El efecto del entrenamiento musical activo y receptivo en la memoria emocional de los preescolares. *Psykhé (Santiago)*, 33(2), 1-20. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2022.54065>
- Bentley, L. A., Eager, R., Savage, S., Nielson, C., White, S. L., & Williams, K. E. (2023). A translational application of music for preschool cognitive development: RCT evidence for improved executive function, self-regulation, and school readiness. *Developmental Science*, 26(5), e13358. <https://doi.org/10.1111/desc.13358>
- Berkovits, L. D., & Baker, B. L. (2014). Emotion dysregulation and social competence: Stability, change and predictive power. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(8), 765–776. <https://doi.org/10.1111/jir.12088>
- Blasco-Magraner, J.S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Caine J. (1991). The effects of music on the selected stress behaviors, weight, caloric and formula intake, and length of hospital stay of premature and low birth weight neonates in a newborn intensive care unit. *J Music Ther*, 28(4):180-92.
- Cömert, S., & Özbey, S. (2021). Türk müziği destekli psikolojik sağlamlık programı: Okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393. <https://doi.org/10.21733/ibad.947566>
- Cömert, S., & Özbey, S. (2024a). Okulöncesi dönemdeki çocuklarda davranış düzenleme: Arka planda dinletilen Türk müziğinin etkisi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 24, 205-225. <https://doi.org/10.31722/ejmd.1283620>
- Cömert, S., & Özbey, S. (2024b). The effect of background Turkish music on developing and supporting intrinsic motivation in preschool period. *Hungarian Educational Research Journal*, 14(2), 231-247. <https://doi.org/10.1556/063.2023.00238>
- Degé, F., Kubicek, C., & Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: A relation mediated by executive functions. *Music Perception*, 29(2), 195-201.
- Demirkıran, B. (2021). *Duygusal iyileşme*. Gün yayıncılık: İstanbul.
- Esch, T., Guarna, M., Bianchi, E., Zhu, W., & Stefano, G. B. (2004). Commonalities in the central nervous system's involvement with complementary medical therapies: limbic morphinergic processes. *Med Sci Monit*, 10(6), 17.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

- Goleman, D. (2021). *Duygusal zeka*. (Çev. Banu Seçkin Yüksel.) Varlık yayınları: İstanbul.
- Kabalak, A. A. (2018). Effect of music on palliative care patients: Historical Development of Therapy with Turkish music. *Journal Of Traditional Medical Complementary Therapies*, 1(3).
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-babalar için bebek ruh sağlığı rehberi*. Say Yayınları: İstanbul.
- Koelsch S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Ann N Y Acad Sci*, 1337, 193–201. <https://doi.org/10.1111/nyas.12684>
- Koelsch, S. (2010). Toward a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131–137. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- İnci, N., & Karakelle, S. (2021). Müziğin Duygu Durumu ile Yüz İfadelerinin Uyumunun 5 Yaşındaki Çocuklarda Ritim Senkronizasyonuna Olan Etkisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 43-54.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Doyle, D. (2005). The effectiveness of interventions to reduce depression and anxiety in children: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Psychology*, 61(1), 47-58. <https://doi.org/10.100>
- Marsell, M. (2009). *Çocuk ve zihin terapisi*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Mayes, L. C., & Cohen, D. J. (2006). *Çocuğunuzu anlama rehberi*. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- Nilsen, B. A. (2010). *Week by week: Plans for documenting children's development*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Özbey, Ç. (2006). *Çocuk gelişiminde yaşanan sorunlar*. İnkılap kitabevi: İstanbul.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin Sosyal Becerilerinin gelişimine etkileri*. [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Peters, V., Bissonnette, J., Nadeau, D., Gauthier-Legare, A., & Noel, M. A. (2024). The impact of musicking on emotion regulation: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Music*, 52(5), 548-568.
- Randall W. M., Rickard N. S., & Vella-Brodrick D. A. (2014). Emotional outcomes of regulation strategies used during personal music listening: A mobile experience sampling study. *Musicae Scientiae*, 18(3), 275-291. doi:10.1177/1029864914536430
- Rentfrow, P. J. (2012). The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(5), 402–416. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x>
- Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, 39(3), 307-327.
- Sena Moore, K., & Hanson-Abromeit, D. (2015). Theory-guided therapeutic function of music to facilitate emotion regulation development in preschool-aged children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 146406. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00572>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33 (6), 906-916.
- Somakcı, P. (2003). Türklerde müzikle tedavi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 131-140.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7 - 11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical Play and Young Children. *Music Educators Journal*, 86(1), 26–29. doi:10.2307/3399573
- Uyar, M. & Korhan, E. A. (2011). Yoğun bakım hastalarında müzik terapinin ağrı ve anksiyete üzerine etkisi. *Ağrı*, 23 (4): 139-146.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitabevi: İstanbul.

Effects of an Integrated Early Intervention Program on Emotional and Social Well-Being: Evidence from an Empirical Study in Tehran, Iran

Hamed Barjesteh

Department of English Language, Am.C., Islamic Azad University, Amol, IRAN. e-mail: Hamed.Barjesteh@iau.ac.ir , Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-4018-4487>

Hossein Isaee

Department of English Language, Am.C., Islamic Azad University, Amol, IRAN. e-mail: hossein_isaee@yahoo.com , Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-9028-2907>

Mehdi Manoochehrzadeh

Zerodale Inc. Centre for Research in Entrepreneurship Education and Development, Toronto M2K 2H6, CANADA. e-mail: manoochehrzadeh@zerodale.com, Orcid No: <https://orcid.org/0009-0007-0381-7250>

Hamehnaz Gholipour

Department of English Language and Literature, Am.C., Islamic Azad University, Amol, IRAN. e-mail: hamenazgholipour@gmail.com, Orcid No: <https://orcid.org/0009-0004-4151-4232>

Abstract

Early intervention is widely recognized as a critical approach for promoting developmental outcomes and enhancing well-being across educational and psychosocial contexts. Despite growing interest in well-being-oriented interventions, empirical research that simultaneously addresses emotional and social dimensions within integrated early intervention frameworks remains limited, particularly in non-Western educational settings. The present study empirically examines the effectiveness of an integrated early intervention program designed to enhance emotional regulation, social competence, and overall well-being among learners in Tehran, Iran. The study employed a mixed-methods research design and involved 120 participants recruited from formal educational settings in Tehran. Participants took part in a structured early intervention program implemented over one academic term. To complement the quantitative findings, qualitative data were obtained through semi-structured interviews and reflective reports from educators and participants, enabling a deeper exploration of perceived changes and contextual influences. Quantitative analyses indicated statistically significant improvements in emotional awareness, social interaction skills, and overall perceived well-being following participation in the intervention program. The convergence of quantitative and qualitative results provides robust empirical support for the effectiveness of integrated early intervention approaches that address emotional and social domains simultaneously. This study contributes empirical evidence from the Iranian context to the international literature on early intervention and well-being, addressing a notable gap in cross-cultural research. The findings underscore the importance of adopting holistic, human-centered, and empirically grounded early intervention models in educational practice. Practical implications are discussed for educators, mental health professionals, and policymakers, and directions for future research include longitudinal follow-up studies and broader cross-cultural validation of integrated well-being-oriented intervention frameworks.

Key Words: Early Intervention, Emotional Development, Iran, Mixed-Methods Research, Social Competence, Well-Being

1.Introduction

Early intervention has increasingly been recognized as a critical component of educational and psychological support systems aimed at fostering healthy emotional, cognitive, and social development among learners. Contemporary educational research emphasizes that developmental support during the early stages of learning can substantially influence long-term well-being, interpersonal competence, academic engagement, and resilience (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2011). Within this perspective, educational environments are no longer viewed merely as spaces for academic achievement; rather, they are understood as multidimensional ecosystems in which emotional experiences, social relationships, and psychological well-being significantly shape learning outcomes and personal growth.

The growing attention to learner well-being has been strongly influenced by developments in positive psychology, which focuses on strengths, flourishing, positive emotions, and optimal human functioning rather than solely addressing deficits or pathology (Fredrickson, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positive psychology research demonstrates that emotional well-being and social connectedness are closely associated with improved motivation, resilience, engagement, and learning performance across educational settings (Oxford, 2016; Dewaele & MacIntyre, 2016). Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory further explains that positive emotions expand learners' cognitive and social resources, thereby promoting adaptive coping, interpersonal relationships, and psychological growth over time. Similarly, self-determination theory highlights the importance of autonomy, competence, and relatedness in fostering learner well-being and intrinsic motivation (Niemic & Ryan, 2009).

In recent years, educational scholars have increasingly emphasized the integration of emotional and social dimensions into pedagogical practice, particularly within language learning and learner development contexts. Research has shown that emotional experiences such as enjoyment, confidence, anxiety reduction, and social belonging substantially influence learners' academic success and classroom participation (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; Dewaele, 2023). Emotional well-being has also been linked to academic buoyancy and resilience, enabling learners to cope more effectively with everyday educational challenges (Martin & Marsh, 2008). Consequently, interventions that simultaneously support emotional regulation and social competence are receiving greater scholarly and institutional attention.

Within the field of language education, positive psychology interventions have demonstrated promising outcomes in enhancing learners' emotional well-being, self-esteem, engagement, and academic performance. For example, Abdolrezapour and Ghanbari (2021) reported that positive psychology interventions improved both emotional experiences and listening comprehension performance among English as a Foreign Language (EFL) learners. Similarly, Noori and Narafshan (2018) found that structured positive psychology activities contributed to improved self-esteem among Iranian EFL learners. Meta-analytic evidence by Gürkan and Ulubay (2020) further supports the effectiveness of positive psychology interventions across educational and psychological domains. Research on learner emotions also indicates that positive classroom environments significantly predict foreign language enjoyment while reducing anxiety and emotional barriers to participation (Dewaele & MacIntyre, 2016).

At the same time, broader discussions surrounding well-being in education have evolved beyond academic achievement to include flourishing, emotional balance, social competence, and interpersonal connectedness. Butler and Kern's (2016) PERMA framework conceptualizes well-being as a multidimensional construct encompassing positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. This multidimensional understanding aligns with increasing calls for holistic educational approaches that address emotional and social development alongside cognitive learning outcomes. Such approaches are particularly important in early intervention contexts, where preventive and supportive strategies can significantly influence learners' future psychological and social adjustment.

In parallel with these developments, technological transformation and the growing presence of artificial intelligence (AI) in education have further expanded scholarly discussions regarding learner well-being, emotional engagement, and social interaction. AI-assisted educational tools have demonstrated potential for enhancing learner engagement, motivation, personalized support, and interactive learning experiences (Chu et al., 2023; Wang et al., 2023). Studies have shown that AI-supported learning environments can positively affect learners' participation, classroom engagement, and emotional experiences when implemented appropriately (Ma & Chen, 2024; Yang & Zhao, 2024). Conversational AI systems and AI-powered language learning applications have also been associated with increased learner interaction, confidence, and speaking practice opportunities (Du & Daniel, 2024; Zou & Wang, 2024).

Nevertheless, scholars have also emphasized that technological advancement alone cannot guarantee meaningful educational outcomes without attention to emotional, ethical, and human-centered dimensions of learning (Holmes & Porayska-Pomsta, 2023; Luckin, 2023). Researchers increasingly argue that AI integration in education should support learner autonomy, emotional well-being, social interaction, and human relationships rather than replace them (Kizilcec, 2024; Isaee & Barjesteh, 2026a). Recent studies further indicate that positive emotions, self-transcendent experiences, and supportive classroom interactions remain essential components of effective AI-enhanced educational environments (Isaee & Barjesteh, 2026b; Pan & Li, 2025). Consequently, educational interventions that integrate emotional and social support mechanisms within technologically evolving learning environments have become increasingly important.

Within Middle Eastern and Iranian educational contexts, discussions regarding emotional well-being, educational reform, and technology-enhanced learning have gained growing momentum. Studies conducted in Iran highlight increasing institutional interest in intelligent education systems, AI-supported pedagogies, and learner-centered educational reforms (Hoseini Moghadam, 2023; Olyae et al., 2024). Research has also documented the expanding role of AI-driven educational applications in Iranian schools and higher education contexts (Marandi & Hosseini, 2024; Mohammadi et al., 2025). However, despite these developments, empirical research examining integrated emotional and social intervention programs within Iranian educational settings remains relatively limited. Much of the existing literature focuses primarily on technological adoption, academic performance, or language learning outcomes, while fewer studies address holistic well-being and socio-emotional development simultaneously.

Furthermore, many international studies investigating emotional well-being interventions have predominantly been conducted in Western educational settings, limiting the cultural generalizability of existing findings. Educational values, classroom interactions, emotional expression, and social dynamics may vary substantially across sociocultural contexts. Therefore, context-specific empirical research is essential for understanding how integrated intervention models function within local educational and cultural environments. In the Iranian context, where educational systems continue to navigate modernization, technological transformation, and evolving pedagogical expectations, there is a particular need for research exploring learner well-being through culturally grounded and holistic approaches.

The present study addresses this gap by investigating the effects of an integrated early intervention program on emotional and social well-being among learners in Tehran, Iran. The intervention was designed to support emotional regulation, interpersonal communication, positive classroom interaction, and supportive learning experiences within an educational framework. By employing a mixed-methods research design, the study combines quantitative and qualitative evidence to provide a comprehensive understanding of the intervention's impact on learners' emotional awareness, social functioning, and overall well-being.

This study contributes to the existing literature in several important ways. First, it expands current scholarship on early intervention and learner well-being by integrating emotional and social dimensions within a single empirical framework. Second, it contributes context-specific evidence from Iran, addressing the underrepresentation of non-Western educational contexts in well-being and intervention research. Third, the study responds to increasing scholarly calls for human-centered educational approaches that balance technological advancement with emotional and social development. Finally, the findings offer practical implications for educators, counselors, curriculum developers, and policymakers seeking to promote supportive and psychologically sustainable educational environments.

Accordingly, the present study seeks to answer the following research questions:

RQ1: Does participation in an integrated early intervention program significantly improve learners' emotional well-being?

RQ2: Does participation in the intervention program significantly enhance learners' social functioning and interpersonal relationships?

RQ3: How do participants and educators perceive the emotional and social effects of the intervention program within classroom settings?

2. Literature Review

2.1 Early Intervention and Learner Well-Being

Early intervention is widely recognized as an important approach for promoting learners' emotional, social, and psychological development. Positive psychology perspectives conceptualize well-being not merely as the absence of problems but as the presence of flourishing, resilience, positive relationships, and meaningful engagement (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2011). Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory further suggests that positive emotions help individuals develop enduring psychological and

social resources. Similarly, Butler and Kern's (2016) PERMA framework identifies positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment as central dimensions of well-being.

Educational research consistently demonstrates that supportive learning environments contribute to learner motivation, resilience, and emotional adjustment. Martin and Marsh (2008) emphasized the role of academic buoyancy in helping learners cope with everyday educational challenges, while Niemiec and Ryan (2009) argued that autonomy, competence, and relatedness are essential psychological needs within educational settings.

Within language education, emotional experiences strongly influence learner participation and achievement. Dewaele and MacIntyre (2014, 2016) found that positive classroom environments increase learner enjoyment while reducing anxiety. Dewaele (2023) further emphasized the centrality of emotions in language learning processes. Empirical studies have similarly confirmed the effectiveness of positive psychology interventions in educational contexts. Abdolrezapour and Ghanbari (2021) reported that positive psychology interventions improved Iranian EFL learners' emotional experiences and performance, while Noori and Narafshan (2018) found improvements in learner self-esteem. Gürgen and Ulubay's (2020) meta-analysis additionally confirmed the positive effects of such interventions on psychological well-being.

Recent Iranian studies also emphasize the importance of emotionally supportive pedagogies. Isaee et al. (2025) found that teacherly care and loving pedagogy reduce anxiety and enhance learner motivation. Likewise, Isaee and Barjesteh (2025) demonstrated that teacher enthusiasm positively influences learner engagement, while Arab et al. (2025) highlighted the negative effects of fear and shame on classroom participation. Collectively, these studies suggest that interventions targeting emotional awareness and social support can substantially improve learner well-being, although integrated approaches remain underexplored in Iranian educational contexts.

2.2 Social Competence and Emotional Development in Educational Contexts

Social competence and emotional development are increasingly viewed as essential dimensions of educational success. Emotional competence involves recognizing and regulating emotions, whereas social competence includes communication, empathy, collaboration, and

relationship-building skills. Positive emotional experiences promote openness, trust, and cooperative interaction, thereby strengthening social relationships in educational environments (Fredrickson, 2001).

Supportive classroom relationships also play an important role in learner engagement and adjustment. Isaee et al. (2025) emphasized that caring pedagogical relationships improve learner confidence and motivation, while Barjesteh et al. (2025) demonstrated that motivational teaching strategies positively affect learners' emotional engagement across different cultural contexts. Dewaele and MacIntyre (2016) further found that positive classroom climates encourage interpersonal confidence and enjoyment.

In Iranian educational settings, increasing attention has been given to learner-centered and emotionally supportive pedagogies. Isaee and Barjesteh (2023) reported growing teacher awareness regarding emotional support and learner engagement, while Isaee et al. (2024) highlighted the value of brain-based learning activities for improving classroom interaction and engagement. However, relatively few studies have examined intervention programs specifically designed to promote both emotional and social well-being simultaneously within Iranian classrooms.

2.3 Technology, Artificial Intelligence, and Human-Centered Educational Well-Being

The rapid expansion of artificial intelligence (AI) technologies in education has transformed discussions surrounding teaching, learning, learner engagement, and educational well-being. AI-supported educational tools increasingly influence classroom interaction, language learning, assessment practices, and personalized instruction (Luckin, 2023; Holmes & Porayska-Pomsta, 2023). While many scholars emphasize the pedagogical benefits of AI-enhanced learning environments, there is also growing concern regarding emotional, ethical, and human-centered dimensions of educational technology integration.

Research indicates that AI-powered educational applications can enhance learner engagement, motivation, participation, and personalized support. Chu et al. (2023) demonstrated that gamified AI-assisted language learning environments improve vocabulary acquisition and learner engagement. Similarly, Wang et al. (2023) found that effective human-AI interaction patterns significantly shape learning outcomes and learner experiences in AI-supported language learning contexts.

Recent studies also highlight the emotional dimensions of AI-mediated learning environments. Yang and Zhao (2024) explored AI-induced emotions in language education and found that learners experience a wide range of emotional responses, including enjoyment, anxiety, curiosity, and frustration. Sun and Lin (2022) similarly emphasized that emotional experiences are central to AI-mediated educational interactions and significantly influence learner satisfaction and engagement. Ma and Chen (2024) additionally reported that AI-supported learning applications positively affect learner engagement while reducing academic procrastination.

Within Iranian educational settings, AI integration has attracted increasing scholarly attention in recent years. Hoseini Moghadam (2023) discussed the growing role of AI in reshaping higher education in Iran, particularly in relation to instructional innovation and educational policy transformation. Olyae et al. (2024) further proposed policy recommendations for intelligent higher education systems in Iran based on global technological trends. Mohammadi et al. (2025) similarly examined the application of AI in school management and educational systems, highlighting the expanding institutional interest in educational technologies.

Research specifically focused on Iranian language education contexts has also documented both opportunities and challenges associated with AI integration. Isaee (2026a) identified ethical tensions and second-language learning challenges associated with AI use in Iranian higher education contexts. Isaee and Barjesteh (2026) further explored teachers' and learners' perceptions of AI-supported pedagogical tools, reporting generally positive attitudes toward AI-assisted instruction alongside concerns regarding dependency, ethics, and reduced human interaction. Similarly, Isaee and Barjesteh (2026b) demonstrated that intelligent simulations and AI-enhanced environments can cultivate self-transcendent emotions, speaking fluency, and learner well-being when implemented within supportive pedagogical frameworks.

International research also increasingly emphasizes the importance of maintaining human-centered educational values amid technological transformation. Kizilcec (2024) argued that understanding educators' perspectives and emotional concerns is essential for successful AI implementation in education. Holmes and Porayska-Pomsta (2023) similarly stressed that ethical and emotional considerations must remain central to AI integration in educational systems. Lyu et al. (2025) further noted that trust, perceptions, and emotional responses significantly shape instructors' engagement with generative AI technologies.

Moreover, scholars increasingly warn that technological advancement alone cannot ensure meaningful educational outcomes without emotionally supportive and socially responsive learning environments. Sumakul et al. (2022) questioned whether AI functions as a “friend or foe” within EFL classrooms, emphasizing the importance of balanced and ethical implementation. Taşçı and Tunaz (2024) likewise identified both opportunities and challenges in AI-assisted language teaching from the perspectives of pre-service teachers. Vijayaratnam et al. (2025) further argued that emerging technologies such as the metaverse require pedagogical frameworks that prioritize learner interaction, inclusion, and psychological well-being.

Collectively, these studies suggest that while AI and digital technologies can enhance educational experiences, learner well-being remains fundamentally dependent on emotional support, social interaction, and human-centered pedagogical practices. Consequently, integrated intervention models that simultaneously address emotional and social well-being remain essential within technologically evolving educational environments.

2.4 Research Gap and Conceptual Framework

Although previous studies have extensively explored positive psychology, learner emotions, social competence, and AI-supported education, several important gaps remain in the literature. First, much existing research investigates emotional well-being, social interaction, or technological integration separately rather than examining their interconnected relationships within holistic intervention frameworks. Second, many empirical studies have been conducted in Western educational contexts, limiting the cultural applicability of findings to Middle Eastern and Iranian educational environments.

Third, despite increasing scholarly attention to AI-enhanced education and learner well-being, relatively limited research has examined integrated early intervention programs specifically designed to support both emotional and social development simultaneously. Existing Iranian studies primarily focus on technology adoption, language learning performance, or institutional policy rather than holistic learner well-being outcomes. Furthermore, few studies have employed mixed-methods designs that combine quantitative and qualitative evidence to provide comprehensive insights into learners’ emotional and social experiences. Therefore, the present study addresses these gaps by investigating the effects of an integrated early intervention program on emotional and social well-being among learners in Tehran, Iran. Grounded in positive psychology, learner well-being theory, and human-centered educational perspectives, the study examines how structured emotional and social support

interventions influence learners' emotional awareness, interpersonal relationships, and overall classroom experiences. Through a mixed-methods approach, the study seeks to contribute culturally contextualized evidence to the growing international literature on well-being-oriented educational interventions. Figure 1 depicts the conceptual framework of the integrated early intervention program.

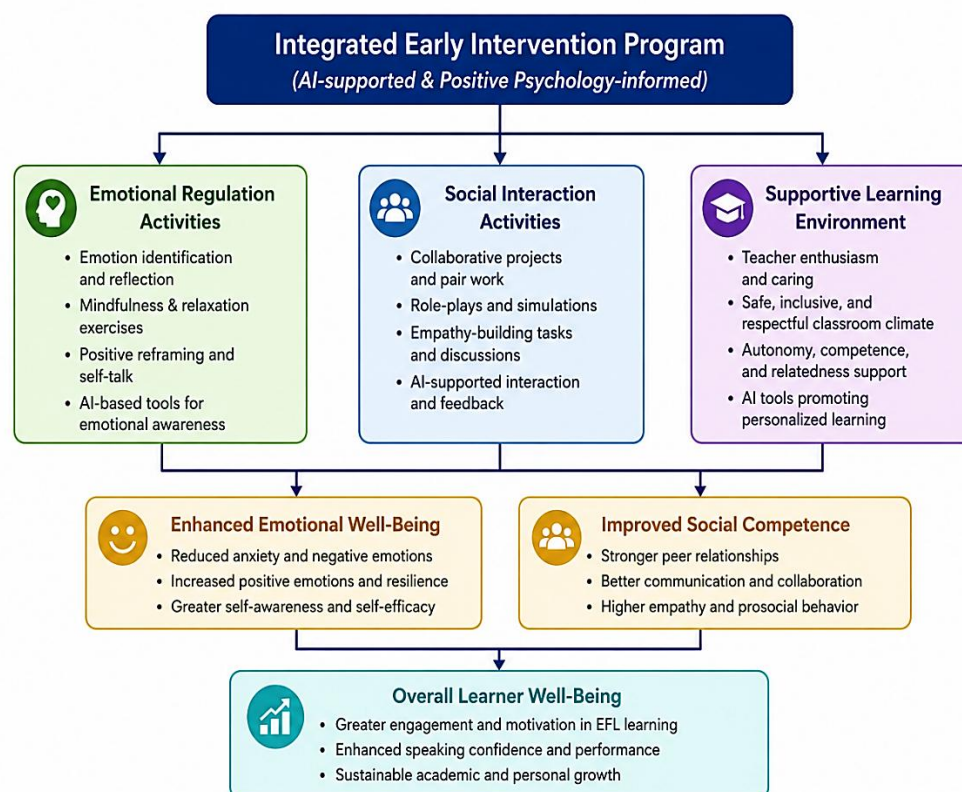


Figure 1. Conceptual framework of the integrated early intervention program

3. Methodology

3.1 Research Design

This study employed a mixed-methods research design to investigate the effects of an integrated early intervention program on learners' emotional and social well-being in educational settings in Tehran, Iran. The mixed-methods approach was selected because it enables a more comprehensive understanding of complex educational and psychological phenomena through the integration of quantitative and qualitative evidence. Quantitative data provided measurable evidence regarding changes in emotional and social well-being following the intervention, while qualitative data offered deeper insights into participants' lived experiences, perceptions, and classroom interactions.

Specifically, the study adopted a convergent parallel mixed-methods design in which quantitative and qualitative data were collected during the same research phase, analyzed separately, and subsequently integrated during interpretation. This design facilitated triangulation and enhanced the validity and richness of the findings by allowing numerical trends to be interpreted alongside participants' narratives and reflective experiences.

3.2 Participants and Context

The study was conducted in educational settings located in Tehran, Iran. A total of 120 participants took part in the study. Participants were selected using convenience sampling from several educational institutions that agreed to participate in the intervention program. The sample included learners from diverse educational backgrounds and varying levels of academic performance to ensure broader representation of classroom experiences.

Participants ranged in age from approximately 15 to 19 years and included both male and female learners. Prior to participation, all individuals were informed about the purpose of the study, confidentiality procedures, and their right to withdraw from the research at any stage without penalty. Written informed consent was obtained from participants and, where necessary, from parents or institutional authorities.

The educational settings involved in the study reflected typical urban learning environments in Tehran characterized by increasing integration of learner-centered pedagogical approaches, emotional support initiatives, and technology-enhanced educational practices. The intervention program was implemented during one academic term lasting approximately twelve weeks.

3.3 The Integrated Early Intervention Program

The intervention program was designed to promote emotional regulation, social competence, interpersonal communication, and supportive classroom interaction. Drawing on principles of positive psychology, learner-centered pedagogy, and socio-emotional learning, the program integrated activities targeting both emotional and social dimensions of learner well-being. The intervention included structured weekly sessions focusing on:

1. emotional awareness and emotional expression,
2. self-regulation and stress management,
3. empathy development,

4. collaborative learning activities,
5. peer communication and relationship-building,
6. reflective classroom discussions,
7. supportive feedback practices, and
8. confidence-building exercises.

Educators participating in the program were provided with instructional guidelines and activity frameworks to ensure consistency in implementation across participating classrooms. Classroom activities emphasized cooperation, positive interaction, mutual respect, and psychologically supportive communication among learners.

In addition to face-to-face interaction, selected technology-assisted activities were incorporated to facilitate reflective learning, communication, and learner engagement. These activities were implemented carefully to maintain a human-centered educational environment emphasizing emotional support and social connectedness rather than purely technological engagement.

3.4 Instruments

3.4.1 Emotional Well-Being Measure

Emotional well-being was assessed using an adapted well-being questionnaire grounded in positive psychology frameworks, including dimensions associated with positive emotions, engagement, emotional regulation, and psychological flourishing (Butler & Kern, 2016; Seligman, 2011). The instrument included Likert-scale items measuring learners' emotional awareness, positive emotional experiences, confidence, and perceived emotional balance within classroom settings.

Participants responded to items using a five-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Internal consistency reliability for the emotional well-being scale was found to be satisfactory, with Cronbach's alpha coefficients exceeding acceptable thresholds.

3.4.2 Social Functioning Measure

Social well-being and interpersonal functioning were measured using a social competence questionnaire adapted from previous educational and psychological research on

classroom interaction and learner relationships. The instrument assessed dimensions such as peer communication, collaboration, empathy, interpersonal confidence, and classroom belonging.

The questionnaire similarly employed a five-point Likert scale and demonstrated acceptable reliability and internal consistency during pilot testing and final data analysis.

3.4.3 Semi-Structured Interviews

To complement the quantitative findings, semi-structured interviews were conducted with a subset of participants and educators following completion of the intervention program. The interviews explored participants' perceptions of emotional changes, classroom interaction, peer relationships, confidence development, and overall experiences during the intervention process.

Interview questions remained sufficiently flexible to allow participants to elaborate on personal experiences while ensuring alignment with the study's research objectives.

3.4.4 Reflective Reports

Educators and participants were also invited to complete reflective reports documenting their observations and experiences throughout the intervention period. These reports provided additional qualitative data regarding classroom dynamics, emotional engagement, interpersonal communication, and perceived changes in learner behavior and interaction.

3.5 Data Collection Procedures

Data collection occurred across three primary stages: pre-intervention assessment, intervention implementation, and post-intervention assessment.

During the first stage, participants completed the emotional well-being and social functioning questionnaires before the intervention began. Baseline data were collected to establish participants' initial emotional and social well-being levels.

The second stage involved implementation of the integrated intervention program over approximately twelve weeks. Sessions were conducted regularly within participating educational settings under the supervision of trained educators and researchers.

At the final stage, participants completed the same quantitative instruments following completion of the intervention. Semi-structured interviews and reflective reports were

subsequently collected from selected participants and educators to provide qualitative insights into the intervention experience.

All quantitative and qualitative data were anonymized to ensure participant confidentiality throughout the research process.

3.6 Data Analysis

Quantitative data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Descriptive statistics, including means and standard deviations, were calculated to summarize participants' responses. Paired-samples t-tests were conducted to examine differences between pre-intervention and post-intervention scores for emotional well-being and social functioning measures. Statistical significance was determined at the .05 level.

Qualitative data obtained from interviews and reflective reports were analyzed thematically following Braun and Clarke's six-step thematic analysis framework. The analysis process involved:

1. familiarization with the data,
2. initial coding,
3. searching for themes,
4. reviewing themes,
5. defining and naming themes, and
6. producing the final thematic interpretation.

To enhance trustworthiness and analytical rigor, coding procedures were reviewed collaboratively, and recurring themes were compared across participant groups and data sources. The integration of quantitative and qualitative findings enabled triangulation and strengthened the overall interpretive validity of the study.

3.7 Ethical Considerations

The study adhered to established ethical principles governing educational and social science research. Participation was voluntary, and informed consent was obtained from all participants prior to data collection. Participants were informed about the objectives of the study, confidentiality measures, and their right to withdraw at any stage without negative consequences.

All collected data were treated confidentially and used solely for research purposes. Participant identities and institutional affiliations were anonymized during data analysis and reporting to protect privacy and maintain ethical integrity throughout the research process.

4. Results

4.1 Quantitative Findings

The quantitative phase of the study examined whether participation in the integrated early intervention program resulted in significant improvements in learners' emotional well-being and social functioning. Descriptive statistics and paired-samples t-tests were conducted to compare participants' pre-intervention and post-intervention scores.

4.1.1 Emotional Well-Being Outcomes

Table 1 presents the descriptive statistics and paired-samples t-test results for emotional well-being before and after the intervention program.

Table 1. Pre- and post-intervention emotional well-being scores

Measure	N	Mean	SD	t	p
Pre-Intervention	120	3.12	0.54		
Post-Intervention	120	4.01	0.48	11.27	< .001

The results revealed a statistically significant increase in emotional well-being following participation in the intervention program, $t(119) = 11.27, p < .001$. Participants reported higher levels of emotional awareness, confidence, emotional regulation, and positive emotional experiences after the intervention. The substantial increase in mean scores suggests that the integrated intervention positively influenced learners' emotional functioning and psychological well-being within classroom contexts.

Further item-level analysis indicated notable improvements in learners' perceptions of emotional confidence, stress management, and classroom comfort. Participants also reported reduced feelings of anxiety during classroom interaction and greater emotional openness during collaborative activities.

4.1.2 Social Functioning Outcomes

Table 2 presents the descriptive statistics and paired-samples t-test results for learners' social functioning and interpersonal competence.

Table 2. Pre- and Post-Intervention Social Functioning Scores

Measure	N	Mean	SD	t	p
Pre-Intervention	120	3.26	0.49		
Post-Intervention	120	4.15	0.44	12.03	< .001

The findings demonstrated a statistically significant improvement in social functioning following the intervention, $t(119) = 12.03$, $p < .001$. Participants reported stronger peer relationships, greater collaboration, improved communication skills, and increased feelings of classroom belonging after completing the program.

The increase in social functioning scores suggests that the intervention successfully fostered supportive interpersonal interaction and enhanced learners' social competence within educational settings. Participants particularly indicated improvements in cooperative learning, empathy toward peers, and confidence during classroom discussions and group activities.

4.1.3 Overall Perceived Well-Being

To examine broader perceptions of well-being, participants also completed a general well-being evaluation at the conclusion of the intervention program. Results indicated that approximately 82% of participants perceived the intervention as beneficial for their emotional and social development, while 76% reported increased classroom motivation and participation following the intervention period.

Participants further noted that the intervention created a more supportive and psychologically safe classroom atmosphere. Many learners described feeling more comfortable expressing opinions, engaging in peer interaction, and participating in collaborative educational activities.

Collectively, the quantitative findings provide strong empirical support for the effectiveness of the integrated early intervention program in enhancing emotional well-being, interpersonal functioning, and overall classroom experience among learners in Tehran, Iran.

4.2 Qualitative Findings

The qualitative phase of the study explored participants' and educators' perceptions of the intervention program and its influence on emotional and social well-being. Thematic analysis of interview transcripts and reflective reports resulted in four major themes:

1. enhanced emotional awareness and self-regulation,

2. strengthened peer relationships and classroom interaction,
3. increased confidence and participation, and
4. the importance of supportive learning environments.

4.2.1 Enhanced Emotional Awareness and Self-Regulation

One of the most frequently reported themes involved improvements in learners' emotional awareness and self-regulation abilities. Participants described becoming more conscious of their emotional states and more capable of managing stress, frustration, and anxiety within classroom settings.

Several learners reported that reflective discussions and emotional awareness activities helped them better understand their feelings and reactions during learning tasks. One participant stated:

“Before the program, I often became stressed during classroom activities, but now I feel more relaxed and able to control my emotions.”

Educators similarly observed positive emotional changes among learners throughout the intervention period. Teachers reported that students demonstrated greater emotional patience, calmer classroom behavior, and more constructive responses to academic challenges.

These findings suggest that the intervention contributed to the development of emotional coping strategies and psychological resilience among participants.

4.2.2 Strengthened Peer Relationships and Classroom Interaction

A second major theme concerned the improvement of peer relationships and classroom social dynamics. Participants consistently described increased collaboration, empathy, and communication with classmates following the intervention.

Many learners indicated that group activities and collaborative discussions created opportunities for more meaningful interpersonal interaction. One participant explained:

“I became closer to my classmates because we learned to listen to each other and support each other during activities.”

Educators also observed more positive classroom interaction patterns, including reduced interpersonal tension and greater willingness among students to participate collaboratively.

Several teachers noted that learners who had previously been socially withdrawn became more engaged in group discussions and peer communication.

The findings indicate that the intervention fostered a stronger sense of classroom belonging and interpersonal trust among participants.

4.2.3 Increased Confidence and Classroom Participation

Participants additionally reported greater confidence in expressing opinions, participating in discussions, and interacting with peers and educators. Increased self-confidence emerged as an important outcome associated with emotional support and positive classroom experiences. One learner stated:

“I used to avoid speaking during class, but after participating in the activities, I became more confident about sharing my ideas.”

Teachers similarly observed improvements in learners’ willingness to engage in classroom tasks, ask questions, and contribute to collaborative learning activities. Participants appeared more comfortable taking academic and interpersonal risks within the supportive classroom environment established through the intervention program.

These findings align with previous research suggesting that emotionally supportive educational environments positively influence learner engagement and participation.

4.2.4 Supportive Learning Environment as a Central Factor

The final theme highlighted the importance of creating supportive and psychologically safe learning environments. Both learners and educators emphasized that respectful communication, encouragement, empathy, and positive interpersonal interaction played central roles in the success of the intervention program.

Participants frequently described the classroom atmosphere as more welcoming, cooperative, and emotionally supportive after the intervention. One educator noted:

“The classroom environment became noticeably more positive. Students communicated more respectfully and supported one another academically and emotionally.”

Several participants also emphasized that emotional support from educators significantly contributed to their sense of comfort and motivation. Learners appreciated opportunities to express themselves openly without fear of embarrassment or criticism.

Overall, the qualitative findings strongly complement the quantitative results by illustrating how emotional support, interpersonal connection, and positive classroom interaction contributed to enhanced emotional and social well-being among learners.

4.3 Integration of Quantitative and Qualitative Findings

The integration of quantitative and qualitative findings provides comprehensive evidence regarding the effectiveness of the integrated early intervention program. Quantitative analyses demonstrated statistically significant improvements in emotional well-being and social functioning, while qualitative findings explained how these improvements emerged through supportive interpersonal interaction, emotional awareness activities, and collaborative classroom experiences. Both data strands consistently indicated that the intervention contributed to:

1. improved emotional regulation,
2. stronger peer relationships,
3. increased classroom confidence,
4. enhanced participation and engagement, and
5. more positive classroom environments.

The convergence of findings across quantitative and qualitative analyses strengthens the overall validity of the study and supports the conclusion that holistic intervention approaches addressing emotional and social dimensions simultaneously can effectively promote learner well-being within educational settings.

5. Discussion

The present study investigated the effects of an integrated early intervention program on learners' emotional and social well-being within educational settings in Tehran, Iran. The findings demonstrated that participation in the intervention significantly improved learners' emotional awareness, self-regulation, interpersonal relationships, classroom participation, and overall perceptions of well-being. The integration of quantitative and qualitative evidence further revealed that emotionally supportive and socially collaborative learning environments can substantially enhance learners' psychological and interpersonal development. These findings contribute to the growing body of research emphasizing the importance of holistic and human-centered educational practices.

One of the central findings of the study was the significant improvement in learners' emotional well-being following participation in the intervention program. Participants reported increased emotional awareness, greater emotional balance, and reduced classroom-related stress and anxiety. These findings strongly align with positive psychology perspectives, which emphasize the role of positive emotional experiences in fostering psychological flourishing and resilience (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2011). Fredrickson's (2001) broaden-and-build theory similarly suggests that positive emotions expand learners' psychological resources and support adaptive emotional functioning over time. The present findings support this theoretical perspective by demonstrating that emotionally supportive interventions can help learners develop healthier emotional coping mechanisms and stronger self-regulation skills.

The findings also correspond with previous research highlighting the role of emotional experiences in educational and language learning contexts. Dewaele and MacIntyre (2014, 2016) emphasized that positive classroom climates and emotional support significantly influence learner enjoyment, confidence, and anxiety reduction. Similarly, Abdolrezapour and Ghanbari (2021) found that positive psychology interventions improved both emotional experiences and learning performance among Iranian EFL learners. The qualitative findings of the current study further reinforce these conclusions, as participants described becoming more emotionally aware, relaxed, and confident during classroom interaction following the intervention.

Another important finding involved the significant enhancement of learners' social functioning and interpersonal relationships. Participants reported stronger peer communication, greater collaboration, improved empathy, and increased feelings of classroom belonging after completing the intervention program. These findings support the argument that educational well-being extends beyond individual emotional experiences to include social connectedness and interpersonal support (Butler & Kern, 2016). Positive educational environments characterized by trust, respect, and supportive interaction appear to strengthen learners' social competence and interpersonal confidence.

The qualitative findings particularly highlighted the importance of collaborative activities and supportive classroom communication in promoting positive peer relationships. Participants consistently described feeling more comfortable interacting with classmates and engaging in group activities after the intervention. These results are consistent with self-determination

theory, which emphasizes relatedness as a fundamental psychological need that contributes to learner motivation and well-being (Niemiec & Ryan, 2009). They also align with findings by Isae et al. (2025), who reported that caring pedagogical relationships and emotional support reduce anxiety and improve learner engagement in EFL classrooms.

The study additionally demonstrated that emotionally supportive educational practices contribute to greater classroom confidence and participation. Learners reported increased willingness to express opinions, participate in discussions, and engage in collaborative learning tasks. Previous research similarly indicates that supportive classroom environments positively influence learner motivation, participation, and academic resilience (Martin & Marsh, 2008; Pishkar & Shokouhi, 2021). Isae and Barjesteh (2025) further found that teacher enthusiasm significantly predicts learner engagement and classroom involvement among Iranian EFL learners. The present findings extend this literature by showing that structured intervention programs addressing emotional and social dimensions simultaneously can foster active participation and psychological comfort within classroom environments.

An important contribution of the present study lies in its emphasis on holistic intervention models that integrate emotional and social dimensions rather than addressing these domains separately. Much previous research has focused either on emotional well-being or on social competence independently. However, the findings of this study suggest that emotional regulation, interpersonal interaction, and classroom belonging are deeply interconnected components of learner well-being. Improvements in emotional confidence appeared to facilitate social interaction, while positive peer relationships contributed to greater emotional security and classroom participation. This interconnectedness supports multidimensional conceptualizations of well-being such as the PERMA framework proposed by Butler and Kern (2016).

The findings also have important implications within broader discussions concerning human-centered education in technologically evolving learning environments. Contemporary educational systems increasingly integrate AI-supported pedagogies, digital learning tools, and intelligent educational technologies (Luckin, 2023; Holmes & Porayska-Pomsta, 2023). While these innovations offer significant opportunities for personalized learning and learner engagement, scholars increasingly caution that educational quality cannot be reduced solely to technological efficiency or automation. Rather, emotional support, ethical sensitivity,

interpersonal connection, and psychological well-being remain essential components of meaningful education.

In this regard, the present findings complement recent research emphasizing the need for emotionally responsive and human-centered educational practices in AI-enhanced learning environments. Isaee and Barjesteh (2026) found that teachers and learners generally perceive AI-supported pedagogical tools positively when they enhance interaction and learner support rather than diminish human connection. Similarly, Isaee and Barjesteh (2026b) demonstrated that AI-enhanced educational simulations can cultivate self-transcendent emotions, learner well-being, and speaking fluency when implemented within supportive pedagogical frameworks. The present study reinforces the importance of maintaining emotional and social dimensions at the center of educational intervention models regardless of technological advancement.

The study additionally contributes context-specific evidence from Iran to the international literature on learner well-being and intervention research. Much existing research on emotional well-being and educational intervention programs has been conducted in Western educational contexts. However, sociocultural factors significantly shape emotional expression, classroom interaction, and interpersonal relationships within educational environments. The present findings suggest that integrated intervention programs can effectively promote emotional and social well-being within Iranian educational settings while also reflecting culturally grounded needs for support, communication, and classroom belonging.

Furthermore, the findings align with recent Iranian research emphasizing educational transformation, learner-centered pedagogy, and emotional support within evolving educational systems (Hoseini Moghadam, 2023; Olyae et al., 2024). As Iranian educational institutions increasingly adopt technology-enhanced learning practices and modern pedagogical approaches, the need for psychologically supportive and socially responsive educational frameworks becomes even more critical. The present study therefore contributes to ongoing discussions concerning sustainable, human-centered, and well-being-oriented educational reform in Iran.

Despite its contributions, the study has several limitations that should be acknowledged. First, the study was conducted within a limited number of educational settings in Tehran, which may affect the generalizability of the findings to other regions or educational contexts. Second, the intervention was implemented over a single academic term; therefore, long-term effects on

emotional and social development could not be fully examined. Third, although the mixed-methods design strengthened interpretive depth, reliance on self-reported measures may have introduced subjective bias in participants' responses.

Future research could address existing limitations by conducting longitudinal studies to assess the sustainability of intervention outcomes over time. Comparative cross-cultural studies could also enhance understanding of how emotional and social intervention programs operate in diverse educational and sociocultural settings. Moreover, exploring the integration of technology-enhanced and AI-supported environments with emotionally supportive teaching frameworks could further promote learner well-being. Overall, this study demonstrates that integrated early intervention programs significantly improve emotional awareness, interpersonal skills, classroom participation, and overall well-being, emphasizing the need for holistic educational approaches that prioritize emotional and social development.

6. Conclusion

The study investigated an integrated early intervention program's effects on emotional and social well-being in Tehran's educational settings. Using a mixed-methods design, it focused on how interventions in emotional regulation and supportive environments impact learners' development. Results showed significant improvements in emotional awareness, self-regulation, peer relationships, and classroom participation. Quantitative data indicated increased emotional well-being and social functioning, with participants reporting enhanced emotional confidence and reduced anxiety. Qualitative findings further supported these results, indicating better peer interactions and greater classroom engagement. Overall, the study emphasizes the value of holistic educational approaches that combine emotional and social dimensions, reinforcing the idea that positive emotions and supportive relationships contribute to educational success.

An important contribution of the study lies in its context-specific focus on Iranian educational settings. While much previous research on learner well-being and intervention programs has been conducted in Western contexts, the present study provides empirical evidence demonstrating that integrated intervention models can effectively promote emotional and social development within Iranian classrooms. In doing so, the study contributes to the growing international literature emphasizing culturally responsive and human-centered educational practices.

The findings additionally hold practical implications for educators, counselors, curriculum developers, and policymakers. Educational institutions should recognize that emotionally supportive and socially inclusive learning environments are essential not only for psychological well-being but also for learner engagement, participation, and long-term educational success. Schools and educational programs may therefore benefit from

incorporating structured emotional awareness activities, collaborative learning opportunities, supportive communication practices, and well-being-oriented pedagogical strategies into regular classroom instruction.

The study emphasizes the need to maintain emotional support and interpersonal connections as educational systems adopt digital technologies and AI tools. Technology should enhance, not replace, the social and emotional aspects of learning.

While the study offers valuable insights, it acknowledges limitations, such as a small sample size and a focus on Tehran, suggesting the need for further longitudinal and cross-cultural research. Future studies should investigate how AI and emerging technologies can integrate with emotionally supportive teaching practices to promote overall learner well-being.

In conclusion, integrated early intervention programs can significantly improve learners' emotional and social well-being, fostering interpersonal competence and positive classroom relationships. The findings highlight the necessity of prioritizing human well-being in educational practices and reforms.

References

- Abdolrezapour, P., & Ghanbari, N. (2021). Positive psychology intervention in EFL listening comprehension: Effects on performance and emotions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 459–471. <https://doi.org/10.17263/jlls.904285>
- Arab, A., Fatehi Rad, N., Manoochehrzadeh, M., Barjesteh, H., & Isaei, H. (2025). Exploring freshmen students of English literature reflections on fears and shames provoking factors in speaking classrooms. *Journal of English for Specific Purposes Pedagogy*, 2(1), 7–21. <https://doi.org/10.22034/jespp.2025.513553.1002>
- Barjesteh, H., Vijayarathnam, P., Isaei, H., Gholipour, H., & Shirzad, S. (2025). A cross-cultural examination of EFL learners' perceptions of teachers' motivational strategies: Evidence from Iran and Oman. *Forum for Linguistic Studies*, 7(12), 1106–1116. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.10264>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Chu, H. C., Li, C. H., & Wang, C. C. (2023). Gamification in AI-assisted language learning: Enhancing vocabulary acquisition and learner engagement. *Computers & Education*, 182, 104467. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104467>
- Dewaele, J. M. (2023). *Enjoyment and anxiety in foreign language learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003288183>

- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.1>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 100(2), 309–327. <https://doi.org/10.1111/modl.12323>
- Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100230. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gürkan, U., & Ulubay, G. (2020). The effectiveness of positive psychology intervention in Turkey: A meta-analysis. *Journal of History, Culture and Art Research*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2395>
- Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (2023). *The ethics of artificial intelligence in education*. Routledge.
- Hoseini Moghadam, M. (2023). Artificial intelligence and the future of university education in Iran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 29(1), 1–25. <https://doi.org/10.61838/irphe.29.1.1>
- Isaee, H. (2026a). AI in Iranian higher education: A mixed-methods study of ethical tensions and L2 learning challenges. *Forum for Education Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.59400/fes3881>
- Isaee, H., & Barjesteh, H. (2023). EFL teachers' professional development needs: A comparative phenomenological analysis for face-to-face and online instruction. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 12(2), 45–56. https://journals.iau.ir/article_705784_5628e1dd65c8fc95c5522f9059873041.pdf
- Isaee, H., & Barjesteh, H. (2025). The relation between Iranian EFL learners' perception of teacher enthusiasm and their engagement in the context of second-language classrooms. *Applications of Language Studies*, 3(1), 74–102. https://jals.hmu.ac.ir/article_713674.html
- Isaee, H., & Barjesteh, H. (2026). Exploring teachers' and learners' perceptions of AI-supported pedagogical tools in English language teaching. *Discover Artificial Intelligence*, 6, 224. <https://doi.org/10.1007/s44163-026-00933-w>
- Isaee, H., & Barjesteh, H. (2026b). Beyond the self in AI-enhanced EFL classrooms: Cultivating self-transcendent emotions, well-being, and speaking fluency through intelligent simulations. *Hu Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-026-00602-5>
- Isaee, H., Barjesteh, H., & Manoochehrzadeh, M. (2025). Loving pedagogy and second language learning: The role of teacherly care, motivation, and anxiety in EFL classrooms. *Indonesian Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 3(3), 92–103. <https://doi.org/10.58723/ijopate.v3i3.538>
- Isaee, H., Barjesteh, H., & Rad, N. F. (2024). Integrating brain-based learning activities into online TESOL courses: Exploring different learning styles. *Journal of New Trends in English Language Learning*, 3. <http://oiccpublish.com/jntell/article/view/8355>
- Kizilcec, R. F. (2024). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 12–19. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-023-00351-4>
- Luckin, R. (2023). *AI for school teachers* (2nd ed.). UCL Institute of Education Press.
- Ma, Y., & Chen, M. (2024). AI-empowered applications' effects on EFL learners' engagement in the classroom and academic procrastination. *BMC Psychology*, 12(1), 739. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-024-02248-w>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>

- Mohammadi, S. E., Ghasemi, S. A., & Abbasi Nami, H. (2025). The application of artificial intelligence in school management (education). *Sociology of Education*, 10(3), 249–260. https://www.iase-jrn.ir/article_719989.html
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477878509104318>
- Noori, F., & Narafshan, M. (2018). Implementing positive psychology interventions to enhance self-esteem in Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 106–118. <https://www.researchgate.net/publication/328149933>
- Olyaei, S., Montazer, G. A., & Hosseini Moghaddam, M. (2024). Policy recommendations for the realization of intelligent higher education in Iran based on global trends. *Journal of Science and Technology Policy*, 17(2), 69–88. https://jstp.nrisp.ac.ir/article_14077_en.html
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The EMPATHICS vision. In *Positive psychology in SLA* (pp. 10–88).
- Pishkar, K., & Shokouhi, H. (2021). Exploring the role of motivation in Iranian EFL learners' language achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(4), 568–576. <https://doi.org/10.17507/jltr.1204.03>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being—and how to achieve them*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sumakul, D. T. Y. G., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232–256. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/260934>
- Sun, Y., & Lin, C. (2022). AI in language learning: A critical review of emotional experiences in AI-mediated education. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1234–1256. <https://doi.org/10.1177/07356331221104612>
- Taşçı, S., & Tunaz, M. (2024). Opportunities and challenges in AI-assisted language teaching: Perceptions of pre-service EFL teachers. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 9(2), 74–83. <https://doi.org/10.47214/adeder.1575897>
- Vijayaratham, P., Manoocherzadeh, M., Isaee, H., Shirzadi, S., & Gholipour, H. (2025). *Reimagining education through the metaverse: Trends, challenges, and innovations on emerging trends and future directions* [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7103801/v1>
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers & Education*, 194, 104703. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104703>
- Yang, Y., & Zhao, L. (2024). AI-induced emotions in L2 education: Exploring EFL students' perceived emotions and regulation strategies. *System*, 102, 102624. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.102624>
- Younas, S., Gul, S., Khan, A., & Ahmad, B. (2025). The positive language teaching approach: Integrating positive psychology into language education. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(1), 2238–2253. <https://doi.org/10.59075/cqm29133>

Duygu Düzenleme ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Literatür İncelemesi

Melike KARA KAYA

Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Türkiye. e-posta: melikekara4@gmail.com, Orcid No: 0000-0003-4013-126X

Serap YILDIRIM

Ege Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Türkiye. e-posta: serap.yildirim@ege.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-9822-1877

 zet

Bu derleme makalenin amacı, duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş kavramlarını kuramsal çerçevede ele alarak aralarındaki ilişkiyi açıklamak ve bu ilişkinin bireysel ve toplumsal ruh sağlığı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışma, ilgili literatürde yer alan kuramsal ve ampirik araştırmaların sistematik olmayan bir derleme yaklaşımıyla incelenmesi ve sentezlenmesine dayanmaktadır. Duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme, kontrol etme ve gerektiğinde değiştirme kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç; duyguların fark edilmesi, anlaşılması, kabul edilmesi ve duruma uygun davranışların sergilenmesini içermektedir. Duygu düzenleme yalnızca duyguların bastırılması değil, aynı zamanda duyguların yoğunluğunu artırma, azaltma ya da sürdürme gibi esnek stratejilerin kullanımını kapsar. Bilişsel yeniden değerlendirme, sosyal destek arama, olumlu odaklanma ve kabul gibi stratejiler, bireyin duygularını işlevsel bir şekilde düzenlemesine ve yönetmesine yardımcı olur. Bu beceriler, stresle başa çıkma, uyum sağlama ve psikolojik dayanıklılığı artırma açısından kritik öneme sahiptir. Psikolojik iyi oluş ise bireyin hem duygusal hem de bilişsel açıdan doyum içinde olması durumunu ifade eder. Bu kavram, hedonik ve eudaimonik olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır. Hedonik iyi oluş, bireyin olumlu duygular yaşaması ve yaşam doyumuna sahip olmasıyla ilişkilidir. Eudaimonik iyi oluş ise bireyin yaşamını anlamlı ve amaçlı bulması, potansiyelini gerçekleştirmesi ve işlevsel bir yaşam sürmesi ile ilgilidir.  z kabul, pozitif ilişkiler, özerklik, çevresel kontrol, yaşam amacı ve kişisel gelişim, psikolojik iyi oluşun temel bileşenleridir. Duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Duyguların etkili biçimde düzenlenmesine ve yönetilmesi, bireyin çevresine uyum sağlamasını, sağlıklı kararlar almasını ve kişilerarası ilişkilerini güçlendirmesine destekler. Bu durum, olumlu duyguların artmasına ve yaşam doyumunun yükselmesine katkı sağlar. Ayrıca, duygusal farkındalık ve duyguların uygun biçimde ifade edilmesi, bireyin stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmasını kolaylaştırarak psikolojik iyi oluşu destekler. Buna karşılık, duygu düzenleme güçlükleri kayęı, depresyon ve diğer psikopatolojik durumlarla ilişkilidir ve iyi oluşu olumsuz yönde etkiler. Sonuç olarak, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, bireyin psikolojik sağlığını korumada ve iyi oluş düzeyini artırmada temel bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, duygu düzenleme becerilerine yönelik eğitim ve müdahalelerin yaygınlaştırılması, bireylerin yaşam kalitesini artırmada önemli katkılar sunarak ruhsal sağlığın güçlendirilmesine destek olur ve aynı zamanda hem bireysel hem de toplumsal iyi oluşu da olumlu yönde etkileyerek uzun vadede belirgin iyileşmeler sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Duygu düzenleme, iyi oluş, ruh sağlığı, yaşam doyum

The Relationship Between Emotion Regulation and Psychological Well-being: Literature Review

Abstract

The aim of this review article is to examine the concepts of emotion regulation and psychological well-being within a theoretical framework, to explain the relationship between them, and to reveal the effects of this relationship on individual and societal mental health. This study is based on a non-systematic review and synthesis of theoretical and empirical research found in the relevant literature. Emotion regulation is a multidimensional process that refers to an individual's capacity to monitor, evaluate, control, and modify their emotional responses when necessary. This process includes recognizing, understanding, accepting emotions, and exhibiting appropriate behaviors in the situation. Emotion regulation involves not only suppressing emotions but also using flexible strategies such as increasing, decreasing, or maintaining the intensity of emotions. Strategies such as cognitive reassessment, seeking social support, positive focus, and acceptance help individuals regulate and manage their emotions in a functional way. These skills are critical for coping with stress, adapting, and increasing psychological resilience. Psychological well-being refers to a state in which an individual is satisfied both emotionally and cognitively. This concept is examined in two fundamental dimensions: hedonic and eudaimonic. Hedonic well-being is associated with an individual experiencing positive emotions and having life satisfaction. Eudaimonic well-being, on the other hand, is related to an individual finding their life meaningful and purposeful, realizing their potential, and leading a functional life. Self-acceptance, positive relationships, autonomy, environmental control, life purpose, and personal growth are fundamental components of psychological well-being. This contributes to an increase in positive emotions and a greater sense of life satisfaction. Furthermore, emotional awareness and the appropriate expression of emotions support psychological well-being by making it easier for an individual to cope with stressful life events. Conversely, difficulties with emotion regulation are associated with anxiety, depression, and other psychopathological conditions, negatively impacting well-being. In conclusion, developing emotion regulation skills plays a fundamental role in protecting an individual's psychological health and improving their well-being. Therefore, widespread adoption of training and interventions focused on emotion regulation skills significantly contributes to improving individuals' quality of life, strengthens mental health, and positively impacts both individual and societal well-being, leading to noticeable improvements in the long term.

Keywords: Emotion regulation, well-being, mental health, life satisfaction.

Giriş

Duygular, bireyin çevresel olaylara uyum sağlamasında önemli işlevlere sahip olmakla birlikte, uygun biçimde düzenlenemediklerinde psikolojik sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Özellikle yoğun kaygı, öfke, korku ve üzüntü gibi olumsuz duyguların uzun süre devam etmesi bireyin bilişsel, davranışsal ve sosyal işlevselliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Werner ve Gross, 2010). Bu nedenle, bireyin duygusal deneyimlerini kontrol edebilmesi, gerektiğinde değiştirebilmesi ve duruma uygun tepkiler geliştirebilmesi ruh sağlığının korunmasında kritik bir rol oynamaktadır. Literatürde duygu düzenleme; bireyin duygularını izleme, değerlendirme ve değiştirme süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Gross, 2002). Bilişsel yeniden değerlendirme, kabul, problem çözme ve sosyal destek arama gibi işlevsel stratejilerin psikolojik uyumu desteklediği; bastırma,

kaçınma ve ruminasyon gibi işlevsel olmayan stratejilerin ise psikolojik sorunlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Aldao vd., 2010; Gross ve John, 2003).

Psikolojik iyi oluş ise bireyin yalnızca mutlu hissetmesini değil; aynı zamanda yaşamını anlamlı bulmasını, potansiyelini gerçekleştirmesini, olumlu ilişkiler kurabilmesini ve yaşam doyumunu geliştirebilmesini ifade etmektedir (Ryff ve Singer, 2008). Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli'nde psikolojik iyi oluş; özerklik, çevresel hâkimiyet, kişisel gelişim, yaşam amacı, kendini kabul ve olumlu kişilerarası ilişkiler olmak üzere altı temel boyutta ele alınmaktadır (Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin stresle daha etkili baş edebildikleri, daha güçlü sosyal ilişkiler kurdukları ve yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Keyes, 2002; Lyubomirsky vd., 2005).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş arasında güçlü ve çift yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. İşlevsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı; olumlu duygulanımı, yaşam doyumunu ve psikolojik dayanıklılığı artırırken, duygu düzenleme güçlüklerinin depresyon, kaygı ve düşük psikolojik iyi oluş düzeyiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Fredrickson, 2001; Tugade ve Fredrickson, 2004). Bu doğrultuda duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim ve psikososyal müdahalelerin bireylerin ruh sağlığını desteklemede önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır.

Bu derleme bildiride duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş kavramları kuramsal çerçevede ele alınarak aralarındaki ilişki incelenmiş; duygu düzenleme süreçleri, kullanılan stratejiler ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkileri literatür doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ek olarak psikiyatri hemşireliğinin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesindeki rolü ele alınarak ruh sağlığının korunmasına yönelik katkıları tartışılmıştır.

Duygular ve Duygu Düzenleme

Duygu, bireyin içsel ve dışsal uyaranlara karşı verdiği, kısa süreli ancak yoğun biçimde ortaya çıkan duygulanımsal tepkiler olarak ifade edilmektedir. Bu tepkiler; fizyolojik değişiklikler, bilişsel değerlendirmeler ve davranışsal yönelimlerle birlikte ortaya çıkarak bireyin yaşantılarını anlamlandırmasında önemli bir işlev üstlenmektedir (Gross, 2002; Yüceant vd., 2021). Duygular yalnızca bireyin iç dünyasına ait deneyimler olmayıp aynı zamanda çevresiyle kurduğu ilişkileri, karar alma süreçlerini ve davranışlarını da etkilemektedir. Mutluluk, huzur, sevgi, umut ve heyecan gibi pozitif duygular bireyin kendini iyi hissetmesini, sosyal bağlarını güçlendirmesini ve yaşam doyumunu artırmasını

desteklerken; öfke, korku, kaygı, üzüntü ve suçluluk gibi negatif duyguların yoğun ve uzun süreli yaşanması bireyin işlevselliğini olumsuz etkileyerek çeşitli psikolojik sorunların gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Crowford ve Henry, 2004; Werner ve Gross, 2010). Bu doğrultuda, duyguların sağlıklı ve uygun biçimde düzenlenmesi ve yönetilmesi bireyin psikolojik uyumu açısından büyük önem taşımaktadır.

Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duygunun şiddetini artırma, azaltma ya da sürdürme yoluyla onu yönetilebilir bir düzeye taşımasıdır (Leahy vd., 2011). Bu süreç; mutluluk, sevinç ve huzur gibi olumlu duyguların sürdürülmesini ya da artırılmasını, öfke, kaygı ve üzüntü gibi olumsuz duyguların ise kontrol edilmesini içermektedir. Duygu düzenleme süreçleri, duygular ortaya çıkmadan önce işleyen öncül odaklı stratejiler ile duygu ortaya çıktıktan sonra kullanılan tepki odaklı stratejiler şeklinde gerçekleşebilmektedir (Gross, 1999). Bu süreçler bireyin stresle baş etmesine, çevresine uyum sağlamasına ve psikolojik sağlığını korumasına katkı sunmaktadır.

Duygu düzenlemenin önemi, bireyin bilişsel, davranışsal ve sosyal işlevselliği üzerindeki belirleyici etkisinden kaynaklanmaktadır. Duyguların etkili biçimde düzenlenememesi kaygı, depresyon ve davranış problemleri gibi psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olabilirken; güçlü duygu düzenleme becerileri psikolojik iyi oluşu desteklemekte ve stresli yaşam olaylarıyla baş etmeyi kolaylaştırmaktadır (Koole, 2009; Garnefski ve Kraaij, 2006). Bunun yanı sıra duygu düzenleme; dikkat süreçlerini, karar verme mekanizmalarını ve kişilerarası ilişkileri doğrudan etkileyerek bireyin genel yaşam kalitesini belirleyen temel psikolojik süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir (Eldoğan, 2012).

Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş; bireyin yalnızca ruhsal sorunlarının bulunmaması değil, aynı zamanda yaşamını anlamlı, amaçlı ve doyumlu bir şekilde sürdürebilmesi, potansiyelini gerçekleştirebilmesi, olumlu ilişkiler kurabilmesi ve yaşamın farklı alanlarında işlevsellik gösterebilmesini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Deci ve Ryan, 2001; Keyes, 2002; Ryff, 1989; Seligman, 2011). Bu kavram, bireyin sadece iyi hissetmesini değil aynı zamanda etkili ve sağlıklı bir şekilde işlev göstermesini ifade etmekte; kendini geliştirme kapasitesini ve yaşam kalitesini olumlu değerlendirme düzeyini yansıtmaktadır (Elmas vd., 2021; Forgeard vd., 2011). Ek olarak, psikolojik iyi oluşun, sağlıklı yaşamın sürdürülmesinde önemli bir belirleyici olduğu belirtilmektedir (Diener ve Chan, 2011).

Psikolojik iyi oluşun önemi, bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinden kaynaklanmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin daha sağlıklı, üretken ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı oldukları, aynı zamanda yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Keyes, 2002; Lyubomirsky vd., 2005). Bunun yanı sıra psikolojik iyi oluş; bireyin stresle baş etme becerisini güçlendirmekte, yaşam kalitesini artırmakta ve genel işlevselliğini desteklemektedir (Ryff ve Keyes, 1995). Literatürde fiziksel aktivite, sosyal katılım ve olumlu yaşam deneyimlerinin psikolojik iyi oluş üzerinde destekleyici etkilerinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Arslan vd., 2011; Kim vd., 2017).

Psikolojik iyi oluş kavramı literatürde genellikle hedonik ve eudaimonik olmak üzere iki temel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Hedonik yaklaşım iyi oluşu mutluluk, haz ve yaşam doyumunu üzerinden açıklarken; eudaimonik yaklaşım bireyin potansiyelini gerçekleştirilmesi, anlamlı bir yaşam sürmesi ve psikolojik işlevselliği üzerine odaklanmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Bu doğrultuda öznel iyi oluş hedonik yaklaşımı temsil ederken, psikolojik iyi oluş eudaimonik yaklaşımın bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Diener, 1984; Ryff, 1989). Ryff (1989), iyi oluşun yalnızca olumlu duygularla açıklanamayacağını, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme süreciyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Ryff (1989) psikolojik iyi oluşu özerklik, çevresel hâkimiyet, kişisel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve kendini kabul olmak üzere altı temel boyutta açıklamıştır. Özerklik, bireyin bağımsız karar alabilmesi ve davranışlarını kendi içsel değerlerine göre düzenleyebilmesini ifade ederken; çevresel hâkimiyet, bireyin yaşam koşullarını yönetebilmesi ve kendisine uygun çevreyi oluşturabilmesini kapsamaktadır. Kişisel gelişim ise bireyin kendini geliştirmeye devam etmesi ve yeni deneyimlere açık olmasıyla ilişkilidir. Diğerleriyle olumlu ilişkiler, güvene dayalı ve sağlıklı sosyal bağlar kurabilmeyi ifade ederken; yaşam amacı bireyin yaşamına anlam yükleme ve belirli hedefler doğrultusunda ilerlemesini kapsamaktadır. Kendini kabul ise bireyin güçlü ve zayıf yönlerini benimseyerek kendisini bütüncül şekilde kabul etmesini içermektedir (Akın ve Akın, 2015; Ryff, 1989).

Bu boyutlar, bireyin psikolojik açıdan sağlıklı, dengeli ve işlevsel bir yaşam sürdürebilmesinin temel bileşenleri olarak değerlendirilmektedir. Ryff'in modeline göre psikolojik iyi oluş, yalnızca psikolojik sorunların bulunmaması değil, aynı zamanda olumlu psikolojik işlevselliğin varlığı anlamına gelmektedir (Ryff, 1989). Bu nedenle, bireyin yalnızca

olumsuz duygular yaşamaması yeterli görülmemekte; aynı zamanda anlamlı bir yaşam sürmesi, kendini geliştirmesi ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi de psikolojik iyi oluşun önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Robbins ve Kliewer, 2000).

Sonuç olarak, psikolojik iyi oluş; bireyin yaşamını anlamlı, dengeli ve üretken biçimde sürdürebilmesini sağlayan çok boyutlu bir yapı olup bireysel gelişim ve toplumsal uyum açısından önemli bir role sahiptir. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin daha sağlıklı, dirençli ve yaşam doyumu yüksek bireyler oldukları; bunun da hem bireysel hem toplumsal açıdan önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir.

Duygu Düzenleme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki

Literatürde duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin güçlü, çok boyutlu ve çift yönlü olduğu vurgulanmaktadır. Duygu düzenleme süreçleri ise bireyin bu alanlardaki işlevselliğini doğrudan etkilemektedir. Gross'un (1998) süreç modeline göre bireylerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri, psikolojik uyum ve iyi oluş düzeylerini belirlemede önemli bir role sahiptir. Özellikle bilişsel yeniden değerlendirme (reappraisal) gibi işlevsel stratejilerin olumlu duygulanım, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş ile pozitif ilişkili olduğu; bastırma (suppression), kaçınma ve ruminasyon gibi işlevsel olmayan stratejilerin ise psikolojik sıkıntı ve düşük iyi oluş düzeyiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010; Gross ve John, 2003).

Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, duygu düzenleme becerilerinin bireyin psikolojik dayanıklılığını ve yaşam doyumunu artırdığını göstermektedir. Rıza'nın (2016) yaptığı araştırmada bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış; bireylerin duygularını yorumlama ve düzenleme biçimlerinin iyi oluş düzeylerini doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Özellikle işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı, stresle baş etmeyi kolaylaştırmakta, olumsuz duyguların etkisini azaltmakta ve olumlu duyguların sürdürülmesine katkı sağlamaktadır.

Olumlu duyguların psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi de literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Fredrickson'ın Genişlet ve İnşa Et Kuramı'na göre olumlu duygular bireyin bilişsel ve davranışsal repertuarını genişleterek uzun vadeli psikolojik kaynakların gelişimine katkı sağlamaktadır (Fredrickson, 2001). Araştırmalar, olumlu duygular ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Ong, Zautra ve Reid, 2010; Tugade ve Fredrickson, 2004). Ek olarak, olumlu duyguların bireylerin stresli yaşam olaylarıyla

daha etkili baş etmelerine yardımcı olduğu, psikolojik sağlamlığı artırdığı ve yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Cohn vd., 2009; Tugade ve Fredrickson, 2004). Bunun yanı sıra benlik saygısı ve öz-yeterlik düzeyi yüksek bireylerin daha işlevsel duygu düzenleme stratejileri kullandıkları ve daha yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları ifade edilmektedir (Özkan, 1994).

Duyguların etkili biçimde düzenlenememesi; yoğun korku, süregelen üzüntü, dürtüsel tepkiler ve uygunsuz duygusal dışavurumlar gibi belirtilerle ortaya çıkmakta ve birçok psikiyatrik bozuklukla da ilişkilendirilmektedir. Özellikle aşırı korkunun kontrol edilememesi özgül fobilerle, yoğun ve kalıcı üzüntü ise depresyonla ilişkilendirilirken; şizofreni, kişilik bozuklukları ve bağımlılık gibi ruhsal bozukluklarda da duygu düzenleme güçlüklerinin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Kraiss vd., 2020; Oatley ve Laird, 2014). Ek olarak, majör depresyon ve bipolar bozukluk gibi duygu durum bozukluklarının doğrudan duyguların düzenlenmesiyle ilişkili olması, duygu düzenleme becerilerinin psikolojik iyi oluş açısından önemini daha da artırmaktadır (Musket ve ark., 2021; Rive ve ark., 2015).

Sonuç olarak literatür, duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili duygu düzenleme stratejileri bireyin olumlu duygularını, yaşam doyumunu ve psikolojik dayanıklılığını artırarak psikolojik iyi oluşu desteklemekte; yüksek psikolojik iyi oluş düzeyi ise bireyin duygularını daha sağlıklı ve işlevsel biçimde yönetmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim ve psikososyal müdahaleler, ruh sağlığının korunması, psikolojik iyi oluşun artırılması ve psikopatoloji riskinin azaltılması açısından önemli bir yere sahiptir.

Duygu Düzenleme Becerisi ve Psikiyatri Hemşiresinin Rolü

Duygu düzenleme, psikiyatri hemşireliğinde bakımın temel bileşenlerinden biri olarak bireyin duygusal süreçlerini fark etmesi, anlamlandırması ve işlevsel biçimde yönetmesini destekleyen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır ve bu süreç duyguların fark edilmesi, anlaşılması, kabul edilmesi ve uygun biçimde ifade edilmesi gibi aşamalardan oluşmaktadır (Arafat vd., 2024; Günakan ve Ünsal, 2023). Psikiyatri hemşireliği, biyopsikososyal ve kültürel yaklaşımı temel alarak bireylerin duygusal yaşantılarını bütüncül biçimde değerlendirmekte ve bu doğrultuda duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlı hemşirelik girişimleri uygulamaktadır. Hemşirelik sürecinin tanılama, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları çerçevesinde yapılandırılması, duygu düzenleme temelli

müdahalelerin sistematik ve kanıta dayalı biçimde yürütülmesini sağlamaktadır (Koç vd., 2017). Bu bağlamda psikiyatri hemşireleri, bireylerin duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme süreçlerini destekleyerek işlevsel baş etme becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. James Gross'un duygu düzenleme süreci modeli doğrultusunda bilişsel yeniden değerlendirme, dikkat yönlendirme ve tepki düzenleme gibi stratejiler hemşirelik girişimleriyle desteklenebilmekte ve bireylerin daha uyumlu duygusal tepkiler geliştirmesi sağlanmaktadır (Gross, 1998; Gross, 2002). Ek olarak, yapılan çalışmalar, duygu düzenleme temelli psikoeğitim ve hemşirelik müdahalelerinin bireylerin duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve psikososyal işlevselliği artırdığını göstermektedir (Arafat vd., 2024; Günakan ve Ünsal, 2023; Won vd., 2012). Won ve arkadaşları (2012) tarafından şizofreni tanılı bireylere yönelik yapılan sekiz oturumluk duygu yönetimi hemşirelik programının bireylerin duygu yönetimi becerilerini olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır. Benzer şekilde, Arafat ve arkadaşları (2024) tarafından, şizofreni tanılı bireylere uygulanan duygu farkındalığı ve duygu düzenlemeye dayalı on oturumluk hemşirelik müdahale programının sosyal işlevselliği artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda, duygu düzenleme, psikiyatri hemşireliğinde yalnızca bir değerlendirme alanı değil, aynı zamanda ruh sağlığının korunması ve geliştirilmesinde merkezi bir müdahale alanı olarak önemli bir yer tutmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, duygu düzenleme, bireyin duygusal tepkilerini sağlıklı ve işlevsel biçimde yönetmesini sağlayan, psikolojik iyi oluşun temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Literatür bulguları, işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılığı ve olumlu kişilerarası ilişkileri desteklediğini; işlevsel olmayan stratejilerin ise psikolojik sorunlarla ve ruhsal bozukluklarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Psikolojik iyi oluşun sürdürülmesinde duyguların fark edilmesi, kabul edilmesi ve uygun biçimde düzenlenmesi önemli bir role sahip olup bu süreç bireyin ruhsal, sosyal ve davranışsal işlevselliğini doğrudan etkilemektedir. Psikiyatri hemşireleri ise duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim, danışmanlık ve terapötik iletişim temelli girişimlerle bireylerin psikolojik uyumunu ve iyi oluşunu desteklemektedir. Bu doğrultuda duygu düzenleme odaklı hemşirelik uygulamalarının yaygınlaştırılması, ruh sağlığının korunması, psikolojik iyi oluşun artırılması ve psikososyal işlevselliğin güçlendirilmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237.
- Arafat, A. E. A., Abdel Razek, R. A., & Ali, S. A. O. (2024). *Effectiveness of nursing intervention program based on emotional awareness and emotion regulation on the social functioning of patients with schizophrenia*. Assiut Scientific Nursing Journal, 12(41), 247–261. <https://doi.org/10.21608/asnj.2024.266370.1769>
- Carol D. Ryff, & Corey L. M. Keyes. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The positive and negative affect schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology, 43*(3), 245–265. <https://doi.org/10.1348/0144665031752934>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575.
- Diener, & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 3*(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Eldoğan, D. (2012). Üniversite öğrencilerindeki erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal fobi belirtileri ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünün incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Elmas, L., Yüceant, M., Ünlü, H., & Bahadır, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive, 4*(1), 1–17.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1659–1669.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Günakan, G., & Ünsal, G. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ebeveynlerinde duygu düzenleme: Bir model önerisi*. Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 6(12), 7–14. <https://doi.org/10.56955/bpd.1308099>
- Keith Oatley, & Philip N. Johnson-Laird. (2014). *Cognitive approaches to emotions*. Trends in Cognitive Sciences, 18(3), 134–140. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.004>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41.
- Koç, Z., Keskin Kızıltepe, S., Çınarlı, T., & Şener, A. (2017). Hemşirelik uygulamalarında, araştırmalarında, yönetiminde ve eğitiminde kuramların kullanımı. *Journal of Education and Research in Nursing*, 14(1), 62–72.
- Kraiss, J. T., Ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., Bohlmeijer, E. T., & Schreurs, K. M. G. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152189.
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Musket, C. W., Hansen, N. S., Welker, K. M., Gilbert, K. E., & Gruber, J. (2021). A pilot investigation of emotional regulation difficulties and mindfulness-based strategies in manic and remitted bipolar I disorder and major depressive disorder. *International Journal of Bipolar Disorders*, 9(2), 1–13.
- Ong, A. D., Zautra, A. J., & Reid, M. C. (2010). Psychological resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychology and Aging*, 25(3), 516–523.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 7(3), 4–9.
- Rive, M. M., Mocking, R. J. T., Koeter, M. W. J., van Wingen, G., de Wit, S. J., van den Heuvel, O. A., Veltman, D. J., Ruhé, H. G., & Schene, A. H. (2015). State-dependent differences in emotion regulation between unmedicated bipolar disorder and major depressive disorder. *JAMA Psychiatry*, 72(7), 687–696.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.
- Yüceant, M., Elmas, L., Ünlü, H., & Bahadır, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 4(1), 1–17.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). Guilford Press.
- Won, J. S., Ahn, S. H., Kim, H. S., Kim, B. J., & Lee, S. J. (2012). The effect of emotion management group program for schizophrenic patients. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(3), 214–222.

Digital Intimacy and Marital Well-Being: Couples' Adaptive Practices as Informal Preventive Strategies

Devi Mariyani

Universitas Negeri Yogyakarta, Faculty of Psychology, e-mail: devipsikologi18@gmail.com,
Orcid No: 0009-0004-5676-3709, INDONESIA

Yulia Ayriza

Universitas Negeri Yogyakarta, Faculty of Psychology, e-mail: yulia_ayriaza@uny.ac.id
ORCID No: 0000-0002-3623-7742, INDONESIA.

Yuli Hartanto

Universitas Bengkulu, Faculty of Social and Political Sciences, e-mail :
yulihartanto@fisip.unib.ac.id
ORCID No: 0009-0009-1098-4772, INDONESIA

Dian Mustika Maya

Universitas Prof. Dr. Hazairin, SH Bengkulu, Faculty of Teacher Training and Education, e-mail : mustikamaya@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-1316-8008, INDONESIA

Abstract

Digital intimacy has become a significant dimension of contemporary marital well-being, shaping how couples sustain emotional connection while navigating new relational challenges. In digital contexts, intimacy can function both as a source of closeness and as a trigger for subtle tensions that require active regulation. This study explores how married couples negotiate digital intimacy and how their everyday adaptive practices function as informal preventive strategies in sustaining marital well-being. Adopting a qualitative phenomenological approach, this study draws on in-depth interviews with ten Indonesian married couples (N = 20). The data were analyzed thematically to capture participants' lived experiences of intimacy in digitally mediated relationships. The findings suggest that digital intimacy can play a significant role in shaping perceptions of marital well-being. Through frequent emotional communication, symbolic digital expressions, and everyday supportive exchanges, couples reported feeling emotionally present and connected, even when physically apart. However, participants also described technology-induced tensions that emerged in daily interactions. These included experiences of phubbing, cyber jealousy, ambiguity in text-based communication, and misinterpretation of digital cues. While often perceived as minor, these tensions accumulated over time when left unaddressed, gradually diminishing emotional comfort, mutual understanding, and relational satisfaction. From a cyberpsychological perspective, these experiences reflect dynamics such as ambient intimacy, emotional displacement, and cues-filtered-out communication, illustrating how digital environments can both enhance and complicate relational meaning-making within marriage. Importantly, couples demonstrated early adaptive responses to manage these challenges. Participants described setting device-free periods during shared time, limiting social media engagement, moving emotionally sensitive discussions to face-to-face interactions, and intentionally increasing physical closeness and affectionate contact. Although these practices do not constitute formal interventions, they operate as informal forms of boundary regulation that help couples manage emotional responses and maintain relational balance in technology-saturated contexts. Taken together, these findings suggest that marital well-being in digital contexts is shaped not by technology alone, but by how couples negotiate its presence and boundaries in everyday life. The findings offer valuable insights for cyberpsychology, family well-being research, and marital counseling by emphasizing how everyday adaptive practices can foster resilient and meaningful marital relationships amid ongoing digital transformation.

Key Words: Digital intimacy; marital well-being; early preventive practices; relational regulation; family well-being

Introduction

Digital transformation has fundamentally reshaped interpersonal relationships, including within the context of marriage. In an era characterized by ubiquitous connectivity, intimacy is no longer solely manifested through physical interaction or face-to-face communication, but also through various forms of digital communication such as instant messaging, video calls, social media, and online activity sharing (Lim & Alabi, 2021). While digital intimacy can enhance and deepen emotional bonds, it also introduces new challenges, such as digital jealousy and online surveillance, which can undermine marital satisfaction (Doring et al., 2022). Research has shown that excessive use of technology, including behaviors like phubbing (ignoring a partner in favor of a digital device), can diminish the quality of in-person communication, thus adversely impacting the happiness and stability of marital relationships (Roberts & David, 2022). Recent findings also highlight that phubbing and passive social media consumption strongly predict lower relational satisfaction, particularly among women, whereas active engagement may buffer these negative effects (Masur et al., 2021; Pham et al., 2021).

In Indonesia, digital communication platforms have become essential tools for couples to maintain connections despite physical separation, particularly in the context of rising internet penetration, which reached 79.5% of the population in 2024 (APJII, 2024). These platforms facilitate communication, yet they can also exacerbate psychological conflicts, such as emotional distancing and digital jealousy (Rahman & Cheong, 2021). Southeast Asian studies similarly highlight the negative impact of excessive social media use on relationship satisfaction, with research from Malaysia and Thailand indicating that overreliance on digital platforms correlates with emotional neglect and poor communication in marriages (Tan et al., 2020; Lim & Zulkarnain, 2020b). Complementary evidence from cross-national studies in 19 countries further shows that instant messaging may enhance satisfaction in collectivist cultures, but can simultaneously increase surveillance-based tensions (Hall et al., 2023). In Indonesia, the integration of mobile applications such as WhatsApp has introduced new opportunities for emotional distancing and power struggles within relationships (Lăzărescu & Vintila, 2021), with thematic analyses of urban couples revealing both stress and coping strategies through smartphone-mediated communication (Putra et al., 2024).

The rise of digital surveillance (Interpersonal Electronic Surveillance, or IES) within relationships further contributes to conflicts. Practices such as monitoring a partner's online activity often emerge due to distrust, which can further undermine emotional intimacy and increase relational tension (Singh et al., 2021). Studies from Vietnam confirm that excessive cyber-monitoring leads to lower levels of satisfaction and trust in relationships (Pham et al., 2021). Additional research demonstrates that couples often create explicit rules for managing mediated romance, and violations of these rules significantly heighten relational strain (McEwan & Gomes, 2022). Furthermore, the growing trend of digital infidelity, fueled by social media and messaging apps, has become a concerning issue in Indonesia, where traditional cultural frameworks struggle to address the normalization of digital cheating (Lăzărescu & Vintila, 2021). Evidence from Nigeria shows that internet infidelity is a strong predictor of marital dissatisfaction, especially when compounded by poor communication practices (Okafor & Nwosu, 2025).

Marital well-being encompasses individuals' subjective experiences of satisfaction, emotional security, connectedness, and effective relational functioning within marriage. In contemporary relationships, these dimensions are increasingly shaped not only by direct interpersonal interactions but also by technology-mediated communication practices. Digital technologies may strengthen marital well-being by facilitating emotional availability, responsiveness, and everyday connectedness; however, they may also undermine well-being when they contribute to mistrust, emotional neglect, or persistent relational tension. Consequently, understanding digital intimacy requires attention not only to conflict processes but also to how couples sustain relational well-being within digitally embedded everyday life.

These conflicts and complexities can be understood through the lens of cyberpsychology, a subfield of psychology that examines how digital technologies shape human behavior, emotions, and social relationships within online and technology-mediated environments (Attrill-Smith et al., 2021). From a cyberpsychological perspective, relationship experiences emerge through ongoing interactions between technological affordances and relational processes. Digital platforms may facilitate emotional connection, responsiveness, and perceived presence, while simultaneously creating vulnerabilities associated with attention management, surveillance, ambiguity, and trust regulation. Consequently, digital intimacy can be understood as a dynamic process through which partners negotiate emotional closeness, relational boundaries, and psychological well-being in everyday life. Existing studies have

documented both the benefits and risks of technology use in romantic relationships, highlighting phenomena such as phubbing, cyber jealousy, digital surveillance, and emotional distancing (Attrill-Smith et al., 2021; Hall et al., 2023; McDaniel et al., 2020).

At the same time, less attention has been directed toward understanding how married couples themselves make sense of these experiences and actively respond to emerging digital challenges in their daily lives. Much of the existing literature focuses on adolescents, young adults, or unmarried romantic partners, while the experiences of married couples remain comparatively underexplored despite the distinct relational commitments, expectations, and responsibilities embedded within marriage (Attrill-Smith et al., 2021); Lim & Zulkarnain, 2020; Hall et al., 2023; Putra et al., 2024). Moreover, previous studies have largely examined either the benefits of digital communication or its adverse consequences for relationship quality. Consequently, limited attention has been paid to the adaptive processes through which married couples negotiate digital intimacy, regulate emerging tensions, and maintain marital well-being in everyday life. Understanding these adaptive relational practices is particularly important because the effects of technology are not determined solely by technological features themselves, but also by how couples interpret, manage, and integrate them into their relationships (McDaniel et al., 2020; Singh et al., 2025).

Addressing this gap is particularly important in Indonesia, where rapid digitalization has transformed patterns of communication within family life while cultural values continue to place strong emphasis on relational harmony, interdependence, and marital commitment. Understanding how married couples navigate these changing relational environments may provide deeper insight into the processes through which digital intimacy contributes to both relational strain and marital well-being. Therefore, rather than conceptualizing technology solely as a source of relational benefits or conflict, the present study investigates how married couples experience digital intimacy as part of everyday marital life, how they interpret and respond to technology-related tensions, and how their adaptive practices function as informal preventive efforts to preserve emotional closeness and marital well-being.

By examining couples' lived experiences, this study contributes to a more nuanced understanding of how digital intimacy functions simultaneously as a relational resource and a potential source of tension. Such an approach extends contemporary cyberpsychological perspectives by highlighting the everyday regulatory practices through which couples sustain emotional connection and relational stability within technology-saturated environments.

Therefore, rather than examining technology solely as a source of benefit or conflict, the present study explores how married couples experience digital intimacy, interpret the tensions that emerge through technology-mediated interaction, and develop adaptive practices that function as informal preventive efforts to sustain emotional closeness and relational balance in everyday marital life. The primary research question guiding this study is: How do married couples in Indonesia perceive and manage the impact of digital intimacy on their emotional closeness and marital satisfaction, and what strategies do they employ to mitigate conflicts arising from digital communication within their relationships?

Method

Research Design

This study employed a qualitative phenomenological approach, specifically interpretative phenomenological analysis (IPA) as outlined by Smith et al. (2009). IPA was chosen because it focuses not only on describing participants' lived experiences but also on interpreting how they make sense of those experiences within their sociocultural context. This design is particularly relevant for exploring digital intimacy and conflict dynamics in marriage, as these are deeply subjective phenomena shaped by both technological practices and interpersonal relationships. Phenomenology thus allows the researcher to access the essence of participants' lived experiences in cyberspace-mediated intimacy, moving beyond surface-level descriptions toward deeper meaning-making (Creswell, 2021).

Participants

The participants in this study are 10 married couples (a total of 20 participants) recruited using purposive sampling. Inclusion criteria for participants are: (1) married for at least 2 years, (2) husbands aged between 29–47 years and wives aged between 28–45 years, and (3) active users of digital media such as WhatsApp, Instagram, and Facebook in daily communication. The researcher also considered variations in occupational background and the duration of marriage to obtain rich and comprehensive data. All participants reside in urban areas of Indonesia, where there is high exposure to digital technology.

Table 1. Participants

Characteristic	Range / Category
Number of Couples	10 couples (20 participants)
Husband's Age	29–47 years
Wife's Age	28–45 years

Length of Marriage	2–15 years
Residence	Urban areas (Jakarta, Yogyakarta, Cirebon, Solo, etc.)
Digital Media Usage	WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok, Telegram

The participants size is consistent with recommendations for IPA studies, which prioritize depth of exploration over sample breadth and commonly involve small, homogeneous participant groups (Smith et al., 2009).

Data Collection

Data were collected between January-Mei 2025 through semi-structured, in-depth interviews. Interviews were conducted in Bahasa Indonesia, either face-to-face or online (Zoom/WhatsApp video call), depending on participants' preferences and availability. Each interview lasted 60–90 minutes, was audio-recorded with permission, and later transcribed verbatim.

Both individual interviews (with husbands and wives separately) and joint interviews (with couples together) were used. This dual strategy enabled exploration of private perspectives and observation of couple dynamics. The interview guide covered:

1. Digital media usage in daily marital communication.
2. Perceptions of digital intimacy (expressions of affection, connectedness).
3. Experiences of digital-related conflicts (e.g., jealousy, miscommunication, privacy).
4. Conflict resolution strategies and negotiation practices.

Probing questions were employed to elicit depth and clarify meanings. Field notes captured non-verbal cues and researcher reflections.

Data Analysis

The collected data were analyzed using thematic phenomenological analysis, following the steps outlined by (Creswell, 2021). The analysis process includes: (1) transcribing interviews, (2) repeatedly reading the transcripts to gain a holistic understanding, (3) identifying significant statements, (4) categorizing statements into themes, (5) developing textural and structural descriptions for each theme, and (6) formulating the essence of the participants' experiences. To ensure validity and reliability, the researcher employed data triangulation (by comparing narratives from both husbands and wives) and member checking (by confirming the interpretation of results with the participants). Ethical considerations were strictly adhered to throughout the study. Participants were provided with detailed information regarding the

research objectives and their rights, including the right to withdraw from the study at any time. All participants signed an informed consent form. Confidentiality of identities and personal data was guaranteed, with pseudonyms such as P1-H (Husband) and P1-W (Wife) used to obscure their real identities.

Trustworthiness

To ensure rigor, (Lincoln & Guba, 1985) criteria were applied:

1. Credibility: Member checking, triangulation between individual and joint interviews, and peer debriefing with qualitative research experts.
2. Dependability: An audit trail documented decisions during data collection and analysis.
3. Confirmability: Reflexive journaling minimized researcher bias, and coding was reviewed by a second analyst.
4. Transferability: Rich descriptions of participants and context support applicability to similar urban Indonesian settings.

Ethical Considerations

This study received ethical approval from the Ethics Review Board of the Faculty of Education and Psychology, Universitas Negeri Yogyakarta (Approval No. B/287/UN.34.21/PL/2026). All participants provided written informed consent after receiving detailed information regarding the study objectives, procedures, potential risks, and their rights as participants, including the right to withdraw from the study at any stage without consequence. To ensure anonymity, pseudonyms (e.g., P1-H for husband and P1-W for wife) were assigned to all participants. Interview recordings, transcripts, and related research data were stored on password-protected and encrypted devices accessible only to the research team, thereby safeguarding participant confidentiality and data security.

Results

This study identifies five key themes that emerged from the qualitative analysis regarding digital intimacy and the conflicts faced by married couples in the digital era. The themes provide insights into how couples negotiate closeness and tension within modern marriages that are increasingly mediated by technology. Theme saturation was reached by the ninth couple, with the tenth couple confirming existing patterns. In total, 56 initial codes were consolidated into 14 categories and five overarching themes.

Digital Intimacy as an Emotional Bridge and Affective Space

Nine of the ten couples (18 participants) described digital technology as a central medium for sustaining intimacy. Digital intimacy was experienced through supportive messages, ritualized routines, symbolic codes, and sharing of daily life.

For example, one husband explained, *“Every morning before I start my day, she sends me a prayer. It makes me feel accompanied even if we’re not physically together”* (P6-H). Another wife stated, *“Every night before bed, we always do a video call. Even if it’s brief, it feels like we’ve met in person”* (P9-W). Symbolic expressions such as emojis were also meaningful: *“We have our own code: a blue heart emoji means ‘I miss you’”* (P2-H). Sharing daily routines further sustained involvement: *“When I’m with the kids, I send him videos. He replies with laughter or comments, as if he were here”* (P4-W). One negative case emerged: *“We don’t like nightly video calls-it feels forced. Instead, we exchange short voice notes in the morning”* (P2-W).

Across participants, digital interaction was not experienced merely as a communication tool but as an emotionally meaningful space through which intimacy was continuously enacted. Daily messages, ritualized video calls, symbolic emojis, and shared updates created a sense of emotional presence that transcended physical distance. Rather than functioning as a passive technological feature, intimacy emerged through intentional relational practices that allowed partners to feel acknowledged, supported, and psychologically connected throughout everyday life.

Phubbing and Emotional Alienation: Conflict in the Physical Space

Although digital intimacy offers many benefits, Eight couples (15 participants) reported phubbing as a recurrent conflict trigger. Phubbing-prioritizing a device over one’s partner in shared physical spaces-produced feelings of neglect and disconnection.

As one husband said, *“The most frequent cause of our arguments is when we’re together, I talk, but she focuses on her phone”* (P2-H). Similarly, a wife explained, *“I get upset when he’s holding his phone, like the world stops. He doesn’t listen to me or see the kids. In the end, I choose to stay silent and also play on my phone”* (P4-W). Some couples adapted by creating phone-free times: *“To keep it from getting out of hand, we made a rule: during dinner and before bed, phones must be put away”* (P8-H). A negative case showed tolerance: *“We both often use our phones side by side, but we don’t take it as neglect-it feels like parallel time”* (P3-H).

Participants described phubbing not simply as excessive phone use but as a symbolic withdrawal of attention from the relationship. Feelings of being ignored were often interpreted as indications that one's presence was less important than the digital content occupying the partner's attention. Over time, repeated experiences of interrupted conversations and divided attention contributed to emotional disengagement, frustration, and reciprocal withdrawal.

Cyber Jealousy and the Erosion of Digital Trust

Digital intimacy that involves communication through social media platforms or instant messaging apps can trigger cyber jealousy, which undermines trust between partners. This jealousy arises particularly when interactions with third parties (e.g., members of the opposite sex) on digital platforms are perceived as suspicious or ambiguous. Cyber jealousy often leads to deep conflicts, where digital evidence such as messages or photos can become a subject of endless debate, making conflict resolution more difficult.

Seven couples (13 participants) described cyber jealousy as a source of tension. This arose from ambiguous interactions with third parties on social media or messaging platforms. A wife noted, *"I saw a female friend commenting affectionately on his Instagram. We ended up having a huge argument"* (P7-W). Another explained, *"My wife immediately got suspicious and asked for my phone password"* (P8-H). Conflicts often centered on digital evidence such as old photos: *"We often argue because he still keeps old photos on his phone"* (P1-W). For some, trust eroded: *"Since then, suspicion keeps surfacing, and trust declines. It feels like we're monitoring each other"* (P8-H). One divergent view resisted surveillance: *"We agreed not to ask for each other's passwords; otherwise it would feel like policing"* (P6-H).

Participants frequently interpreted ambiguous online interactions through the lens of relational insecurity. Seemingly minor activities, such as responding to comments, maintaining contact with former acquaintances, or retaining old photographs, acquired symbolic meanings that extended beyond the digital environment itself. As uncertainty accumulated, partners often engaged in monitoring behaviors intended to restore reassurance, although these efforts occasionally intensified suspicion rather than strengthening trust.

Limitations of Digital Communication: Ambiguity and Emotional Miscommunication

Six couples (11 participants) emphasized the limitations of digital communication, as text messages cannot fully convey emotional nuances, such as tone of voice or facial expressions. This can result in misunderstandings that exacerbate relationship issues.

Seemingly simple or ambiguous messages, like 'it's fine', can have very different meanings depending on the emotional context of the partner receiving the message. Misunderstandings frequently arose from ambiguous messages: *"I once sent 'it's fine,' but he thought I didn't care. We argued just because of that"* (P3-W).

The absence of non-verbal cues exacerbated problems: *"Talking in person is so different. In chat, the same words can mean different things"* (P6-H). Repeated rereading of texts intensified conflict: *"The same message can be reread many times; when emotional, it feels more hurtful"* (P1-H). Restricted affective expression was also noted: *"Sometimes I want a hug or eye contact; an emoji just isn't the same"* (P2-W).

Participants emphasized that text-based communication frequently lacked the contextual and emotional cues necessary for accurate interpretation. Messages that appeared neutral to the sender were sometimes perceived as dismissive, cold, or hostile by the recipient. The absence of facial expressions, vocal tone, and immediate feedback often transformed minor misunderstandings into prolonged interpersonal tensions, particularly during emotionally sensitive situations.

Digital Conflict Resolution Strategies: Establishing Physical and Virtual Boundaries

To address the challenges arising from digital intimacy, All ten couples (20 participants) described adaptive strategies for managing digital conflicts. Common strategies include agreeing to reduce screen time when together, setting rules for social media usage, and opting to resolve issues face-to-face. The awareness that digital issues should be resolved physically shows that couples understand that effective conflict resolution requires personal interaction and full presence.

Many established joint rules: *"We finally agreed that during meals, phones must be put away"* (P9-W). Others moved conflicts offline: *"If a problem starts in chat, I say, 'Let's talk later at home'"* (P10-H). Virtual boundaries were common: *"We agreed not to follow all each other's accounts-just the main ones"* (P2-H). Finally, physical affection was emphasized: *"When we're fighting, my husband prefers to hug me first instead of continuing the debate on chat"* (P1-W).

Despite experiencing various technology-related tensions, participants demonstrated considerable relational adaptability. Couples actively negotiated boundaries regarding smartphone use, social media engagement, and conflict management. Many deliberately shifted

emotionally charged discussions from digital platforms to face-to-face conversations, recognizing the importance of physical presence, non-verbal communication, and emotional responsiveness in restoring mutual understanding and relational harmony.

Taken together, the five themes illustrate how digital intimacy simultaneously functions as a source of emotional connection and relational tension within contemporary marriages. While digital communication facilitates closeness through continuous interaction and shared experiences, it may also generate conflict through phubbing, cyber jealousy, and communicative ambiguity. Couples respond to these challenges by developing various adaptive strategies aimed at preserving emotional connection and relational stability. A summary of the thematic findings, sub-dimensions, representative quotations, and their conceptual implications is presented in **Table 2**.

Table 2. Summary of interview findings

Theme	Sub-dimensions	Frequency	Representative Quote	Theoretical Contribution	Practical Implication
Digital Intimacy	Supportive, Ritual, Symbolic, Daily life sharing	9–10 couples	<i>“Every night before bed we video call.” (P9-W)</i>	Extends ambient intimacy as active practice	Encourage daily rituals
Phubbing	Devalued, Neglect, Adaptive responses	8 couples	<i>“I talk, but she focuses on her phone.” (P2-H)</i>	Refines emotional displacement	Promote device-free zones
Cyber Jealousy	Suspicion, Transparency, Evidence, Trust erosion	7 couples	<i>“I saw affectionate comments on his Instagram.” (P7-W)</i>	Highlights fragility of digital trust	Negotiate transparency norms
Communication Limits	Ambiguity, Loss of cues, Escalation, Restricted affect	6 couples	<i>“‘It’s fine’ was misinterpreted as indifference.” (P3-W)</i>	Extends cues-filtered-out theory	Use face-to-face for sensitive issues
Conflict Resolution	Joint rules, Offline talk, Virtual boundaries, Physical presence	10 couples	<i>“During meals, phones must be put away.” (P9-W)</i>	Applies boundary regulation	Balance screen time with affection

Source: Research Results Analyst, 2025

Drawing on the summary table of findings, the dynamics can be synthesized into an Integrative Model of Digital Intimacy–Conflict Dynamics, which illustrates how digital

intimacy practices simultaneously foster emotional closeness and generate relational tensions that require adaptive regulation.

Digital intimacy (supportive, ritual, symbolic, daily sharing) fosters emotional closeness and a sense of presence. However, technology’s ambivalence also generates conflict through phubbing (neglect), cyber jealousy (suspicion), and communication limits (ambiguity). These dynamics may escalate conflict, but couples adapt by setting joint rules, moving disputes offline, creating virtual boundaries, and reinforcing physical affection. The outcome is a negotiated balance between digital presence and embodied togetherness, sustaining intimacy while minimizing risks. Building upon the relationships identified across the five themes, an integrative conceptual model was developed to illustrate the dynamic interplay between digital intimacy and conflict processes in marriage. The model demonstrates how technology-mediated interactions can foster emotional closeness while simultaneously creating relational vulnerabilities. It also highlights the adaptive regulatory mechanisms employed by couples to maintain relational balance and marital well-being. The synthesized model is presented in Figure 1.

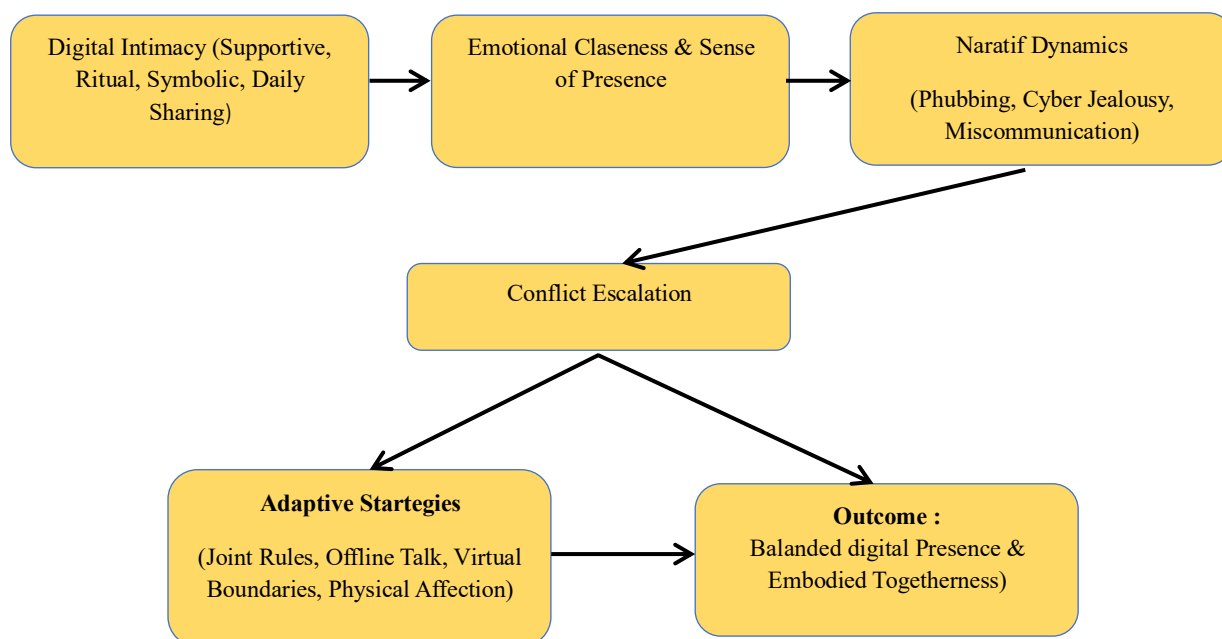


Figure 1. Synthesized model of digital intimacy–conflict dynamics based on empirical results

Source: Research Results Analyst, 2025

Discussion and Conclusion

This study explored how married couples experience and negotiate digital intimacy within everyday marital life. The findings reveal a complex and ambivalent role of digital technology, functioning simultaneously as a resource for emotional connection and as a source of relational tension. Across participants' accounts, digital communication facilitated feelings of presence, support, and closeness, while also creating challenges related to divided attention, jealousy, surveillance practices, and communicative ambiguity. These findings highlight the paradoxical nature of digitally mediated intimacy and extend cyberpsychological understandings of how technology reshapes contemporary marital relationships.

Digital Intimacy as an Emotional Bridge

The findings suggest that digital intimacy operates not merely as a communication channel but as a relational practice through which spouses maintain emotional availability despite spatial and temporal separation. Ritualized exchanges, such as daily greetings, video calls, and symbolic expressions, appear to function as recurring affirmations of relational commitment, thereby reinforcing feelings of connection and security within marriage. This finding aligns with the concept of digital intimacy, which suggests that technology acts as a medium for maintaining and expressing emotional closeness in long-term relationships (Lim & Alabi, 2021). These findings are consistent with Hampton et al. (2017), who reported that digital communication facilitates emotional connectedness among romantic partners facing physical separation.

However, this phenomenon is not without its downsides. The study also reveals that over-reliance on digital devices can lead to emotional alienation, as evidenced by the phubbing phenomenon. This behavior, which is linked to a decrease in marital satisfaction, is not merely a matter of etiquette but reflects a deeper emotional disconnection (Roberts & David, 2022). According to cyberpsychology, phubbing can be understood as the shift of attention and emotional investment from a physical partner to the virtual space. When one partner prioritizes digital interaction, it indirectly sends a psychological signal that their partner's presence and needs are less important.

Phubbing and Emotional Distancing

Phubbing as a form of emotional distancing is consistent with the media richness theory, which posits that richer media, such as face-to-face communication, are more effective in conveying complex emotional messages (Daft & Lengel, 1986). Phubbing is a disruption of the

physical presence required for emotional connection, leading to feelings of neglect and dissatisfaction. Karadağ et al. (2020) similarly argued that emotional distancing associated with technology use can diminish relationship quality and increase relational dissatisfaction. This finding strengthens the argument that while technology can connect couples, over-dependence on digital tools for everyday emotional exchanges can create emotional gaps in the relationship.

Erosion of Trust Through Cyber Jealousy

Cyber jealousy has emerged as a significant issue in relationships mediated by digital technology. This finding supports the work of Fox & Moreland (2021), who linked online surveillance behaviors with heightened romantic jealousy. In the digital era, the openness of personal information on social media platforms allows partners to track each other's activities, which may lead to misinterpretation and suspicion. Cyber jealousy occurs when partners feel insecure about their significant other's digital interactions, undermining trust within the relationship (Fox & Moreland, 2021).

The findings of this study further support this, showing that the ambiguity of digital interactions, such as ambiguous comments or likes on social media, can trigger jealousy and lead to conflict. Cyber jealousy undermines digital trust, which refers to the belief that one's partner is being honest and transparent in their online activities. Cyberpsychology explains that jealousy in the digital space is a manifestation of insecurity and fear of losing control in a vast, open digital environment.

Experiences of cyber jealousy were frequently accompanied by surveillance practices, including monitoring social media activities and requests for account access. Rather than fostering reassurance, such practices often intensified suspicion and weakened trust.

Limitations of Digital Communication

The limitations of digital communication are also a significant source of conflict in relationships. Unlike face-to-face communication, which conveys both verbal and non-verbal cues (tone, facial expressions, body language), digital messages are often ambiguous. This finding is consistent with previous studies highlighting that lean media, such as text-based communication, are less effective for managing complex emotional issues (Katz et al., 2001). In this study, participants expressed frustration with the lack of emotional nuance in digital messages, which often led to miscommunication and unnecessary conflict. This finding who argues that richer communication media are more effective in handling sensitive emotional

matters (DeVito, 2016). The study suggests that digital communication, while convenient, has inherent limitations in conveying emotional depth, which can lead to misunderstandings and emotional strain in relationships.

Conflict Resolution Strategies

In response to digital conflicts, couples in this study developed various strategies to manage their digital interactions. These findings highlight the importance of establishing healthy digital boundaries to mitigate conflict (McEwan & Gomes, 2022; McDaniel et al., 2020). In this study, couples reported consciously setting limits on device use during shared time, such as meals or important conversations, to ensure that technology does not interfere with emotional connection.

This is consistent with findings by McEwan & Gomes (2022), who argue that couples who establish clear boundaries between digital and physical presence tend to have healthier relationships. By consciously choosing to address sensitive issues face-to-face, couples acknowledge the need for physical presence to resolve conflicts effectively.

Digital Literacy in Relationships

The adaptive strategies reported by participants may be interpreted as manifestations of relational digital literacy, reflecting the ability to regulate technology use, manage emotional reactions, and negotiate digital boundaries within marriage. Rather than representing purely technical competence, relational digital literacy appears to involve awareness of how technology influences intimacy, trust, and conflict. Participants described various forms of self-regulation, including establishing device-free periods, postponing sensitive discussions until face-to-face encounters, and mutually negotiating acceptable online behaviors. These practices suggest that couples actively develop skills to balance digital connectivity with relational well-being, supporting arguments that digital literacy in intimate relationships encompasses both technological and socio-emotional competencies (McEwan & Gomes, 2022).

This study emphasizes the necessity of integrating cyberpsychology approaches into marriage counseling to address issues arising from digital intimacy, such as phubbing, cyber jealousy, and digital surveillance. Marriage counselors must understand the psychological impacts of digital technology on relationships, helping couples develop healthy strategies to manage digital intimacy and conflict. Specifically, educating couples on digital boundaries and digital trust can provide them with the tools to navigate the complexities of maintaining

intimacy in the digital age. While digital tools can strengthen emotional bonds, it is essential to acknowledge that effective conflict resolution still requires physical presence and personal interaction. This underscores the importance of balancing digital and face-to-face communication in modern relationships.

Integrative Model of Digital Intimacy–Conflict Dynamics

To provide a more comprehensive interpretation of the findings, an integrative model of digital intimacy–conflict dynamics was developed based on the five themes identified in participants’ narratives. The model synthesizes the empirical relationships among digital intimacy, technology-related relational tensions, and couples’ adaptive regulatory practices. It reflects the inherently paradoxical nature of technology-mediated marital relationships. On the one hand, digital intimacy practices, including supportive communication, relational rituals, symbolic expressions, and the sharing of everyday experiences, foster emotional closeness and a sense of relational presence. On the other hand, the same technological affordances may create relational vulnerabilities through phubbing, cyber jealousy, surveillance-related concerns, and communicative ambiguity. The findings suggest that relationship outcomes are shaped not merely by technology use itself, but by couples’ capacity to regulate boundaries, negotiate expectations, and manage emotional responses to digital interactions. As illustrated in Figure 1, adaptive practices such as establishing device-free periods, shifting sensitive discussions to face-to-face contexts, and negotiating digital boundaries function as regulatory mechanisms that help couples maintain trust, intimacy, and relational stability within digitally mediated marital life.

Implications and Contributions

Globally, this study emphasizes the need for digital literacy education in relationship counseling programs. The findings suggest that relationship education and family counseling programs may benefit from incorporating discussions of digital communication practices, trust management, and healthy technology boundaries.

In Asia, where traditional family values are strong, policymakers could integrate cyberpsychology training and digital relationship counseling into family welfare services. Countries with high digital penetration, such as Japan, South Korea, and India, would benefit from digital literacy programs focused on managing relationships in the digital age. In Indonesia, national policies should prioritize digital literacy in family and marital counseling,

integrating cyberpsychology to address issues like phubbing, cyber jealousy, and digital trust erosion. Government campaigns raising awareness of balancing digital and physical presence in relationships can help prevent conflicts caused by technology, thus strengthening family life in Indonesia.

This research contributes to the field of cyberpsychology by expanding our understanding of how digital technology affects emotional intimacy and conflict in romantic relationships. By introducing key concepts such as digital trust and digital presence, this study provides a theoretical framework for understanding the dynamics of digital intimacy within marriage. This framework highlights the critical role of technology in modern relationships, offering a new lens through which to view the psychological impacts of digital tools on marital bonds. Furthermore, this study suggests the need for future research to examine how digital tools can either enhance or detract from relationship quality, particularly in long-term committed partnerships.

This study provides valuable insights into the challenges and opportunities faced by married couples in maintaining intimacy and resolving conflicts in the digital age. The implications for policy underscore the need for digital literacy in relationship counseling and education globally, particularly in specific regions such as Asia and Indonesia. The findings contribute significantly to the field of cyberpsychology and digital intimacy, enhancing our understanding of the psychological impact of digital tools on marital relationships. The results suggest that while digital tools can facilitate intimacy, effective conflict resolution still requires physical presence and personal interaction.

In conclusion, digital intimacy represents a complex relational phenomenon that simultaneously facilitates emotional connection and introduces new forms of interpersonal tension within marriage. While technology enables couples to maintain closeness through continuous communication and shared digital experiences, it also creates challenges associated with phubbing, cyber jealousy, surveillance, and communicative ambiguity. The findings indicate that marital well-being in digitally mediated environments depends largely on couples' ability to negotiate boundaries, cultivate trust, and balance digital interaction with face-to-face engagement. By highlighting these processes within the Indonesian context, this study extends cyberpsychological understanding of marital relationships and offers practical insights for counseling and relationship education in increasingly digital societies.

References

- APJII. (2024). *Laporan survei penggunaan internet Indonesia 2024*. Asosiasi Penyelenggara Jasa Internet Indonesia (APJII). <http://www.apjii.or.id>
- Attrill-Smith, A., Lippold, M. A., & Kuss, D. J. (2021). The role of digital technology in shaping psychological behavior in romantic relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(2), 92–100. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0193>
- Creswell, J. W. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th (ed.)). SAGE Publications.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness, and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554>
- DeVito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book* (14th ed.). Pearson.
- Doring, N., Reif, L., & Berger, R. (2022). Digital intimacy in the digital age: Benefits and challenges of emotional
- Fox, J., & Moreland, J. (2021). The digital age and relationship dynamics: Cyber jealousy and emotional distancing. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(4), 609–624. <https://doi.org/10.1177/02654075211006123>
- Hall, J. A., Merolla, A. J., & Blom, S. S. (2023). Instant messaging and relationship satisfaction across 19 countries. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 17(4), Article 6. <https://doi.org/10.5817/CP2023-4-6>
- Hampton, A. J., Rawlings, J., Treger, S., & Sprecher, S. (2017). Channels of Computer-Mediated Communication and Satisfaction in Long-Distance Relationships. *Interpersona*, 11(2), 171–187. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v11i2.273>
- Karadağ, E., Yılmaz, S., & Erguven, A. (2020). The psychological effects of phubbing on romantic relationships: A study of emotional disconnection. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(8), 576–584. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0197>
- Katz, J. E., Rice, R. E., & Aspden, P. (2001). The Internet, 1995-2000: Access, civic involvement, and social interaction. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 405–419. <https://doi.org/10.1177/0002764012195738>
- Lăzărescu, G. M., & Vintila, M. (2021). The Necessity of Couple Education Regarding The Impact of Online Infidelity on Romantic Relationships. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 14(2), 307–316.
- Lim, A., & Zulkarnain, N. (2020a). Social media overuse and marital communication: Evidence from Thailand and Malaysia. *Asian Social Science*, 16(12), 45–57. <https://doi.org/10.5539/ass.v16n12p45>
- Lim, A., & Zulkarnain, S. (2020b). Digital intimacy and marital satisfaction: Insights from Malaysian couples. *Journal of Marriage and Family*, 35(2), 215–229. <https://doi.org/10.1111/jomf.12732>
- Lim, H., & Alabi, O. (2021). Digital intimacy and emotional bonding in romantic relationships: Exploring technology's role in modern marriages. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(5), 455–467. <https://doi.org/10.1177/02654075211001134>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Masur, P. K., Reinecke, L., Ziegele, M., & Quiring, O. (2021). Are online behaviors damaging our in-person connections? A longitudinal study on the consequences of passive and active social media use on relational outcomes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(1), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2021-1-2>
- McDaniel, B. T., Coyne, S. M., & Holmes, E. K. (2020). Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers' perceptions of coparenting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 442–448. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0764>
- McEwan, B., & Gomes, A. (2022). Rules for mediated romance: A digital exploration of how couples create communication rules. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(3), zmac007. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac007>
- Okafor, E. C., & Nwosu, J. A. (2025). Internet infidelity and communication as predictors of marital dissatisfaction among married couples in Nigeria. *Nigerian Journal of Social Sciences*, 21(1), 55–70. <https://doi.org/10.36108/NJSS/2501/210106>
- Putra, R. A., Widodo, A., & Handayani, S. (2024). Thematic analysis of technology use by urban couples in

- Indonesia: Stressors and coping mechanisms. *Proceedings of the International Conference on Psychology and Technology*, 74(1), 43. <https://doi.org/10.3390/proceedings7401043>
- Rahman, N. A., & Cheong, F. (2021). Social media and marital conflict in Malaysia: The role of digital jealousy. *Asian Journal of Social Psychology*, 29(3), 451–463. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12357>
- Roberts, D., & David, A. (2022). Phubbing and relationship satisfaction: Exploring the effects of technology on romantic connections. *Journal of Relationship Research*, 13(3), 200–210. <https://doi.org/10.1017/jrr.2022.0092>
- Singh, A., Choudhury, R., & Gupta, V. (2025). Emotional manipulation in cyberspace: Examining digital deception's consequences on intimacy and trust. *Journal of Cyberpsychology Research*, 12(2), 101–118. <https://doi.org/10.1089/cyber.2025.0031>
- Singh, R., Sharma, S., & Gupta, P. (2021). Digital surveillance and relationship satisfaction: The case of India. *Journal of Family Communication*, 20(1), 34–47. <https://doi.org/10.1080/15267431.2021.1915429>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Tan, H., Chua, W., & Yeo, L. (2020). The impact of social media on relationship satisfaction in Southeast Asia: A study of Thai couples. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 102–110. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0167>

Family Functioning and Emotional–Behavioral Well-Being in Adolescents

Brunilda Laboviti

Klinika Laboviti, ALBANIA. e-mail: klinikalaboviti@gmail.com, Orcid No: 0000-0001-7703-5066.

Greta Katreli

Klinika Laboviti, ALBANIA e-mail: gretakatreli@gmail.com, Orcid No: 0009-0002-3494-0837.

Elina Veizi

Klinika Laboviti, ALBANIA e-mail: elinaveizi14@gmail.com, Orcid No: 0009-0006-6486-5494.

Bejlinda Mustafa

Klinika Laboviti, ALBANIA e-mail: bejlindamustafa@gmail.com, Orcid No: 0009-0006-1221-5422.

Abstract

Adolescence is a critical developmental period characterized by intense emotional, behavioral, and psychosocial changes, during which individuals are particularly vulnerable to mental health difficulties. Family functioning plays a fundamental role in adolescents' psychological well-being and adjustment, acting either as a protective factor or a risk factor for the development of emotional and behavioral problems. The present study aimed to examine the relationship between family functioning and emotional and behavioral problems among adolescents aged 16–18 years, as well as to explore the influence of selected sociodemographic variables on these outcomes. A quantitative research design was employed, and data were collected from adolescents using self-report instruments. Family functioning was assessed through the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales IV (FACES IV), which measure key dimensions such as cohesion, flexibility, communication, and family satisfaction. Emotional and behavioral problems were evaluated using the Youth Self-Report (YSR 11–18), focusing on both internalizing and externalizing difficulties. Descriptive and correlational statistical analyses were conducted to examine the distribution of emotional and behavioral problems and their association with family functioning dimensions. The results indicated that adolescents who reported lower levels of family cohesion, ineffective communication, and imbalanced family functioning also reported higher levels of emotional and behavioral problems. In contrast, adolescents who perceived their family environment as supportive, emotionally connected, and communicative demonstrated better emotional regulation and fewer behavioral difficulties. The findings further suggest that positive family relationships may serve as a protective factor for adolescent mental health, regardless of certain sociodemographic characteristics. These results highlight the importance of family functioning in adolescent well-being and emphasize the need for early identification of dysfunctional family dynamics. Strengthening family communication and emotional bonds through early and preventive interventions may contribute significantly to reducing emotional and behavioral problems and enhancing positive mental health outcomes during adolescence.

Key Words: Family functioning, adolescent mental health, emotional and behavioral problems, early intervention, well-being

Introduction

Adolescence is a critical developmental period characterized by rapid biological, cognitive, emotional, and social changes. During this stage, individuals gradually move from childhood dependence toward greater autonomy, identity formation, and increased social responsibility. These developmental transitions are often accompanied by heightened emotional sensitivity, stronger peer influence, academic pressure, and changes in family relationships. Although adolescence is commonly associated with growth and adaptation, it is also considered a period of increased vulnerability to emotional and behavioral difficulties, including anxiety, depressive symptoms, loneliness, aggression, conduct problems, school absenteeism, substance use, and other risk-taking behaviors (Achenbach & Rescorla, 2007; World Health Organization [WHO], 2025).

Adolescent mental health has become an important public health concern internationally. The World Health Organization estimates that approximately one in seven adolescents aged 10–19 experience mental health conditions, with anxiety, depression, and behavioral disorders among the most common difficulties during this developmental period (WHO, 2025). These problems may negatively affect school performance, peer relationships, family interactions, self-esteem, and overall psychosocial adjustment. Moreover, emotional and behavioral difficulties that emerge during adolescence may persist into adulthood if they are not identified and addressed early. For this reason, understanding the factors that contribute to or protect against adolescent psychological problems is essential for prevention, early intervention, and mental health promotion.

Among the different factors that influence adolescent well-being, the family environment plays a central role. The family is the first social context in which children and adolescents learn emotional regulation, communication patterns, coping strategies, rules, values, and interpersonal behavior. Supportive family environments can provide adolescents with emotional security, stability, guidance, and a sense of belonging. In contrast, family environments characterized by poor communication, low emotional connection, conflict, lack of support, excessive rigidity, or chaotic organization may increase vulnerability to psychological distress and maladaptive behavior (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Olson, 2011).

Family functioning refers to the quality of relationships, emotional bonds, communication, roles, rules, problem-solving patterns, and adaptability within the family system. A well-functioning family does not necessarily mean the absence of conflict or difficulties; rather, it refers to the family's ability to provide support, communicate effectively, manage disagreements constructively, and adapt to developmental and environmental changes. During adolescence, this balance becomes particularly important because adolescents need both emotional closeness and increasing independence. Families that are able to maintain warmth, support, and communication while also allowing autonomy may help adolescents develop healthier emotional regulation and more adaptive behavioral responses (Olson, 2011).

The theoretical framework of the present study is based on Olson's Circumplex Model of marital and family systems. This model conceptualizes family functioning through three major dimensions: cohesion, flexibility, and communication. Cohesion refers to the emotional bonding and connectedness among family members, while flexibility refers to the family's ability to adapt roles, rules, and leadership in response to change. Communication is considered a facilitating dimension that supports both cohesion and flexibility by allowing family members to express feelings, discuss problems, and negotiate solutions. According to this model, balanced levels of cohesion and flexibility, supported by effective communication, are associated with healthier family functioning and better psychological outcomes (Olson, 2011).

Empirical research has consistently shown that family functioning is associated with adolescent mental health. Adolescents who perceive their families as supportive, cohesive, and communicative tend to report fewer emotional and behavioral problems. In contrast, poor family functioning has been linked to higher levels of anxiety, depressive symptoms, externalizing behaviors, and interpersonal difficulties (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Zhang et al., 2024). Recent research has also emphasized that family functioning may influence adolescent mental health both directly and indirectly through other psychosocial factors, such as resilience, bullying victimization, peer relationships, and coping abilities (Zhang et al., 2024).

Family cohesion is one of the most important dimensions related to adolescent adjustment. When adolescents experience emotional closeness, support, and involvement from family members, they are more likely to feel valued, protected, and understood. These experiences can strengthen self-esteem, emotional stability, and the ability to cope with stress. Low family cohesion, on the other hand, may contribute to feelings of isolation, insecurity, and

emotional distress. Previous studies have shown that family emotional bonds and supportive relationships are strongly related to children's and adolescents' well-being and life satisfaction (Izzo et al., 2022; Olson, 2011).

Family communication is also a central factor in adolescent emotional and behavioral well-being. Open and supportive communication allows adolescents to share concerns, express emotions, seek guidance, and resolve conflicts in healthier ways. Effective parent-adolescent communication has been identified as a protective factor against emotional distress and behavioral problems, while poor communication may increase misunderstandings, emotional distance, unresolved conflict, and maladaptive coping behaviors (Barnes & Olson, 1985; Baiocco et al., 2013). Therefore, communication is not only a family interaction pattern but also an important mechanism through which family relationships may influence adolescent psychological outcomes.

In addition to family functioning, sociodemographic factors such as age, gender, residence, socioeconomic status, family structure, school performance, peer relationships, and participation in sport or social activities may also influence adolescent mental health. However, findings regarding these variables are not always consistent. Some studies suggest that demographic and contextual characteristics may affect emotional and behavioral outcomes, while others indicate that the quality of family relationships may be a stronger predictor of adolescent well-being than socioeconomic or demographic factors alone (Achenbach & Rescorla, 2007; WHO, 2025). This highlights the importance of examining family functioning together with selected sociodemographic characteristics.

Despite the growing international literature on family functioning and adolescent mental health, important gaps remain. First, much of the existing research has been conducted in broader international contexts, while limited attention has been given to adolescents in the Albanian context. Cultural values, parenting practices, family structure, communication styles, and expectations regarding adolescent autonomy may shape the way family functioning affects emotional and behavioral well-being. Second, fewer studies have examined both internalizing and externalizing problems together with multidimensional family functioning constructs such as cohesion, flexibility, and communication. Third, there is a need for research focusing specifically on late adolescence, particularly ages 16–18, when young people face increased academic, social, and developmental demands.

Therefore, the present study aims to examine the relationship between family functioning and emotional and behavioral problems among adolescents aged 16–18 years. More specifically, the study investigates the prevalence of emotional and behavioral difficulties, the association between family functioning and adolescent psychological outcomes, and the role of specific family dimensions such as cohesion, flexibility, and communication. In addition, selected sociodemographic variables are considered in order to better understand whether factors such as age, gender, residence, socioeconomic status, family structure, and social relationships influence adolescent emotional and behavioral well-being.

By addressing these issues, the present study seeks to contribute to the literature on adolescent mental health and family functioning, particularly within the Albanian context. The findings may provide useful information for psychologists, educators, parents, school professionals, and mental health practitioners working with adolescents and families. Identifying family-related protective and risk factors may support the development of early prevention strategies, school-based mental health programs, parenting interventions, and family-focused therapeutic approaches. Strengthening family cohesion, communication, and emotional support may represent an important pathway for reducing emotional and behavioral problems and promoting healthier psychological development during adolescence.

Research Questions

1. What is the prevalence of emotional and behavioral problems among adolescents aged 16–18?
2. What is the relationship between family functioning and emotional and behavioral problems?
3. Which family functioning dimensions (cohesion, flexibility, communication) are most associated with adolescent psychological outcomes?
4. Do sociodemographic factors (age, gender, residence, socioeconomic status) influence emotional and behavioral problems?

Methodology

This study employed a quantitative, cross-sectional research design to examine the relationship between family functioning and emotional and behavioral problems among adolescents aged 16–18 years. The design was appropriate for assessing associations between variables at a single point in time without experimental manipulation. The sample consisted of

adolescents aged 16–18, and sociodemographic variables such as age, gender, residence, family income, and family structure were included in the analysis to explore their potential influence on psychological outcomes. Data were collected using two instruments: the FACES IV (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales IV), which measures family functioning across dimensions such as cohesion, flexibility, communication, rigidity, and chaos, (Olson, 2011), and the YSR 11–18 (Youth Self Report), which assesses emotional and behavioral problems including internalizing and externalizing symptoms among adolescents (Achenbach & Rescorla, 2001). Data analysis involved descriptive statistical methods, such as frequencies and percentages, to describe sample characteristics and the prevalence of emotional and behavioral problems, as well as inferential statistical analyses, including correlation procedures, to examine relationships between family functioning dimensions and adolescent psychological outcomes and to assess differences across sociodemographic variables.

Results

The first research question examined the prevalence of emotional and behavioral problems among adolescents aged 16–18 years. The findings indicated a considerable presence of both internalizing and externalizing problems within the sample, including behaviors such as early smoking, school absenteeism, and other behavioral difficulties. These results support the hypothesis that adolescents report moderate to high levels of emotional and behavioral problems.

The second research question explored the relationship between family functioning and emotional and behavioral problems. The results demonstrated a clear and consistent association between these variables, indicating that adolescents who reported better overall family functioning also reported lower levels of emotional and behavioral problems. This finding confirms the hypothesis that improved family functioning is associated with better psychological outcomes.

Regarding the third research question, which focused on specific dimensions of family functioning, the results showed that family cohesion and communication were the most strongly associated factors with adolescent emotional and behavioral adjustment. Higher levels of cohesion and effective communication were linked to fewer psychological difficulties, while family flexibility showed weaker associations. These findings partially support the hypothesis that cohesion and communication are stronger predictors compared to other family dimensions.

The fourth research question investigated the influence of sociodemographic variables on emotional and behavioral problems. The results indicated limited and inconsistent effects of these variables. Socioeconomic status, in particular, did not emerge as a significant predictor of emotional and behavioral problems, suggesting that family-related factors play a more central role than demographic characteristics. Therefore, the hypothesis regarding significant sociodemographic influence was not strongly supported.

Overall, the findings emphasize the dominant role of family functioning, especially cohesion and communication, in shaping emotional and behavioral outcomes among adolescents.

Table 1: Sociodemographic Characteristics of Participants

Variable	Category	Percentage
Gender	Female	51%
	Male	49%
Age	16 years old	26%
	17 years old	36%
	18 years old	38%
Residence	Urban area	78%
	Rural area	22%
Family socioeconomic level	High	8%
	Average	83%
	Low	7%
	Very low	0%
	I do not know	2%
Number of family members	3 members	13%
	4 members	37%
	5 members	26%
	6 members	19%
	7 members	4%
	8 members	1%

The sample consisted of adolescents aged 16–18 years, with a balanced gender distribution (51% female and 49% male). Most participants were 17–18 years old and lived in urban areas (78%). The majority reported an average socioeconomic status (83%) and belonged to medium-sized families, with four or five family members being the most common household

structures. These sociodemographic characteristics provide important contextual information for interpreting family functioning and emotional-behavioral outcomes. Since most participants shared relatively similar socioeconomic conditions, differences in psychological outcomes may be more strongly associated with family relational factors than with demographic characteristics.

Table 2: Social, Family and School Characteristics of Adolescents

Variable	Category	Percentage
Time dedicated to sport	A lot	24%
	Moderately	44%
	Little	28%
	I do not know	4%
Number of close friends	One friend	35%
	Two to three friends	52%
	Four or more friends	8%
	No close friends	5%
Time spent with friends outside class	Less than once per week	20%
	Two to three times per week	45%
	Three or more times per week	35%
Relationship with siblings	Good	79%
	Poor	7%
	I do not know	6%
	No siblings	8%
Relationship with parents	Good	79%
	Poor	17%
	I do not know	3%
School performance	Poor	6%
	Below average	15%
	Average	48%
	Above average	31%

The findings indicate generally positive family and social relationships among participants. Most adolescents reported good relationships with their parents (79%) and siblings (79%), while the majority also maintained close friendships and regular social interactions outside school. Academic performance was predominantly average to above average. These

characteristics suggest the presence of several protective factors that may contribute to adolescent well-being. Positive family relationships and social support networks are particularly relevant to the present study, as they may buffer against emotional and behavioral difficulties and promote healthier psychological adjustment.

Table 3: Selected Emotional and Behavioral Problems Reported by Adolescents

YSR-related statement	Not true	Slightly true	Somewhat true	Very true
I drink alcohol without parental approval	25%	7%	27%	22%
I argue a lot	33%	22%	9%	26%
I have difficulty concentrating	35%	20%	30%	15%
I feel lonely	28%	20%	20%	32%
I often feel like crying	33%	20%	21%	26%
I deliberately try to hurt or kill myself	35%	24%	19%	22%
I do not obey my parents	29%	28%	22%	21%
I do not obey at school	36%	20%	10%	34%
I am nervous	41%	18%	10%	31%
I have nightmares	23%	15%	27%	35%
I worry too much	27%	21%	19%	33%
I smoke	29%	7%	11%	34%
I skip classes or do not go to school	24%	19%	20%	27%
I often think about suicide	36%	10%	40%	14%

Despite generally positive social and family relationships, a considerable proportion of adolescents reported emotional and behavioral difficulties. Elevated levels of loneliness, excessive worrying, nervousness, nightmares, smoking, school absenteeism, and rule-breaking behaviors were observed. Of particular concern, some participants reported self-harm behaviors and suicidal thoughts. These findings support the study's first hypothesis regarding the presence of emotional and behavioral problems among adolescents and demonstrate the importance of identifying factors, such as family functioning, that may contribute to or protect against these difficulties.

Table 4: Family Functioning Indicators Based on FACES IV

Family functioning statement	Strongly disagree	Generally disagree	Neutral	Generally agree	Strongly agree
Family members are involved in each other's lives	28%	5%	20%	12%	35%
As a family, we use new ways to solve problems	19%	20%	18%	21%	32%
We spend a lot of time together as a family	16%	11%	19%	15%	39%
Family members support each other during difficult periods	18%	7%	14%	21%	40%
Family members consult each other when decisions must be made	12%	5%	14%	13%	56%
We feel very connected to each other	10%	7%	20%	10%	53%
Family members are satisfied with the way they communicate	21%	27%	22%	11%	19%
Family members listen carefully to each other	28%	25%	24%	17%	6%
Family members discuss problems calmly with each other	13%	24%	28%	17%	18%
Family members try to understand each other's feelings	7%	27%	22%	28%	16%
The family's ability to solve conflicts or problems	7%	25%	22%	27%	19%
The way problems are discussed in the family	22%	27%	15%	7%	29%

The results suggest that many adolescents perceive their families as cohesive and supportive. High proportions reported emotional connectedness, mutual support, shared decision-making, and spending time together as a family. However, communication-related indicators revealed some weaknesses, with several participants expressing dissatisfaction with family communication and difficulties discussing problems calmly. These findings are particularly relevant to the study's main objective, as family cohesion and communication are central dimensions of Olson's Circumplex Model and were expected to influence adolescents' emotional and behavioral adjustment (Olson, 2011).

Table 5: Summary of Hypotheses and Findings

Hypothesis	Main finding	Result
H1: Adolescents aged 16–18 report high levels of emotional and behavioral problems.	The results showed notable emotional and behavioral difficulties, including smoking, skipping classes, school non-attendance and other problem behaviors.	Supported

H2: Adolescents from families with lower socioeconomic status show more emotional and behavioral problems.	Most participants reported an average socioeconomic level; therefore, the hypothesis was not clearly confirmed.	Not supported
H3: Relationship with family members affects adolescents' emotional state and behavior.	79% reported good relationships with siblings and 79% reported good relationships with parents.	Supported
H4: Free time with friends and sport positively affect emotional state, behavior and school results.	48% had average school results and 31% had above-average results, despite family or personal difficulties.	Supported

The summary of hypotheses indicates that most of the proposed assumptions were supported by the findings. Emotional and behavioral problems were present among adolescents, and family relationships appeared to play an important role in their psychological adjustment. However, socioeconomic status was not clearly associated with emotional and behavioral problems, suggesting that relational factors within the family may be more relevant than demographic characteristics alone. Overall, the findings support the theoretical assumption that healthy family functioning, particularly positive relationships, cohesion, and communication, may serve as protective factors for adolescent emotional and behavioral well-being.

Discussion and Conclusion

The present study examined the relationship between family functioning and emotional and behavioral problems among adolescents aged 16–18 years. The findings indicate that emotional and behavioral difficulties are relatively prevalent in this age group, including both internalizing and externalizing symptoms such as anxiety, behavioral problems, school absenteeism, and risk behaviors. These results are consistent with existing literature highlighting adolescence as a vulnerable developmental stage for psychological distress and behavioral dysregulation (Achenbach & Rescorla, 2007; WHO, 2025).

The results indicated a clear association between family functioning and adolescent psychological outcomes. In particular, higher levels of family cohesion and communication were strongly associated with lower levels of emotional and behavioral problems. These findings support Olson's Circumplex Model, which emphasizes the importance of balanced family systems characterized by emotional bonding, adaptability, and effective communication (Olson, 2011). Accordingly, supportive family environments appear to function as protective factors against adolescent psychological difficulties.

Among the family functioning dimensions, cohesion and communication showed stronger associations with adolescent adjustment, while flexibility demonstrated weaker relationships. This suggests that emotional connectedness and communication quality within the family may play a more central role in adolescent mental health than structural adaptability. In addition, sociodemographic variables such as age, gender, residence, and socioeconomic status showed limited influence on emotional and behavioral problems, indicating that family relational factors may be more important determinants of adolescent well-being.

Conclusion

In conclusion, the study highlights the critical role of family functioning in adolescent emotional and behavioral development. Strong family cohesion and effective communication may reduce the risk of psychological and behavioral problems during adolescence. These findings emphasize the importance of strengthening family relationships as a core component of mental health promotion and prevention strategies for adolescents.

Recommendations

It is recommended that mental health interventions prioritize strengthening family communication, emotional support, and cohesion, as these are key protective factors for adolescent well-being (Barnes & Olson, 1985; Baiocco et al., 2013; Izzo et al., 2022).

Parenting programs should be developed to improve parental awareness of adolescent emotional and behavioral needs and to promote positive interaction patterns within the family.

Schools should collaborate with mental health professionals to identify at-risk students and implement early preventive interventions that consider family functioning.

Family-based therapeutic approaches should be encouraged in clinical practice for adolescents experiencing emotional and behavioral difficulties.

Psychoeducational programs should be offered to families to improve understanding of adolescent development and enhance coping strategies within the household.

Future research should include larger and more diverse samples to improve the generalizability of findings.

Further studies should explore additional psychosocial factors such as peer relationships, school environment, and traumatic experiences that may influence adolescent development.

References

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. ASEBA. <https://archive.org/details/manualforasebasc0000ache>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2007). *Multicultural understanding of child and adolescent psychopathology: Implications for mental health assessment*. The Guilford Press. <https://books.google.com/books?id=3aBroeLLd8AC>
- Baiocco, R., Cacioppo, M., Laghi, F., & Tafà, M. (2013). Factorial and construct validity of FACES IV among Italian adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 962–970. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9658-1>
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56(2), 438–447. <https://doi.org/10.2307/1129732>
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 834–856. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.08.001>
- Izzo, F., Baiocco, R., & Pistella, J. (2022). Children's and adolescents' happiness and family functioning: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), Article 16593. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416593>
- Olson, D. H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64–80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- World Health Organization. (2025, September 1). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Zhang, J., Duan, X., Yan, Y., Tan, Y., Wu, T., Xie, Y., Yang, B. X., Luo, D., & Liu, L. (2024). Family functioning and adolescent mental health: The mediating role of bullying victimization and resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), Article 664. <https://doi.org/10.3390/bs14080664>

Comparing the Effectiveness of Classical and Creative Teaching on Students' Psychological Well-Being

Seyyede Sahar Asgari Ghalebin

PhD in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. Email: s.asgari@uma.ac.ir.
ORCID: 0009-0006-1833-1301

Abstract

Introduction: Psychological well-being refers to positive functioning and the flourishing of human potentials. The present study aimed to compare the effectiveness of creative and classical teaching on dimensions of students' psychological well-being based on Ryff's model.

Method: This quasi-experimental study used a pretest–posttest design with a control group. Sixty language students in Tehran were randomly assigned into two groups of 30 (intervention and control). The intervention group received creative instruction (participatory and interactive), while the control group received classical instruction (textbook-centered). The research instrument was Ryff's 18-item questionnaire, and data were analyzed with independent-samples t-tests.

Results: Findings indicated that mean scores of the creative teaching group were significantly higher than those of the classical group across all dimensions—self-acceptance, positive relations, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth ($P < 0.0001$). The results showed that the creative method had a positive and significant effect on enhancing students' mental health components.

Conclusion: Shifting educational methods from structure-centered models toward creativity-centered approaches acts as a driving force for students' psychological flourishing beyond academic progress. By linking content to concrete experiences, this approach increases autonomy and life satisfaction.

Keywords: creative teaching, classical teaching, psychological well-being, Ryff model

Introduction

Psychological well-being is one of the key concepts in positive psychology (Lambert, Passmore & Holder, 2015). Beyond the mere absence of psychopathology, it emphasizes the quality of positive human functioning in life (Scorsolini-Comin et al., 2013). According to Ryff's model, psychological well-being is a multidimensional construct encompassing dimensions such as self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth (Varina & Shevchenko, 2024). These dimensions reflect an individual's degree of adaptation to self and environment, sense of meaning and direction in life, and capacity for growth and the flourishing of personal potentials (Serdiuk, 2019). Research indicates that psychological well-being plays an important role in mental health, academic achievement, motivation, life satisfaction, and the reduction of student academic burnout (Li et al., 2025).

Among influential factors, educational environments—particularly students' learning experiences—are important but relatively underexamined contributors to the formation and enhancement of psychological well-being. The manner of student–teacher interaction, the classroom's psychological climate, and teaching methods can directly or indirectly affect students' self-efficacy, sense of meaning, belonging, and personal growth. From this perspective, attention to the psychological quality of the educational process, especially in higher education, becomes doubly important.

From a psychological standpoint, creativity is the ability to produce novel, flexible, and meaningful ideas and solutions that can address complex individual and social problems (Kwon & Kim, 2025). Creativity is not only a cognitive ability but a process dependent on emotional, motivational, and contextual factors; supportive contexts can play a major role in its emergence (Khalil, Godde & Karim, 2019). One of the most important arenas for the expression of creativity is education, particularly teaching methods.

Creative teaching refers to an educational approach in which the instructor uses diverse, flexible, and participatory methods to encourage divergent thinking, ideation, problem solving, and active student participation in the learning process. By contrast, classical teaching is primarily based on one-way content transmission, fixed structure, and emphasis on rote memorization and predetermined answers. These two instructional approaches produce different psychological learning experiences for students, which can influence their sense of autonomy, competence, meaning, and personal growth. Previous studies have shown that participatory and creative teaching methods are associated with positive outcomes such as increased academic motivation, active engagement in learning, academic satisfaction, and reduced anxiety and burnout (Abdullayeva & Ismoilova, 2025). However, much of this research has been descriptive or correlational, and fewer studies have undertaken interventionist, comparative examinations of creative versus classical teaching. Moreover, in many studies psychological well-being has been investigated in a global or single-dimensional manner; fewer studies have examined the effect of teaching methods on the distinct dimensions of psychological well-being as defined by Ryff's model. Accordingly, this research gap highlights the need for an interventional study that systematically compares the effects of creative and classical teaching on students' psychological well-being. The present study, grounded in Ryff's multidimensional model of psychological well-being, seeks to evaluate the impact of these two teaching approaches on the subscales of self-acceptance, positive relations with others,

autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth. It is expected that the results will provide valuable empirical evidence regarding the role of creative educational interventions in enhancing students' psychological well-being and offer practical guidance for curriculum planning in higher education.

Method

Research design

This study was quasi-experimental with a pretest–posttest design and a control group, conducted to compare the effects of creative and classical teaching on students' psychological well-being. The population comprised students attending private language classes in Tehran. The sample included 60 students randomly selected from this population and randomly assigned to two groups of 30 (intervention and control). Both groups had equal numbers of female and male participants, and participant ages ranged from 18 to 25. The study was conducted in 2024. Inclusion criteria were a history of failure or unsuccessful experience in foreign language learning, lack of sufficient motivation for language learning based on an initial interview, above-average to average intelligence level, and absence of physical conditions affecting learning (e.g., visual or hearing impairments). Exclusion criteria included developing severe physical problems during the intervention, missing more than two class sessions, or the participant's desire to withdraw or discontinue attendance.

Educational intervention

The intervention group received language instruction using a creative teaching approach. This approach included the use of instructional videos, conversation-based activities, interaction with tourists, virtual chats in the target language, and role play, emphasizing active learner participation, social interaction, and practical language use. In contrast, the control group received classical language instruction based on the textbook, structure-focused teaching, and written homework, with no use of interactive or creative methods.

Procedure

First, after conducting initial interviews to assess eligibility, qualified participants were selected and randomly assigned to the intervention and control groups. The respective instructional programs were then implemented. Upon completion of the intervention, Ryff's Psychological Well-Being questionnaire was administered as a posttest to both groups, and data were collected.

Measures

Psychological well-being was measured using Ryff's 18-item Psychological Well-Being Scale. This questionnaire comprises six subscales: self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth. Higher scores indicate higher psychological well-being.

Data Analysis

Collected data were analyzed using independent-samples t tests to examine mean differences in overall psychological well-being and its subscales between the two groups.

Results

Descriptive and demographic data for the two groups were first analyzed and compared. Then inferential statistics (independent-samples t test) were used to analyze and compare the two groups.

Table 1. Demographic characteristics of the groups

Variable	Classic Teaching	Creative Teaching	P
Gender (male/female)	15/15	15/15	1
Age	22.58 ± 0.54	23.16 ± 1.68	0.078
Education (number of years)	15.78 ± 0.58	6.23 ± 2.01	0.246

Table 1 describes the demographic characteristics of the study groups and shows no statistically significant differences between groups in gender distribution (chi-square test) or in age and years of education (independent-samples t tests), with $P > 0.05$. These findings indicate relative homogeneity between the two groups on the demographic variables of gender, age, and education.

Table 2. Comparison of the effectiveness of classical and creative teaching on students' psychological well-being

Subscale	Classic	Creative	t	P
Self- Acceptance	8.03 ± 1.14	13.41 ± 1.54	15.38	$P < 0.0001$
Positive Relations	10.11 ± 2.01	16.48 ± 2.17	11.79	$P < 0.0001$
Autonomy	9.22 ± 1.38	16.43 ± 0.91	23.89	$P < 0.0001$
Environmental Mastery	10.08 ± 1.64	12.69 ± 0.23	8.63	$P < 0.0001$
Purpose in Life	7.31 ± 0.58	14.19 ± 2.06	17.61	$P < 0.0001$
Personal Growth	8.14 ± 1.15	16.24 ± 1.21	26.57	$P < 0.0001$

Findings in Table 2 show statistically significant differences between the classical and creative teaching groups across all Ryff psychological well-being subscales ($P < 0.05$). Specifically, mean scores of the creative teaching group were significantly higher than those of the classical teaching group on all dimensions: self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth. Independent-samples *t* tests indicated these differences were highly significant for all subscales ($P < 0.0001$). Therefore, creative teaching had a positive and significant effect on students' psychological well-being compared with classical teaching.

Discussion

The results of this study confirm that educational environments and learning experiences are vital factors in shaping students' psychological well-being. The superiority of the creative teaching method indicates that when instruction moves beyond one-way transmission, positive dimensions of human functioning (well-being) are strengthened. These findings are consistent with Putney et al. (2024), Reif et al. (2025), and Li et al. (2024).

Creative teaching, by encouraging students' "ideation and active participation," creates a context for agency. This enacted autonomy, unlike classical teaching—which emphasizes "fixed structure and predetermined answers"—instills a sense of internal control and autonomy in students (Pashazadeh & Alavinia, 2019).

Creativity is not only a cognitive ability but also a process that leads to the "flourishing of individual potentials" (Wright & Pascoe, 2015). Creative teaching, by employing diverse methods such as role-play and problem solving, places students in emerging learning situations (Moreno-Guerrero et al., 2020) that directly foster a sense of dynamism and continuous personal growth. This was evident in interactions with tourists, which can be stressful, but increased creativity enabled students to handle the situation and gain appropriate self-confidence.

Moreover, the emphasis on conversation-based activities, interaction with tourists, and group chats in the intervention group transformed the classroom's psychological climate from competitive to interactive. These meaningful social interactions enhance students' capacity to form close and positive relationships with others. Thus, creative teaching—by stressing the practical use of language in real-world contexts—increases students' adaptability. This ability

to respond to complex problems leads individuals to feel more competent and in control of their educational and social environments (Reicher, 2010).

When instruction is accompanied by meaning and purpose, students perceive their learning as directed toward goals beyond grades (Lee, Kim & Chae, 2020). Creative teaching, by linking content to concrete life experiences, gives academic activities greater meaning and strengthens life purpose. In the creative model, “flexibility” replaces dogmatism. This approach allows students to present their ideas without fear of mistakes, resulting in greater self-acceptance and adaptability and the acceptance of both positive and negative personality traits in the learning process.

Limitations

Population limitation: The present study was limited to students of private language institutes in Tehran.

- Instrument limitation: Reliance on the 18-item version of Ryff’s questionnaire, though valid, may not capture all the nuances of psychological well-being as comprehensively as longer versions.
- Entry criteria: Focusing on students with prior “failure or unsuccessful experiences in learning” may make the results distinct from those of the general student population.
- Recommendations for future research:
- Longitudinal investigation: Conduct studies to assess the persistence of creative teaching’s effects on well-being over longer time periods.
- Qualitative study: Explore students’ lived experiences of the “classroom psychological climate” under creative methods to identify more precise contributing factors.
- Environmental diversity: Replicate this research in public university settings and in STEM or engineering disciplines to examine the generalizability of the findings.

Conclusion

This study showed that shifting instructional methods from classic, structure-focused models to creativity-oriented approaches has a fundamental impact on students’ mental health beyond merely improving academic performance. Creative teaching, by strengthening dimensions such as autonomy, personal growth, and positive relationships, not only enhances learning quality but also acts as a driving force for psychological flourishing and increased life satisfaction in higher education settings and in the development of individual life.

References

- Abdullayeva, M., & Ismoilova, S. (2025). The role of creativity in the teaching process. *Yosh Olimlar*, 3(19), 124-129. <https://www.in-academy.uz/index.php/YO/article/view/29386>
- Khalil, R., Godde, B., & Karim, A. A. (2019). The link between creativity, cognition, and creative drives and underlying neural mechanisms. *Frontiers in neural circuits*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fncir.2019.00018>
- Kwon, S. H., & Kim, J. S. (2025). Relationship between participative decision-making within an organization and employees' cognitive flexibility, creativity, and voice behavior. *Behavioral Sciences*, 15(1), 51-69. <https://doi.org/10.3390/bs15010051>
- Lambert, L., Passmore, H. A., & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(3), 311-321. https://doi.org/10.1037/cap0000033?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Lee, S., Kim, D. H., & Chae, S. M. (2020). Self-directed learning and professional values of nursing students. *Nurse education in practice*, 42, 102647. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102647>
- Li, J., Li, Y., Li, K., Lipowski, M., Shang, Z., & Wilczyńska, D. (2025). Psychological wellbeing as a buffer against burnout and anxiety in academic achievement situations among physical education students. *Frontiers in Psychology*, 16, 1562562. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562562>
- Li, W., Zhang, X., Gao, H., Gui, J., Yang, X., & Yang, J. (2024). Developing positive design with innovative thinking framework: A design pedagogical approach to enhance subjective well-being. *Heliyon*, 10(23), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39342>
- Moreno-Guerrero, A. J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Pashazadeh, F., & Alavinia, P. (2019). Teacher creativity in light of autonomy and emotional intelligence. *Teaching English Language*, 13(1), 177-203. https://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/107720190107.pdf
- Putney, H., Silver, S., Silvia, P. J., Christensen, A. P., & Cotter, K. N. (2024). Why does creativity foster well-being? Autonomy, competence, and relatedness during every day creative activities. *Journal of Research in Personality*, 113, 104552. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2024.104552>
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Reif, J. A., Feldmeier, C. L., Georganta, E., Kugler, K. G., & Brodbeck, F. C. (2025). From ideation to implementation: A model of team innovation. *Group & Organization Management*, 1-37. <https://doi.org/10.1177/10596011251334678>
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. D. (2013). From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400006>
- Serdiuk, L. Z. (2019). Factors of Person's Self-Determination and Psychological Well-Being. *Modern research of the representatives of psychological sciences: collective monograph*, 182-200. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/182-200>
- Varina, H., & Shevchenko, S. (2024). Gender aspects of the psychological well-being of the individual in the conditions of transformation and social change. *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series: Pedagogy. Psychology*, (5), 42-48. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2024-1.06>
- Wright, P. R., & Pascoe, R. (2015). Eudaimonia and creativity: The art of human flourishing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 295-306.

Influence of Early Childhood Attachment Experiences on Mental Health Outcomes among Mothers During the Transition to Parenthood in Specialized Women's Hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda

Joviah Tugumisirize

Department of Political and Social Studies, School of Social Sciences, Nkumba University, Entebbe, UGANDA. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-1970-93701>.
jovitugume@gmail.com

Damali A. Twinamatsiko²

Operations manager – Bethany Family and women Hospital, Kampala, UGANDA. Email: jovitugume@gmail.com

Abstract

The transition to parenthood is a pivotal period that can significantly affect the mental health of first-time mothers, with studies indicating high rates of psychological distress during this time. This qualitative systematic review examines the influence of early childhood attachment experiences on maternal mental health outcomes in specialized women's hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda. A qualitative evidenced approach was adopted. Systematic literature search conducted from 2015 to 2026 identified 10 relevant peer-reviewed articles out of an initial 83 sources from Google Scholar databases. Through thematic synthesis, several key themes, including the role of maternal attachment styles, the mediating effects of maternal depression, the impact of social support, and the relevance of contextual factors. Findings indicate that insecure attachment styles can aggravate mental health challenges, while social support plays a crucial role in fostering secure attachments. The study highlights the need for culturally sensitive interventions that address maternal mental health and promote secure attachments, ultimately contributing to better outcomes for mothers and their children in Uganda. These insights capture the importance of integrating mental health support into maternal care practices to enhance family dynamics and child development.

Keywords: Early Childhood Attachment, Maternal Mental Health, Transition to Parenthood, Social Support, Adverse Childhood Experiences (ACEs)

Introduction

The transition to parenthood is a critical period that significantly influences the mental health of first-time parents, particularly mothers. Research indicates that a substantial proportion of women experience psychological distress during this transition, with studies revealing that approximately one-fourth of women report anxiety during pregnancy, which diminishes to 21% after childbirth, while 11% experience postpartum depression (Parfitt & Ayers, 2014). Furthermore, the incidence of postpartum post-traumatic stress disorder (PTSD) affects about 5% of parents, highlighting the pervasive mental health challenges associated with new parenthood (Parfitt & Ayers, 2014). These statistics underscore the urgency of addressing

mental health issues in the perinatal period, as they can have lasting implications for both mothers and their infants.

The evolution of understanding maternal mental health has seen significant advancements over the years, with researchers increasingly recognizing the complex nature of perinatal mental illnesses, which encompass a range of conditions, such as depression, anxiety, and PTSD (O'Hara & Wisner, 2014). The prevalence of these disorders is notably high, with rates of major and minor depression nearing 20% during pregnancy and the early postpartum period (O'Hara & Wisner, 2014). This has emphasized the importance of identifying risk factors that contribute to these mental health issues. Sloan (2011); Parfitt and Ayers (2014) affirmed that factors such as sleep deprivation, complications during labor, and a lack of partner support have been found to significantly increase the likelihood of postpartum mental health problems.

Despite these advancements, gaps remain in the literature regarding the geographical and demographic contexts of maternal mental health, particularly in low- and middle-income countries like Uganda. Although, much of the existing research has been conducted in Western contexts, there is a pressing need to explore how cultural, social, and economic factors influence the mental health of mothers in Uganda, specifically in specialized women's hospitals in Kampala and Wakiso. This study was intended to fill this gap by examining the influence of early childhood attachment experiences on mental health outcomes among mothers during the transition to parenthood in these settings.

The significance of addressing maternal mental health extends beyond individual well-being; it is intrinsically linked to the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly Goal 3, which aims to ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages. Maternal mental health is critical for the overall health of families and communities, as maternal mental health issues can adversely affect child development and attachment (Massaer et al., 2025; Erickson et al., 2019). This study focus on the interaction between early attachment experiences and mental health outcomes is crucial for understanding the broader implications for child development and family dynamics in Kampala and Wakiso District, Uganda.

Authors have expressed divergent views regarding the relationship between maternal mental health and attachment. For example, while some researchers argue that maternal attachment insecurity can worsen mental health issues and negatively impact parenting (Cooke et al., 2019; Reck et al., 2016), others suggest that protective factors, such as social support and positive parenting practices, can mitigate these effects (Tharner et al., 2012). This divergence

in perspectives highlights the complexity of the issues at hand and the need for a comprehensive understanding of how various factors interact to influence maternal mental health.

The major theme of this study revolves around the critical analysis of how early childhood attachment experiences shape maternal mental health outcomes during the transition to parenthood. This theme is relevant in the context of Uganda, where cultural factors and societal expectations may play significant roles in shaping maternal experiences and mental health. By focusing on this theme, the study aimed to provide insights that might inform interventions and support systems for mothers in specialized women's hospitals, thereby enhancing maternal and child health outcomes.

Materials and Methods

This study employs a qualitative evidence synthesis following the ENTRQ guidelines to analyze the influence of early childhood attachment experiences on mental health outcomes among mothers during the transition to parenthood in specialized women's hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda through critical analysis. A systematic search was conducted from 2015 to 2026, utilizing specific keywords such as “early childhood attachment,” “maternal mental health,” “transition to parenthood,” and “Uganda” to identify relevant literature. Out of 83 sources initially reviewed, 10 peer-reviewed articles were deemed relevant for in-depth analysis based on their contributions to understanding maternal mental health and attachment dynamics in the context of low- and middle-income countries. Thematic synthesis was employed to extract key themes and subthemes from the literature, focusing on the relationships between maternal attachment styles, maternal depression, social support, contextual factors, and adverse childhood experiences (ACEs). This qualitative approach provided valuable understandings into the complex interaction between early childhood attachment experiences and maternal mental health outcomes in the Kampala and Wakiso District, Ugandan context.

Findings

This critical analysis of the influence of early childhood attachment experiences on mental health outcomes among mothers during the transition to parenthood in specialized women's hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda, reveals several key themes and subthemes. The data collected from the reviewed literature provides insights into the complex relationship between maternal attachment styles, mental health, and parenting practices. A significant aspect of this study is the recognition of a two-generation cascade that links maternal adverse

childhood experiences (ACEs) to child behavior problems, mediated by maternal attachment styles and mental health outcomes.

One of the primary themes identified is the role of maternal attachment styles in shaping mental health outcomes during the transition to parenthood. Rholes and Paetzold (2019) emphasize that insecure attachment styles, particularly anxious and avoidant patterns, can lead to significant challenges for mothers as they navigate this critical life phase. Mothers with anxious attachment may experience heightened depressive symptoms, particularly when they perceive low support from partners. This finding is supported by Kim et al. (2023), who highlight the intergenerational effects of maternal ACEs on child mental health outcomes. They found that maternal depression mediates the relationship between maternal ACEs and child difficulties, suggesting that insecure attachment can perpetuate cycles of distress and adversely affect both maternal and child mental health.

The second theme revolves around the mediating effects of maternal depression on attachment and parenting outcomes. Herba et al. (2016) discuss how perinatal depression can adversely impact maternal mental health and, consequently, the quality of attachment formed with infants. In low- and middle-income countries (LMICs), where resources may be limited, the prevalence of maternal depression is notably high, posing challenges for fostering secure attachments (Gelaye et al., 2016). The findings indicate that mothers experiencing depressive symptoms are less likely to engage in sensitive parenting behaviors, which may lead to insecure attachments and negative mental health outcomes for their children.

Another significant theme is the impact of social support on maternal attachment and mental health. Mazzeschi et al. (2015) illustrate that maternal attachment styles, specifically relationship anxiety, are negatively correlated with prenatal attachment and dyadic adjustment. Mothers who feel unsupported during the transition to parenthood may experience increased stress and anxiety, further intensifying attachment insecurity. This aligns with findings from Lawley et al. (2025), which indicate that high ACEs among mothers correlate with increased prevalence of depression and psychological distress. Lack of social support can hinder mothers' ability to form secure attachments with their children, leading to adverse outcomes in both maternal and child mental health.

The contextual factors influencing attachment and mental health are also crucial. Siu et al. (2025) emphasize the importance of considering cultural and environmental contexts in understanding parenting practices and attachment styles in Uganda. Societal expectations

surrounding motherhood and parenting significantly affect maternal experiences and the quality of attachment formed with children. Understanding these contextual factors is essential for developing effective interventions that resonate with families in Uganda.

Additionally, the findings reveal disparities in mental health outcomes based on attachment security. Gelaye et al. (2016) found that insecure attachments were associated with higher rates of anxiety and depression in adolescents, while secure attachments correlated with better emotional regulation and social competence. This supports the work of Catalá et al. (2025), which suggests that secure maternal attachments foster environments conducive to healthy emotional development and exploration in children. The contrasting outcomes based on attachment experiences highlight the need for targeted interventions that promote secure attachments within families.

Moreover, the role of maternal ACEs cannot be overlooked. Brittain et al. (2022) report that mothers with a history of ACEs are more likely to experience mental health challenges, which subsequently affect their children's mental health and attachment security. This finding demonstrates the importance of addressing maternal ACEs in intervention programs to promote healthier attachment relationships. Interventions that focus on reducing the impact of ACEs on mothers can lead to improved mental health outcomes for both mothers and their children.

Discussion

The study findings reveal significant implications for understanding the dynamics of maternal attachment and mental health in the context of Kampala and Wakiso, Uganda. The intergenerational transmission of attachment styles emphasizes the necessity for early interventions that target both mothers and their children. Rholes and Paetzold (2019) highlight that insecure attachment styles can adversely affect parenting behaviors during the transition to parenthood. This suggests that addressing the root causes of insecure attachments, such as maternal mental health issues and ACEs, is crucial for breaking the cycles of distress that perpetuate mental health challenges across generations (Kim et al., 2023).

The mediating role of maternal depression is another critical aspect highlighted in the findings. Herba et al. (2016) indicate that maternal depression is linked to negative child outcomes, including insecure attachments and behavioral issues. In Uganda, where socio-economic stressors are prevalent, the prevalence of maternal depression can significantly hinder the development of secure attachments (Gelaye et al., 2016). This emphasizes the necessity of

addressing maternal mental health as a means of fostering healthier parent-child relationships and improving adolescent outcomes. Interventions aimed at enhancing maternal mental health could, therefore, have a profound impact on the quality of parent-child relationships and the overall well-being of adolescents.

Furthermore, the findings reveal that social support plays a crucial role in influencing both attachment security and maternal mental health. Mazzeschi et al. (2015) found that perceived partner support positively correlates with maternal well-being and the quality of attachment between mothers and their children. Mothers who perceive high levels of support are more likely to establish secure attachments, which promote resilience and positive mental health outcomes in adolescents. On the other hand, lack of support can aggravate parenting stress and lead to attachment insecurity, as noted by Lawley et al. (2025). This dynamic suggests that interventions aimed at enhancing social support networks for mothers could be beneficial in promoting secure attachments and improving mental health outcomes for both mothers and adolescents.

The contextual factors influencing attachment and mental health underscore the importance of culturally sensitive interventions. Siu et al. (2025) highlight the role of cultural and environmental contexts in shaping parenting practices and attachment styles in Uganda. Traditional values and societal expectations significantly impact maternal experiences and, consequently, the development of attachment security in children. Tailoring interventions to fit the cultural context can enhance their effectiveness and ensure that they address the specific needs of mothers and children in the region.

The disparities observed in mental health outcomes based on attachment security highlight the urgent need for targeted interventions. Gelaye et al. (2016) found that adolescents with insecure attachments exhibited higher rates of anxiety and depression, while those with secure attachments demonstrated better emotional regulation and social competence. This correlation aligns with Catalá et al. (2025), suggesting that secure maternal attachments create nurturing environments that foster healthy emotional exploration and development in children. The contrasting outcomes based on attachment experiences highlight the critical need for targeted interventions that promote secure attachments within families.

Policy Implications

The findings of this study carry significant implications for policymakers aiming to address the mental health crisis among mothers and their children in Uganda. Recognizing the two-generation cascade between maternal adverse childhood experiences and child behavior problems demonstrate the need for comprehensive policies that target both maternal mental health and child well-being. Policymakers could prioritize the integration of mental health services within maternal and child health programs, ensuring that mothers receive the necessary support during and after pregnancy.

It is imperative that mental health services are not only accessible but also culturally sensitive, tailored to meet the unique needs of mothers in Uganda. This requires the development of comprehensive family support programs that focus on strengthening parent-child relationships through workshops, counselling services, and community outreach initiatives. Such programs should educate caregivers on the importance of secure attachments, thereby creating a nurturing environment conducive to positive mental health outcomes.

Moreover, enhancing social support networks for mothers is crucial. Policymakers may advocate for community-based initiatives that foster connections among mothers, providing opportunities for shared experiences and mutual support. This approach is likely to help mitigate the feelings of isolation that many mothers face, ultimately promoting secure attachments and healthier parenting practices.

Contribution of the Paper

This paper has distinguished itself due to its significant contribution to the existing literature by addressing critical knowledge, contextual, intervention, and demographic gaps regarding the influence of maternal attachment styles and adverse childhood experiences (ACEs) on child mental health in Uganda. Specifically, it identifies and addresses the following gaps:

The first gap is the lack of research on the intergenerational transmission of attachment styles and their impact on child mental health within the Ugandan context. While studies such as those by Rholes and Paetzold (2019) highlight how insecure attachment styles can adversely affect parenting behaviors, this paper extends that understanding by demonstrating how these dynamics play out specifically in Uganda, where socio-cultural factors significantly influence maternal experiences and parenting practices.

Another gap addressed is the limited exploration of how maternal mental health, particularly depression, mediates the relationship between maternal ACEs and child outcomes. Kim et al. (2023) found that maternal depression mediates the relationship between maternal ACEs and child difficulties, but this study goes further by clearly linking these findings to the unique socio-economic context of Uganda, emphasizing the need for culturally relevant interventions that target both maternal mental health and child behavior outcomes.

Furthermore, the paper highlights the insufficient attention given to the role of social support in shaping maternal attachment and mental health outcomes. Mazzeschi et al. (2015) illustrate the negative correlation between maternal attachment styles and social support, but this study emphasizes the urgent need to develop interventions that enhance social support networks for mothers in Uganda, addressing a gap in the literature regarding the contextual factors influencing attachment security.

Additionally, the findings reveal disparities in mental health outcomes based on attachment security, a gap noted in the work of Gelaye et al. (2016), which found that adolescents with insecure attachments exhibited higher rates of anxiety and depression. This paper builds on that research by connecting these disparities to the specific experiences of mothers in Uganda, thereby providing a clearer understanding of how attachment experiences directly impact child mental health outcomes within this cultural context.

Lastly, the paper addresses the gap in intervention designs specifically tailored for Uganda, as highlighted by Brittain et al. (2022), who reported that mothers with a history of ACEs are more likely to experience mental health challenges affecting their children's mental health. This study proposes a comprehensive intervention design that incorporates the two-generation cascade model, focusing on both maternal mental health and child behavior outcomes, thus filling a significant void in existing research and practice.

Conclusion

The influence of early childhood attachment experiences in shaping mental health outcomes among mothers during the transition to parenthood in specialized women's hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda was the centre of this study investigation. The interconnection between maternal attachment styles, maternal depression, social support, contextual factors, and ACEs reveals a complex situation that requires comprehensive and culturally sensitive approaches to address the mental health challenges faced by families. By addressing these areas

through targeted interventions, stakeholders can foster secure attachments, ultimately leading to improved mental health outcomes for mothers and their children.

References

- Brittain, K., Zerbe, A., Phillips, T. K., Gomba, Y., Mellins, C. A., Myer, L., & Abrams, E. J. (2022). Impact of adverse childhood experiences on women's psychosocial and HIV-related outcomes and early child development in their offspring. *Global public health*, 17(11), 2779-2791. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1986735>
- Catalá, P., Gutiérrez, L., Écija, C., & Peñacoba, C. (2025). Maternal Attachment and Perinatal Health in Refugee Women: A Systematic Review. *Psychiatry International*, 6(1), 20. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6010020>
- Cooke, J. E., Racine, N., Plamondon, A., Tough, S., & Madigan, S. (2019). Maternal adverse childhood experiences, attachment style, and mental health: Pathways of transmission to child behavior problems. *Child abuse & neglect*, 93, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.011>
- Erickson, N., Julian, M., & Muzik, M. (2019). Perinatal depression, PTSD, and trauma: Impact on mother–infant attachment and interventions to mitigate the transmission of risk. *International review of psychiatry*, 31(3), 245-263. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1563529>
- Gelaye, B., Rondon, M. B., Araya, R., & Williams, M. A. (2016). Epidemiology of maternal depression, risk factors, and child outcomes in low-income and middle-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 3(10), 973-982. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30284-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30284-X)
- Herba, C. M., Glover, V., Ramchandani, P. G., & Rondon, M. B. (2016). Maternal depression and mental health in early childhood: an examination of underlying mechanisms in low-income and middle-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 3(10), 983-992. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30148-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30148-1)
- Kim, A. W., Rieder, A. D., Cooper-Vince, C. E., Kakuhikire, B., Baguma, C., Satinsky, E. N., ... & Puffer, E. S. (2023). Maternal adverse childhood experiences, child mental health, and the mediating effect of maternal depression: A cross-sectional, population-based study in rural, southwestern Uganda. *American journal of biological anthropology*, 182(1), 19-31. <https://doi.org/10.1002/ajpa.24758>
- Lawley, K. A., King'e, M., Wamalwa, D., Kumar, M., Moraa, H., Onyango, A., ... & John-Stewart, G. (2025). Multiple adverse childhood experiences and maternal mental health outcomes among Kenyan mothers with and without HIV. *AIDS and Behavior*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10461-025-04931-4>
- Massaer, M., Franck, E., Van Haeken, S., Bogaerts, A., & Timmermans, O. (2025). Exploring perinatal mental well-being: a concept analysis from conception to one year postpartum. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 25(1), 1068. <https://doi.org/10.1186/s12884-025-08015-y>
- Mazzeschi, C., Pazzagli, C., Radi, G., Raspa, V., & Buratta, L. (2015). Antecedents of maternal parenting stress: the role of attachment style, prenatal attachment, and dyadic adjustment in first-time mothers. *Frontiers in psychology*, 6, 1443. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01443>
- O'Hara, M. W., & Wisner, K. L. (2014). Perinatal mental illness: definition, description and aetiology. *Best practice & research Clinical obstetrics & gynaecology*, 28(1), 3-12. [10.1016/j.bpobgyn.2013.09.002](https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2013.09.002) <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1521693413001338>
- Parfitt, Y., & Ayers, S. (2014). Transition to parenthood and mental health in first-time parents. *Infant mental health journal*, 35(3), 263-273. <https://doi.org/10.1002/imhj.21443>
- Reck, C., Nonnenmacher, N., & Zietlow, A. L. (2016). Intergenerational transmission of internalizing behavior: The role of maternal psychopathology, child responsiveness and maternal attachment style insecurity. *Psychopathology*, 49(4), 277-284. <https://doi.org/10.1159/000446846>
- Rholes, W. S., & Paetzold, R. L. (2019). Attachment and the transition to parenthood. In *Pathways and barriers to parenthood: Existential concerns regarding fertility, pregnancy, and early parenthood* (pp. 291-303). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24864-2_17
- Siu, G. E., Byekwaso, C. N., Ikwaru, E. A., Sekiwunga, R., Bates, R., & Wight, D. (2025). Gendered and transactional relationships: Children's experiences of being parented and perspectives on their relationships

- with their parents in Uganda. *Child Protection and Practice*, 4, 100115. <https://doi.org/10.1016/j.chipro.2025.100115>
- Sloan, E. P. (2011). Sleep deprivation and postpartum mental health: case report. *Archives of women's mental health*, 14(6), 509-511. <https://doi.org/10.1007/s00737-011-0247-x>
- Thamer, A., Luijk, M. P., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2012). Maternal lifetime history of depression and depressive symptoms in the prenatal and early postnatal period do not predict infant–mother attachment quality in a large, population-based Dutch cohort study. *Attachment & Human Development*, 14(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.636659>

The Well-Being of a Child with a Speech Impediment in Speech Therapy Practice - The Need for Interdisciplinary Support

Aleksandra Siedlaczek-Szwed

Jan Długosz University in Częstochowa, Faculty of Social Sciences, POLAND

Centre for Research and Support for People with Speech Disorders within the Innovative Research Centre at the Jan Długosz University in Częstochowa, <https://orcid.org/0000-0002-1934-3535> e-mail: a.siedlaczek-szwed@ujd.edu.pl

Bilguundorj Enkhbayar

Maria Skłodowska-Curie University in Warsaw, Medical Department, POLAND
<https://orcid.org/0009-0000-2788-983X> e-mail: bilguundorj.enkhbayar@gmail.com

Abstract

The article presents selected issues related to the interdisciplinary support for the well-being of children with speech disorders. The effectiveness of speech and language stimulation is determined by a wide range of determinants. Individual predispositions, influences of educational environments, personality, professionalism, the scope of speech and language therapists' knowledge and abilities as well as a variety of methods used by them play an essential role. Dyslalia, which is one of the most frequent speech disorders, has a negative and significant impact on children's psychosocial functioning. Children's attitudes toward peers with speech articulation disorders not only seem to affect intellectual, cognitive and motivational processes, including perception, attention, memory, thinking, but also transform social behaviours. Therefore, the profound significance of the family's influence on the effectiveness of speech and language therapy for children with dyslalia has been emphasised. It is assumed that educational activities require planned, intentional and regular collaboration with various environments in order to achieve desired goals and shape comprehensive individual development. The holistic support of a child with speech disorders constitutes a fundamental condition for their well-being.

Keywords: child's development support, deformation, dyslalia, elision, substitution, therapeutic procedure.

Introduction

Speech defects are one of the most common speech disorders observed, among others, in improper construction and functioning of articulation organs, delayed speech development, aphasia, cerebral paralysis of children, intellectual disability or hearing damage (Sołtys-Chmielowicz, 2012). In the terminology of speech therapy and phonetic terminology, speech disorders are referred to as "dyslalia". Describing dyslalia as "speech defects" is also present in the European literature, eg. Czech, Slovak, German, Russian. In Polish literature the term "dyslalia" operates in two senses:

- descent, lighter form of alalia, or untrained speech, which is the result of cortical brain damage;

- a separate unit in the symptomatology classification of speech disorders (Minczakiewicz, 1997).

Dyslalia, in understanding of Hanna Rodak, is a symptom of speech disorders referring to the articulatory aspect of language (Rodak, 2002). Grażyna Jastrzębowska understands dyslalia (synonyms: articulation disorders, speech defects, articulation defects, incorrect realisations of phonemes, the distortion of the substance of phonic plane segmentation) in terms of disorder implementation of peripheral phonemes, manifested by distortion, replacement or abandonment of speech sounds that result in abnormal spoken sound. (Jastrzębowska, 2003). According to Antoni Pruszewicz, referring to dyslalia as “mumbling”, only covers disorders of central articulation for the changes of patterns of phonetic-phonology with the proper operation of the other functions of speech, for example: naming, comprehension, repetition, lexical resource, grammatical and syntactic structure (Pruszewicz, 1992). According to Agnieszka Hamerlińska-Latecka dyslalia is an articulation disorder having diverse aetiology and revealing the incorrect pronunciation of sounds or sounds as a result of elision, substitution, deformation or compensation (Hamerlińska-Latecka, 2012). Elision (mogilalia), is a lack of implementation of the phoneme in the form of separate sounds. It can take the full form when it relates to items pre-, inter- and post vocal or limited only to certain items (eg. word initial position), and the total - in the pursuit of the phoneme as zero phonetic and partial, the changes include a nearby vocalic segment or there appears noiseless segment instead of the phoneme. Substitution (paralalia) occurs in case of implementation of specific phonemes present in the execution of another phoneme, two phonemes of the general system are pronounced in the same way. A phoneme may be represented by several or even a dozen substitutes. Primarily changed phonemes are those called as “consonant”, but also vocalic. Such form of defective speech appears as loose (facultative variant) or structural (combinatorial and lexical variant). In case of the optional variant, one of the two substitutes of the phoneme is realised in the onset, the other in the centre of a word and coda or it appears as first only in groups of consonants, the second one appears outside of these groups. When the lexical variant occurs, one of the substitutes is still in certain words, the second in other words. Deformation is the realisation of a particular phoneme that does not fit the realisation of this phoneme, as well as other phonemes. This includes sounds unusual for a phonetic system, including interdental sounds, side spirants,

variously localised vibrational sounds. The most common are deformed “consonant” phonemes, but also a vocalic ones (Kania, 2001). Compensation means articulation while doing speech therapy, and it is about repeating the same, previously incorrectly spoken sounds with greater correctness, but still in a way that does not meet all the distinctive features due to the inability to eliminate the causes of incorrect pronunciation (Hamerlińska-Latecka, 2012).

Interdisciplinary approaches to supporting the well-being of children with speech disorders

The aetiology of articulation disorders refers to two groups of factors: exogenous (external) and endogenous (internal). The first one is related with negative patterns of environmental changes in family structure (eg. the emergence of younger siblings) and the intended or unconscious actions to support the articulation of previous periods of development. Endogenous factors include:

- anatomical changes of the articulatory apparatus;
- malfunction of speech organs;
- malfunctioning of phonic hearing;
- other difficulties relating to the central processing of speech, eg. the absence of appropriate representation of phonemes (or possible variants of sounds contained therein), words, slow access to individual lexical network, problems with planning sequence (Czaplewska, 2015).

In speech therapy practice, one cannot clearly separate the internal and external factors. Among the various causes of dyslalia disorders one can therefore include:

1. Anatomical changes of articulation apparatus:

- improper tongue construction – macro-gloss, too long or too short tongue, too thick, short under tongue frenulum;
- incorrect construction of the palate - too strongly arched, narrow hard palate, so-called. Gothic palate, cleft palate;
- malocclusion - open bite, overshoot, undershoot bite, overbite, cross-bite;
- Dental anomalies - diastema, protrusion, retrusion, transient anomalies, eg. during replacement of teeth;
- third tonsil hypertrophy;
- polyps;
- nasal septum deviation;

- hypertrophy of the nasal mucosa.

2. Improper functioning of speech organs:

- low lips and tongue functioning;
- impaired work, muscle tension and adductors ligaments voice;
- difficulty in coordinating the work of vocal cords with the articulation of the base;
- impaired operation of shorting ring throat;
- lack of verticalisation language called: infantile swallowing.

3. Improper construction and functioning of hearing organ:

- distortion of hearing analysis and synthesis;
 - selective hearing loss;
 - reduction of hearing (hearing loss, deafness);
- phonetic hearing impairment.

4. Improper speaking learning conditions:

- wrong speech examples;
- unwilling atmosphere, education conditions and parents' approach;
- lack of speech development stimulation.

5. Malfunction of the central nervous system (central dyslalia, central dyslalia appearing in the case of aphasia and dysarthria).

6. Mental substrate:

- lack of interest with the speech of others;
- feeling own statements as tiring, unsatisfactory and its reduction, resulting in disruption of normal development of speech (associative dyslalia).

7. Delayed psychomotor development (developmental dyslalia) and the child's emotional development (Jastrzębowska, 2003).

The most important etiological factors of dyslalia by H. Rodak are:

- phoneme hearing disorders hindering the auditory recognition of sounds;
- not paying attention to the pronunciation;
- reduced the level of intelligence;
- anatomical damage to peripheral organs of speech;
- the low efficiency of the speech organs;
- the organic diseases of the nervous system and paralysis around the medulla (Rodak 2002).

In the literature one can find different classifications of dyslalia, for example. Causal, qualitative, quantitative or qualitative phonic linguistics. Taxonomic diversity is a source of number of criteria, which are the base for the division.

Conducting diagnostic procedure is the starting point for the development for an individual program of speech therapy. Treatment of speech disorders is made of complex

actions aimed for eliminating irregularities of articulation and compensates for the dysfunction in both adults and children (Rodak, 2002). Its aim is to increase the intelligibility of speech (with substitutions), verbalisation aesthetics in both auditory and visual area (with deformities), but also remove any defective elements, calling attention of listeners (Sołtys-Chmielowicz, 2008).

Therapeutic procedure includes such areas as:

I. Therapy programme. Scope of programme:

1. Speech therapy procedures.
2. Strategies and methods of action.
3. Organisation of procedure.

II. Therapeutic procedure:

1. Organisation of therapy stages and its evaluation. Choice of resources and help.
2. Appropriate documentation.
3. Verification of diagnostic hypotheses.
4. Programme modification (Grabias, 2010/2011).

Anna Sołtys-Chmielowicz distinguishes, in case of dyslalia, three phases of corrective work:

1. Preparation phase - exercises which increase the ability of phonemic hearing, as well as motors of speaking organs.
2. The phase of forcing the sound with the use of various methods.
3. The phase of implementation, meaning using correct sound in various situational contexts (Sołtys-Chmielowicz, 2002).

On the other hand, Józef Surowaniec mentions such phases as:

- preparation phase which includes making contact with a patient and encouraging him to active participation in a therapy;
- the phase of shaping abilities and habits of proper vowel use, which was earlier pronounced wrong;
- the phase of abilities and habits development in the correct verbalisation in every communication situation and place (Surowaniec, 1993).

G. Jastrzębowska and Olga Pelc-Pękala, in the scope of articulation disorder, point out:

1.Preparation phase - a collection of actions which happen before the proper speech therapy work, which consists of various exercises that expedite articulation, breathing organs, and point out the rhythm and hearing abilities.

2.The phase of actual speech therapy - forcing a proper articulation of a disrupted vowel in an isolation.

3.The phase of embedding the forced sound, its stabilisation in a controlled speech - embedding vowel in: isolation, syllables, words in all possible positions (out loud, invoice, and outvote) and neighbouring phonetics, two-word expressions, sentences, short texts.

4.The phase of automatization of the forced sound, its realisation in spontaneous speech - tearing it from speech fact awareness by embedding kinetic-movement examples and hearing auto-control (Jastrzębowska & Pelc-Pękala, 2003).

As it seems, speech therapy hinders on the therapist exercises such as: security of the child, mental comfort and trust - providing attention, positivism, pointing out what is good in a child; marking development, changes which have been made and not the lack of abilities; choosing methods of work in the scope of passions and development level; shaping positive motivation to learn in, faith in ones own strengths and abilities, fighting difficulties - delicate persuasion, acceptance, stimulation strengthening, equivalent; pedagogical optimism and faith in child's abilities, noticing even the smallest achievements and strict cooperation with parents, teachers **and specialists** - their involvement in the therapeutic process.

Each pedagogical activity, in order to be effective and properly shaped overall individual development, forces planned, intentional and regular cooperation of various environments, as the education is about, on one side, direct influence on a person by supporting her in a natural and spontaneous development, and on the other, about influencing by consciously used actions (Smykowska, 2008). Development, which is emphasised by Anna Brzezińska (Brzezińska, 2004), including the language development, as a result of exchange between an identity and its surrounding, is determined not only by the own potential but also environmental resources, meaning directed actions taken by the society. Family support in a process of language development stimulation of a child, according to the needs reported by the parents (Mrugalska, 1999), should then consider:

- early, multidisciplinary diagnosis in a long term observation;

- common evaluation by the group of specialist the stimulation programme, rehabilitation or therapeutic ones and its complex realisation;

- providing exact directions in a scope of own work at home, including specially child's activities understanding and motivation to work, creating atmosphere which is good for child's state of mind;

- psychological help, especially in a scope of providing proper information and advice;

- possibility to make contact with other parents, who deal with similar problems.

Necessity for a multidisciplinary language development stimulation, raises from the understanding of speech therapy as a science, which not only is based on the achievements of other fields, but also integrates their studies' results. Beata Cytowska (Cytowska, 2006), by analysing the aspects of early intervention and support for a small child development, notices that this area of action is within a scope of interest of many disciplines: medicine, psychology, neurology or social pedagogy. Contemporarily, as a result of EU directives and the changes in law regulations, in a scope of early intervention and early help, it is observed that there are two tendencies concerning: direct involvement of health service, school, social studies, psychology, as well as stepping away from intervention focused only on a child and concentrating on an intervention focused on family and environment (Prysak & Wrona, 2013).

The team of professionals to help the family in supporting child development are: educator, with qualifications appropriate for the type of disability of a young man (oligophrenic therapist, optician, deaf educator), a psychologist, a speech therapist, and other specialist depending on the needs of a child. Jacek Zalewski (Zalewski, 2009) calls for a creation within a scope of territorial government, an assistant for the family with disabilities, who would make a function of guide in a present reality, by pointing optimal ways to deal with unexpected or problematic situations. The first meeting with assistant would have been on the new borns award, and in the effect of the actions taken by the therapist, the family activity should increase. It should be mentioned that early intervention and early support of development consider the disabled children from the very first moments of their lives, or those who are endangered with disability, with genetic disorders, too early born or in the high risk groups. However, the professional help is not only needed for the parents of such child, but also for those who have, so called, healthy children. As not always they possess exact level of knowledge and abilities in a scope of care, education or stimulation of various areas of young man functioning. The meaning of supporting process is focused mainly on parents, on what should they achieve, so

learning how to become a better mother or father (Kwaśniewska, 2009). Stimulation of child's language development is focused mainly around the family home, then it needs to be conducted with presence of professionals, among whom one should mention: speech therapist, psychologist, teacher, and the paediatrician. It would have been perfect to create in every clinic a group of the above mentioned specialists, the purpose of which would be directing and strengthening actions in order to learn language properly, which is actually a fundamental point of school successes and then professional ones, some kind of a language code which determines human's life possibilities.

Summary

Current research conducted across multiple fields of knowledge, along with observations from logopedic clinical practice, points to a steady increase in both the frequency and severity of speech disorders. Consequently, there is a growing emphasis on providing effective speech therapy support for children who face significant challenges in acquiring and utilizing language fluidly. The ultimate success of speech therapy intervention is determined by a wide range of diverse factors. A crucial role is played by the child's individual predispositions, environmental influences, as well as the personality, professionalism, and clinical competences of the speech therapist, alongside the therapeutic methods applied. Dyslalia, as the most frequently diagnosed speech disorder, carries a variety of negative consequences for a young person's psychosocial functioning. The reactions of peers toward children with articulation defects directly affect cognitive, emotional, and motivational processes—such as perception, awareness, memory, and thinking—while simultaneously reshaping social behaviors. Therefore, effective intervention for speech disorders cannot be limited solely to mechanical articulation exercises. A child's complete well-being is achieved only through holistic support that fully addresses their emotional, social, and biological needs. Continuous collaboration between the speech therapist, educator, psychologist, physicians, and physiotherapist remains a fundamental prerequisite for eliminating biological barriers to language development and ensuring comprehensive, patient-centered care.

References

- Brzezińska, A. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wydanie II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe. Scholar.
(accessible history: 06.16.2026). Available from:
<https://www.scribd.com/document/869732056/Spo%C5%82eczna-Psychologia-Rozwoju-Brzezi%C5%84ska>

- Cytowska, B. (2006). *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. In: Cytowska, B., Winczura, B. (Eds.) *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka* (pp. 15–26). Kraków: Oficyna Wydawnicza. Impuls. <https://doi.org/10.15557/PiPK.2016.0031>
- Czaplewska, E. (2015). *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji*. In: Czaplewska, E., Milewski, S. (Eds.) *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (pp. 65–120). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (accessible history: 06.16.2026). Available from: <https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/book/UOG5bb34f6adaf1474a8359f9dcd16e0ea2/>
- Hamerlińska-Latecka, A. (2012). *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. <https://doi.org/10.17770/sie2017vol3.2243>
- Jastrzębowska, G. & Pelc-Pękała, O. (2003). *Diagnoza i terapia zaburzeń artykulacji (dyslalii)*. In: Gałkowski, T., Jastrzębowska, G. (Eds.) *Logopedia – Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t. 2: Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych* (pp. 403–429).
- Jastrzębowska, G. (2003). *Dyslalia*. In: Gałkowski, T., Jastrzębowska, G. (Eds.) *Logopedia – Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t. 2: Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych* (pp. 143–175). Wydanie II zmienione i poszerzone. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kania, J.T. (2001). *Szkice logopedyczne*. Wydanie II poprawione. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne. Zarząd Główny. Available from: <https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/catlist/>
- Kwaśniewska, G. (2009). *Rola i kompetencje specjalistów w procesie wczesnego wspomaganie rodziny dziecka z niepełnosprawnościami*. In: Brejak, W., Zabłocki, K.J. (Eds.) *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami* (pp. 62–70). Warszawa: Stowarzyszenie Dobra Wola OPP.
- Minczakiewicz, E.M. (1997). *Mowa – Rozwój – Zaburzenia – Terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP. http://wydawnictwo.ans-ns.edu.pl/images/pdf/Mowa_2021.pdf
- Mrugańska, K. (1999). *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami?* In: Olechnowicz, H. (Eds.) *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego* (pp. 38–50). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 978-83-65450-94-4
- Pruszevicz, A. (1992). *Zaburzenia artykulacji*. In: Pruszevicz, A. (Eds.) *Foniatria kliniczna* (pp. 242–248). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich. <https://www.scribd.com/document/412013996/Articulo-DISLALIA>
- Prysak, D. & Wrona, S. (2013). *Działania profilaktyczne wczesnej interwencji w kształtowaniu prawidłowych relacji społecznych dorosłych osób niepełnosprawnych*. In: Baran, J., et al. (Eds.) *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnościami* (pp. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rodak, H. (2002). *Terapia dziecka z wadą wymowy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. [scribd.com/document/995969931/Rodak-H-Terapia-Dziecka-z-Wadą-Wymowy](https://www.scribd.com/document/995969931/Rodak-H-Terapia-Dziecka-z-Wadą-Wymowy)
- Siedlaczek-Szwed, A., Jałowiecka-Frania, A., (2016) *Zaburzenia dyslaliczne w wymiarze teoretyczno-praktycznym*. (pp.185).Warszawa. Available from: https://www.researchgate.net/publication/359416460_Edukacja_w_turbulentnym_otoczeniu
- Siedlaczek-Szwed, A., Przybysz-Zaremba, M., Polok, K., (2023) *Assessing and Diagnosing Speech Therapy Needs in School. Pedagogical Diagnostics in Theory and Practice*, (pp.185) London and New York Routledge, Taylor&Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003354758>
- Sołtys-Chmielowicz, A. (2008). *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. https://www.nexto.pl/upload/virtualo/impuls/4ce31d148ee344a2facbdc57f0a2ecbb73a156ba/free/4ce31d148ee344a2facbdc57f0a2ecbb73a156ba.pdf?srsltid=AfmBOopE43b-v4WeA36hPHaczdMgNcdCPMM7566_Tn8aRvPCIUsm2ENB
- Sołtys-Chmielowicz, A. (2012). *Klasyfikacje zaburzeń wymowy*. In: Grabias, S., Kurkowski, M. (Eds.) *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (pp. 417–429). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. <https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/wp-content/uploads/2021/05/007-036-Grabias-LOGOPEDIA-przerobka-28-2000-ok.pdf>
- Surowaniec, J. (1993). *Metodyka postępowania logopedycznego w przypadku dyslalii*. In: Gałkowski, T., et al. (Eds.) *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy* (pp. 101–110). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Zalewski, J. (2009). *Trudne rodzicielstwo*. In: Brejak, W., Zabłocki, K.J. (Eds.) *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami* (pp. 176–185). Warszawa: Stowarzyszenie Dobra Wola OPP.
<https://cdn2.sowa.pl/f/zbpw0nj3g45e6.pdf>

Participatory Approaches with Older Adults: A Review of Early Interventions Promoting Well-Being

Öznur Körükcü

Akdeniz University, Faculty of Nursing, Antalya, TÜRKİYE. E-mail:
oznurkorukcu@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0001-5840-9114

Abstract

Population ageing has become one of the most significant demographic transformations worldwide, increasing the need for sustainable strategies that support the health and well-being of older adults. Traditional health and social care systems have often positioned older adults as passive recipients of services. In contrast, contemporary European and global health policies increasingly emphasize participatory approaches that actively involve older adults in the design, implementation, and evaluation of interventions affecting their lives. These approaches recognize older adults as knowledgeable partners whose lived experiences can contribute to more effective and sustainable health and social care programs. Early interventions promoting well-being in later life aim to maintain functional ability, encourage social participation, and prevent risks such as frailty, loneliness, and reduced quality of life. Participatory approaches strengthen these interventions by incorporating the needs, preferences, and experiences of older adults into program development. Methods such as co-design, co-creation, and community-based participatory research enable collaboration between older adults, researchers, healthcare professionals, and policymakers to develop context-sensitive and user-centered solutions. This narrative review examines the literature regarding participatory approaches used in early interventions promoting well-being among older adults. The findings indicate that participatory methods may enhance empowerment, strengthen social connectedness, improve intervention adherence, and support the sustainability of community-based programs. In addition, these approaches contribute to the development of age-friendly communities through inclusive decision-making and active engagement of older adults. Integrating participatory approaches into early interventions offers important opportunities to improve well-being in later life and to create more inclusive, responsive, and sustainable health and social care systems.

Keywords: Older Adults, Participatory Approaches, Early Intervention, Well-Being, Healthy Ageing

Introduction

Population ageing represents one of the most profound demographic transitions of the twenty-first century. Advances in public health, nutrition, and medical technologies have contributed to increased life expectancy worldwide, while simultaneously creating new challenges for healthcare and social support systems (World Health Organization [WHO], 2020). Traditional health and social care models have generally been characterized by paternalistic and top-down structures in which older adults are positioned as passive recipients of care rather than active participants in decision-making processes (Greenhalgh et al., 2016). Such approaches often fail to address the diverse psychosocial, cultural, and functional needs of older populations.

In response to these limitations, contemporary health policies and gerontological research increasingly emphasize concepts such as healthy ageing, active ageing, and person-centered care (European Commission, 2021; WHO, 2020). These frameworks advocate for participatory approaches that actively involve older adults in designing, implementing, and evaluating interventions intended to improve their well-being. Participatory approaches recognize older adults as experts in their own experiences and promote collaborative relationships among service users, healthcare professionals, researchers, and policymakers (Leask et al., 2019).

Within this context, early interventions have gained growing attention as preventive strategies aimed at supporting older adults before the onset of severe disability, frailty, or social isolation. Such interventions focus on preserving functional capacity, promoting social participation, and enhancing quality of life among community-dwelling older adults (Cocchi et al., 2025). When participatory methodologies are integrated into early interventions, programs become more responsive to the lived experiences, preferences, and contextual realities of older adults.

Recent literature suggests that co-design, co-creation, and community-based participatory research approaches may improve intervention relevance, participant adherence, and long-term sustainability (Sumner et al., 2021). However, despite the increasing interest in participatory gerontological care, the boundaries between various generative and consultative methods often remain blurred, and a comprehensive overview of how participatory methods are operationalized within preventive and early intervention contexts remains limited (Merkel & Kucharski, 2019). To establish effective paradigms, it is crucial to clarify how these diverse methodologies engage older adults—not merely as informants—but as democratic partners in the co-constitution of community care (Vandekerckhove et al., 2020).

Purpose of the Study

The purpose of this narrative review is to examine and synthesize the existing literature on participatory approaches utilized in early interventions promoting well-being among older adults. Specifically, the review aims to:

1. Identify the participatory methodologies used in early interventions for older adults,
2. Examine the reported impacts of these approaches on well-being outcomes, and
3. Explore how participatory interventions contribute to the development of age-friendly and inclusive communities.

Methods

Study Design

A narrative review methodology was employed to synthesize current evidence related to participatory approaches in early interventions targeting older adults. Narrative reviews are particularly useful for integrating findings from diverse methodological traditions and for examining emerging interdisciplinary topics (Popay et al., 2006).

Search Strategy and Data Sources

A comprehensive literature search was conducted using the following electronic databases: PubMed, CINAHL, Scopus, Web of Science, Cochrane Library. The search included peer-reviewed studies published between 2016 and 2026 in order to capture contemporary developments in participatory health and ageing research. Search terms included combinations of Medical Subject Headings (MeSH) and keywords such as: “older adults”, “healthy ageing”, “participatory approaches”, “co-design”, “co-creation”, “community-based participatory research”, “early intervention”, “preventive care”, “well-being”, Boolean operators (“AND”, “OR”) were used to refine the search strategy.

Inclusion and Exclusion Criteria

Studies were included if they:

- Were published in English or Turkish,
- Included community-dwelling older adults with a mean age of 60 years or older,
- Explicitly described a participatory methodology,
- Focused on preventive or early interventions aimed at improving well-being, social participation, or healthy ageing outcomes.

Studies focusing primarily on end-of-life care, acute hospitalization, or institutional long-term nursing home care were excluded because these settings did not align with the concept of community-based early intervention.

Data Extraction and Analysis

Relevant data were extracted using a structured review matrix that included author information, publication year, country, participatory methodology, intervention characteristics, and reported outcomes.

Thematic synthesis was used to analyze the findings (Thomas & Harden, 2008). During analysis, recurring concepts and intervention outcomes were coded and grouped into broader themes related to empowerment, social connectedness, intervention sustainability, and age-friendly community development.

Results

The reviewed literature demonstrated a substantial expansion in the deployment of participatory design frameworks tailored for community-dwelling older adults. The thematic synthesis yielded deep structural insights into how these collaborative partnerships function and their multi-level impacts.

Participatory Methodologies in Early Interventions

The literature identified distinct operational mechanisms across co-design workshops, co-creation processes, and community-based participatory research (CBPR). Rather than treating older adults as a homogeneous sample, successful protocols utilized iterative, multi-stage generative sessions (Merkel & Kucharski, 2019). These included physical prototyping, interactive mapping, and peer-led focus groups to articulate latent psychosocial needs. Research underscores that early intervention planning is significantly optimized when older adults assume leadership or facilitative roles—such as serving on steering committees—rather than functioning as passive informants in traditional consultative focus groups (Leask et al., 2019; Vandekerckhove et al., 2020).

Impact on Well-Being Outcomes

Enhanced Empowerment and Autonomy: Integrating older individuals into early-stage service formulation consistently yielded an enhanced sense of personal agency and self-efficacy (Fischer et al., 2020). By transitioning from service consumers to intervention co-designers, participants reported a restoration of perceived societal value and autonomy. This structural shift counteracted internalised ageist stereotypes and fortified psychological resilience, which is critical for successful preventive health management in late life (Greenhalgh et al., 2016).

Strengthened Social Connectedness: A core finding was that the *process* of participation itself served as an effective structural intervention against loneliness and social

isolation. Co-creation workshops and community-based group meetings provided sustained opportunities for meaningful peer communication, reciprocal emotional support, and the construction of new neighborhood networks (Sumner et al., 2021). The literature indicates that these cooperative environments stimulate social capital, thereby reducing depressive symptoms and mitigating risks associated with cognitive decline (Garçon et al., 2016).

Improved Intervention Adherence and Sustainability: Early interventions designed through top-down mandates frequently suffer from attrition. Conversely, programs utilizing participatory methods demonstrated superior long-term adherence and participant retention (Vandekerckhove et al., 2020). Co-created health strategies inherently align with the functional constraints, technological competencies, financial landscapes, and cultural preferences of older participants (Sumner et al., 2021). Consequently, interventions become integrated into existing daily routines, promoting sustained behavioral modifications and physical activity patterns (Cocchi et al., 2025; Leask et al., 2019).

Contributions to Age-Friendly Communities

At the macro level, participatory approaches catalyzed systemic and infrastructural adaptations within localized municipalities. By conveying lived geographic and somatic perspectives during spatial planning and program structuring, older adults directly informed the creation of inclusive public environments and barrier-free community healthcare clinics (Garçon et al., 2016). These collaborative strategies ensure that public policies align structurally with the WHO Global Age-Friendly Cities framework, shifting municipal architectures toward supportive ecosystems that encourage civic engagement across the life cycle (WHO, 2020).

Discussion

The findings of this review suggest that participatory approaches represent an important shift in gerontological nursing and community healthcare practice. Moving away from paternalistic care structures toward collaborative and person-centered models allows interventions to better align with the lived experiences and priorities of older adults (Greenhalgh et al., 2016; Nascimento et al., 2026).

One of the primary strengths of participatory interventions is their ability to promote empowerment. Active involvement in intervention development may strengthen older adults' sense of agency, self-worth, and social inclusion. These outcomes are particularly important

given the relationship between social isolation, depressive symptoms, and declining functional ability in later life.

The review also highlights the role of participatory approaches in improving intervention sustainability. Programs designed with older adults rather than for older adults appear more likely to achieve long-term engagement and practical relevance. This finding is especially important for preventive health initiatives that require continuous participation and behavioral adaptation.

Despite these benefits, implementing participatory approaches involves several challenges. Co-creation and participatory research processes often require substantial time, institutional flexibility, and additional resources (Wallerstein et al., 2017). Furthermore, researchers and practitioners must avoid tokenistic involvement in which older adults are included symbolically without meaningful decision-making authority. Another important consideration involves inclusivity. Participatory initiatives must ensure that socioeconomically disadvantaged, socially isolated, or cognitively vulnerable older adults are not unintentionally excluded from collaborative processes.

Participatory approaches have emerged as valuable strategies for strengthening early interventions promoting well-being among older adults (Vandekerckhove et al., 2020). By recognizing older adults as active contributors and collaborative partners, these approaches enhance empowerment, social connectedness, and intervention sustainability. Furthermore, participatory methodologies contribute to the development of more inclusive and age-friendly communities. As global population ageing continues, integrating participatory approaches into preventive health and social care systems will become increasingly important for achieving sustainable and person-centered ageing policies.

Recommendations for Practice, Policy, and Future Research

For Practice: Healthcare professionals and community health nurses should actively involve older adults in the planning and evaluation of preventive health programs. Establishing older adult advisory groups may support more responsive and sustainable interventions.

For Policy: Government agencies and research funding organizations should allocate dedicated resources for participatory program development. Funding structures should recognize that co-design and co-creation phases are essential, structurally significant components of effective preventive interventions.

For Future Research: Future studies should include longitudinal and experimental research designs examining the long-term clinical, psychosocial, and economic outcomes of participatory interventions compared with traditional top-down approaches. Additionally, future research must prioritize clear reporting and transparency of the participatory process itself, evaluating whether the demokratizational methodologies used genuinely result in superior long-term adherence and intervention quality.

References

- Cocchi, C., Zazzara, M. B., Levati, E., Calvani, R., & Onder, G. (2025). How to promote healthy aging across the life cycle. *European Journal of Internal Medicine*, 135, 5-13. <https://doi.org/10.1016/j.ejim.2025.03.003>
- European Commission. (2021). *Green paper on ageing: Fostering solidarity and responsibility between generations*. European Commission, https://commission.europa.eu/system/files/2021-06/green_paper_ageing_2021_en.pdf
- Greenhalgh, T., Jackson, C., Shaw, S., & Janamian, T. (2016). Achieving research impact through co-creation in community-based health services: Literature review and case study. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 392–429. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12197>
- Leask, C. F., Sandlund, M., Skelton, D. A., Altenburg, T. M., Cardon, G., Chinapaw, M. J. M., & Chastin, S. F. M. (2019). Framework, principles and recommendations for utilizing participatory methodologies in the co-creation and evaluation of public health interventions. *Research Involvement and Engagement*, 5(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40900-018-0136-9>
- Nascimento, V., Lopes, M. G., Leitão, M. M., Fonseca, C., Alves, E., Bico, I., & Pinho, L. G. D. (2026, March). Person-Centered Health Intervention Programs Provided at Home to Older Adults with Multimorbidities and Their Caregivers: A Systematic Review. In *Healthcare* (Vol. 14, No. 6, p. 815). MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare14060815>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. Lancaster University.
- Slay, J., & Stephens, L. (2013). *Co-production in mental health: A literature review*. New Economics Foundation.
- Sumner, J., Chong, L. S., Bunde, A., & Wei Lim, Y. (2021). Co-designing technology for aging in place: A systematic review. *The Gerontologist*, 61(7), e395-e409. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa064>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Wallerstein, N., Duran, B., Oetzel, J., & Minkler, M. (Eds.). (2017). *Community-based participatory research for health: Advancing social and health equity* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- World Health Organization. (2020). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. World Health Organization.

The Relationship Between Affect and Language Learning: An Exploratory Study on How Several Holistic Methods Can Be Introduced and Applied in the EFL Classroom Environment

Irina Smykovskaya

Kyoto University, Graduate School of Human and Environmental Studies,
ms.irinasensei@gmail.com 0009-0007-4796-9475 JAPAN

Abstract

In contemporary times, life progresses at a rapid pace, making it challenging for adults and young children alike to cope with demanding daily routines. A similar situation is evident in the school curriculum, where the number of mandated subjects and topics expands at such a rate that both educators and students struggle to allocate sufficient time for preparation. It appears that the current education system seeks to inundate children's minds with a vast array of information, aiming to transform them into machines in which logic and analytical reasoning are paramount. Conversely, humans possess intricate worlds of feelings and emotions that cannot be fully comprehended through scientific data alone. This paper investigates the influence of Affect in the psychology of language learners and reviews prior research grounded in more holistic and humanistic pedagogical approaches within modern education. Employing a mixed-methods design, the study introduces various methodologies to balance cognitive activities with students' emotional well-being, supplemented by practical examples of integrating affective and holistic techniques into classroom practice. The study aims to propose a curriculum framework that integrates Holistic Education methodologies, such as Connection Practice, Minna no Rule Making, and Yoga, emphasizing students' emotions and needs in their educational experience while preserving existing cognitive learning practices and curricula. It acknowledges the benefits and challenges of such experiences for students and discusses their responses to this unconventional EFL class. The results reveal that for most students, Connection Practice was a first-time opportunity to express emotions in English. It served as training to verbalize their feelings; students also noticed that their emotional range expanded. Through the Minna no Rule Making initiative, students exhibited a notably high level of engagement with the school system and its decision-making processes. Additionally, the study explores the potential application of yoga teaching methodologies within educational settings and evaluates the prospects for integrating yoga into schools outside of India, such as in countries with limited familiarity with yoga, including Japan.

Keywords: Affect; EFL class; Holistic Education methodologies; students' emotional well-being

Affect in Language Learning

Numerous educators and trainers in foreign and second-language instruction, including Stevick, Rinvoluceri, Moskowitz, and Galyean, have explored ways to improve language acquisition by integrating the learner's affective domain into pedagogy. Humanistic Language Teaching emerged from this concern and includes approaches such as Suggestopedia, the Silent Way, Community Language Learning, and Total Physical Response, all of which aim to reduce affective barriers and create more supportive learning conditions. These approaches rest on the premise that language learning is not only an intellectual process but also a deeply interpersonal and emotional one. In this view, learners' self-perceptions, confidence, and emotional responses

can either facilitate or impede progress, making the classroom a crucial site for supporting successful language development.

Within the framework of Humanistic Language Teaching, the relationship between affect and language acquisition is acknowledged as reciprocal, and a comprehensive understanding of affect is therefore indispensable. Given that each learner possesses a unique combination of mental, physiological, and emotional traits, it is inappropriate to treat all students uniformly. Even when learners are similar in terms of age, background, or proficiency level, their experiences and interpretations vary according to their individual emotional histories and self-concepts. As Stevick (1998) contends, attention to the affective dimension of language learning necessitates both mitigating the influence of negative emotions and cultivating positive emotional environments. When anxiety, fear, stress, anger, or depression predominate the classroom experience, learners' capacity for participation and retention may diminish. Research on affective factors in Second Language Acquisition (SLA) similarly indicates that motivation, self-confidence, and anxiety are pivotal to learners' willingness to engage with the target language and to sustain their learning efforts. This concern with affect has been reinforced by subsequent research in second language acquisition, particularly studies on the affective filter, emotion, and motivation. Krashen's Affective Filter Hypothesis continues to be influential in explaining how emotional factors such as anxiety and low self-confidence can impede language intake, whereas supportive conditions may reduce barriers to acquisition. Recent studies also demonstrate that emotional states are integral to language development and are closely linked to performance over time. For example, learners' anxiety has been identified as a predictor of weaker initial performance, while enjoyment and a more explicit Ideal L2 Self are correlated with increased practice and more significant developmental progress. These findings indicate that affective support is not merely an optional enhancement within the classroom but a fundamental prerequisite for sustained language development.

Cross-cultural factors further shape second language acquisition. As Lambert (1967:102) notes, successful language learning requires that learners be "both able and willing to adopt various aspects of behavior, including verbal conduct, which characterizes members of the other linguistic-cultural group." In practical application, this signifies that language acquisition often entails adapting to novel cognitive, behavioral, and social interpretive frameworks, which may induce emotional strain or identity conflicts. Subsequent scholarly research on bilingualism and biculturalism similarly underscores that language learning is

inherently linked to social and cultural positioning, as learners negotiate both linguistic structures and cultural affiliations integral to the acquisition process.

Classroom interaction also plays a decisive role in shaping learner success. The classroom can be understood as a social culture developed through shared interaction among participants, and therefore, teachers must attend carefully to group dynamics, learner differences, and emotional processes. Bailey's conception of the classroom as a culture is especially useful here, as it highlights how learning is shaped by the relationships, norms, and expectations that develop among teachers and students (Bailey, 1996). Research on teacher-related affect shows that teacher behavior, emotional support, and classroom atmosphere can strongly influence students' motivation and comfort, while negative classroom climates can heighten anxiety and inhibit participation. For this reason, emotional intelligence and sensitivity to learner needs are valuable qualities in effective language teaching.

Learning a foreign language is a prolonged and demanding endeavor that becomes progressively more intricate as learners develop their proficiency. Consequently, maintaining clear objectives and strong motivation is imperative for successfully managing the interconnected challenges of grammar, vocabulary, and communicative competence. Positive emotional qualities such as self-esteem, empathy, and motivation can significantly enhance the language acquisition process, whereas chronic anxiety or discouragement may hinder it. Recent research continues to endorse this perspective by demonstrating that learners' emotional experiences are closely linked to both language use and development. Therefore, understanding cognitive and emotional factors in tandem offers a more comprehensive explanation of how successful language learning occurs.

The purpose of this paper is to introduce several holistic and humanistic methodologies for application within the daily ESL classroom. The following section examines the approaches that most strongly informed this study.

Humanistic/ Holistic Methodologies in Second Language Learning

My initial step towards holistic teaching commenced with the reading of "Caring and Sharing in the Foreign Language Class." I have long aspired to foster greater closeness and warmth within my classes. However, as a language instructor, I was uncertain of the starting point, leading me to peruse all pertinent literature concerning motivation and affective factors in EFL learning. In one of these works, I encountered a succinct review of Moscovitz's

sourcebook on Humanistic Techniques titled “Caring and Sharing in the Foreign Language Class,” originally published in 1978. The phrase that ‘The foreign language class has been depicted by many as having an interaction that is too rote and automatic, too controlled and with too much parroting, with the teacher being viewed as a drill sergeant’ was particularly striking. Nonetheless, the subsequent sentences offered encouragement: “But foreign language teachers are also known for expanding the horizons of students, increasing their awareness of other cultures and other people, and promoting cultural pluralism. By bringing more aspects of Affective education, we may change the stereotypes of the foreign language class and humanize it instead.” (Moskowitz, 1978:1). The purpose of her publication was to delineate specific methodologies by which ESL educators can incorporate humanistic strategies into their existing curricula. It presents 120 strategies, classified as humanistic, affective, or awareness exercises. These activities are designed to emphasize students' positive qualities. They aim to integrate students' thoughts, feelings, and knowledge with their learning of the target language. Moskowitz posits that such activities can promote a cooperative environment within the classroom and foster open communication, enabling students to perceive the human aspects of their peers and instructor.

The following three holistic methods—the Connection Practice, Rule-Making for Everyone, and yoga—are not initially designed for implementation within the ESL learning environment; however, I firmly believe that with minor adjustments, they possess considerable potential for application in second language acquisition.

Firstly, I want to introduce one of the most popular recent methods of holistic education—the Connection Practice, which is gaining followers among educators for children and adults. The Connection Practice integrates empathy and insight to cultivate a more profound relationship between students and educators. Its objective is to prevent bullying and resolve conflicts innovatively by fostering the social-emotional competencies necessary for students to become self-empowered. As a scientifically supported approach, it has demonstrated potential in assisting students in releasing negative emotions and engaging their highest intelligence to overcome challenges. Through the Connection Practice, students learn to establish connections with themselves and others by transitioning from judgment and blame to self-responsibility, compassion, and creative problem-solving. Typically, educators or school counselors introduce a "Feelings and Needs Chart" to students, who subsequently practice identifying feelings and needs during daily routines or narratives. Subsequently, they engage in Heart-Brain Coherence,

a breathing technique designed to induce calmness. Finally, they employ the Connection Process to resolve conflicts. For instance, when a conflict arises, practitioners guide students to: articulate their feelings (e.g., "I feel frustrated"), specify their needs (e.g., "I needed to feel respected"), listen to the feelings and needs of others, utilize coherence breathing to attain tranquility and insight, and ultimately assist students in finding a mutually acceptable resolution. The strength of this method lies in the fact that most steps are undertaken by the students themselves; educators serve as facilitators, empowering students to learn how to address their internal conflicts and issues by supporting one another. This process constitutes a significant advancement toward self-awareness and empathy.

Rule Making for Everyone represents another comprehensive approach originating from Japan that has notably influenced the research presented in this paper. It is designated as “Minna no Rule Making” (Rule Making for Everyone). According to the authorized Non-Profit Organization Katariba (<https://rulemaking.jp/outline/>), the developers of this program, Minna no Rule Making, are an initiative in which students assume leadership in reviewing school rules and regulations. They characterize the review process as “the process of creating a convincing solution through dialogue,” involving students, teachers, parents, community members, and other stakeholders with diverse perspectives and opinions. Katariba advocates that educational institutions should be constructed with students as primary agents, supported by teachers, parents, and community members. Nonetheless, Katariba emphasizes that the program is not confrontational; rather, it views “the process of creating a satisfactory solution through dialogue” as an educational opportunity. The program involves employing school rules and regulations familiar to children as the subject matter for dialogue within educational settings. Katariba accentuates that Rulemaking can serve as an effective pedagogical tool, not only for sovereignty education and school autonomy but also for inquiry and project-based learning pertinent to student-related issues. Empirical research indicates that students engaged in Rulemaking exhibit increased self-esteem, self-efficacy, and a sense of ownership.

The final integrated holistic approach outlined in this study's program may be considered the most unexpected. This approach offers a comprehensive method to restore self-awareness and self-consciousness by energizing and connecting the three fundamental components: the body, mind, and soul. Often regarded as a philosophy or way of life, this method is known as yoga. According to Karuna Nagarajan (2015), yoga should be perceived as a complete system, a science, or a lifestyle accessible to individuals regardless of age, gender,

profession, health status, or suffering. It entails controlling the mind through concentration on a chosen subject or object and maintaining silence for extended periods. As widely recognized, yoga has gained popularity worldwide. However, in Western countries, it is frequently regarded as a fitness activity conducted in private gyms or yoga studios, primarily targeting adults and often entail significant costs. Conversely, in India, yoga is increasingly becoming an integral part of the education system. Since the 2000s, the Indian government has actively promoted the inclusion of yoga in general education. According to H.R. Nagendra (2015), notable progress has been made under the National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE, 2009). Since 2014, yoga education has been mandated nationwide for all teacher trainers and student teachers. The Yoga at School program is also garnering substantial recognition among educational institutions. Top boarding schools in India prioritize yoga's role in students' lives and incorporate yoga lessons into their curricula to foster holistic development. According to Scindia Kanya Vidyalaya (2024), one of India's premier institutions for yoga practice, integrating yoga in schools helps students develop discipline and enhance their mental and physical health. Students who engage in regular yoga practice are more adept at managing academic stress, understanding concepts effectively, and retaining information longer. Engaging in yoga elevates students' awareness of their bodies and encourages them to adopt a healthy lifestyle grounded in values and ethics.

Research Questions

RQ 1. This study seeks to determine whether any of these holistic or humanistic methods can be integrated into an ESL classroom without causing significant disruptions to the school program and curriculum.

RQ 2. This study aims to investigate the influence of these activities on students' affect and motivation towards learning a second language, as evidenced by their comments and questionnaire responses.

RQ 3. This study aims to identify future objectives, challenges, and solutions for integrating holistic and humanistic approaches into the English as a Foreign Language (EFL) classroom.

Setting and Participants

This research was carried out at a private senior high school in Japan, involving a sample of 105 students aged sixteen to seventeen over a period of two years. The majority of students

at this institution display a keen interest in medicine, physics, or law, and exhibit substantial academic ability. The study was conducted during the standard 45-minute English Communication skills class, which was scheduled once weekly.

Method

This mixed-methods research study includes a quantitative analysis of multiple questionnaires administered to students over two years, alongside a qualitative examination of students' comments. The survey data were analyzed utilizing IBM SPSS Statistics software and the Wilcoxon rank-sum test. All participants were duly informed of the study's objectives in advance and provided written consent. As the students involved are minors, additional consent was obtained from the school's principal, who acts as their legal guardian.

Setting and Method for Project #1: Regular In-Class Yoga Stretching

In Japan, students spend the majority of their day within homerooms and frequently either doze off or remain motionless during recess periods. To invigorate these lethargic students, facilitate a change in their pace, and encourage physical activity, I commence each lesson with a sequence of seven-minute yoga exercises. Due to spatial constraints within the classroom, I incorporate common standing poses from Hatha and Jivamukti yoga styles, including the Sun Salutation sequence, Trikona asana, Warrior 1 and 2, balancing postures, hand and finger stretches, back and hip twists, head massages, among others. Different routines are assigned to students in each class throughout this program. We consistently initiate the session with slow, gentle stretching movements focused on the head and hands, progressively introducing stretching and twisting poses that involve the entire body. In every session, I endeavor to vary the flow of sequences, balancing familiar poses with novel ones. Depending on the specific poses, emphasis is placed on proper breathing techniques. After the warm-up segment, students gradually return to their seats, where they maintain stillness and continue slow, controlled breathing for several moments. Following this brief warm-up yoga activity, a standard lesson commences.

Setting and Method for Project #2: Caring and Sharing in the Foreign Language Class or Gokon Style (Round Robin) Activities

This occasion, I consider myself fortunate to have maintained the same cohort of students in my class throughout the entire two-year period. During the initial semester, I concentrated

on implementing simple, comprehensive activities inspired by Gertrude Moskowitz's sourcebook, "Caring and Sharing in the Foreign Language Class," which aimed to foster mutual understanding among participants. In addition to the prescribed textbook, I incorporated interactive exercises based on school-related materials to facilitate students' adaptation to a relaxed and informal classroom environment, distinct from their previous experiences. I ensured that in every session, students were provided with opportunities to engage with as many peers as possible on topics such as introducing their families, sharing favorite interests, dreams, fears, and aspirations. However, given that these students primarily seek to enhance their academic skills to succeed in entrance examinations for Japan's leading state or public universities, I prioritized English language activities, as they are of utmost importance for this cohort. I adhered to a structured timetable: one class dedicated to their targeted studies and the subsequent class centered on holistic activities, thus enabling students to practice speaking and listening skills through interactive exercises.

Given the persistent challenge of pairing students throughout the course, I devised a distinctive approach referred to as the Gokon style. In large classes such as mine, which comprises over 45 students, it is common for students to be reticent. Even when prompted to form new pairs and engage with different individuals, they often remain with the same partner or form large groups led by a few dominant personalities, thereby limiting equal participation. As a result, after a seat shift, students face a new partner. This method facilitates partner rotation, reduces the teacher's time spent organizing students, eliminates gender-related partner complaints, and encourages interaction with a diverse range of classmates through continuous shuffling for each new question.

By the commencement of the second academic year, when the students collectively appeared prepared to engage in discussions concerning emotions, I gradually integrated activities derived from Connection Practice. Initially, I presented a list of vocabulary pertaining to feelings and needs. Numerous students exhibited limited familiarity with English vocabulary pertaining to human emotions, a topic often neglected within educational settings. Initially, I facilitated discussions among students regarding various circumstances that elicited specific feelings or needs with different partners. Subsequently, we transitioned to the fundamental techniques of Connection Practice, where students reflected on moments of self-disappointment, followed by role-playing conversations about past experiences in which they

felt harmed by others. Ultimately, students engaged in paired exercises, beginning with routine issues encountered with friends or family members.

After students familiarized themselves with the principles of the Connection practice—such as expressing feelings and needs, understanding empathy, and focusing on solutions—we progressed to the final phase of our project, the School Reform Project. Initially, students were randomly divided into 7-8 groups, each comprising approximately 6-7 members. They were also required to include reasons why these issues exist and to suggest simple solutions. Finally, students convened with their teammates to discuss and determine the issue they wished to research collaboratively. For the presentations, students were required to gather fundamental information regarding each issue from external sources, followed by collecting comments from both students and educators within our institution. Subsequently, they were tasked with developing a feasible solution for their selected issue that would meet the approval of students, teachers, and school administrators. The research, data collection, interviews, and PowerPoint presentation preparation took nearly two months, culminating in the presentations at the conclusion of the third term and the academic year. Each student participated, and all had the opportunity to address pressing problems within their school, all while communicating in their second language, which added an additional layer of difficulty.

Results

Now, let us examine the project results. Initially, we will review the findings of the quantitative analysis concerning the alterations in students' attitudes toward learning their second language. Subsequently, through qualitative analysis of students' comments, we will investigate the impact of these comprehensive activities, including identifying which activities they found most enjoyable or useful and the reasons thereof.

Quantitative analysis

To evaluate the variations in Motivation scores for learning English among participants, the researcher employed a pre- and post-Motivation questionnaire, administered at the commencement of the first academic year (pre-test) and at the conclusion of the second academic year (post-test) of the study. All subsequent analyses were conducted using IBM SPSS Statistics, utilizing the Wilcoxon rank-sum test.

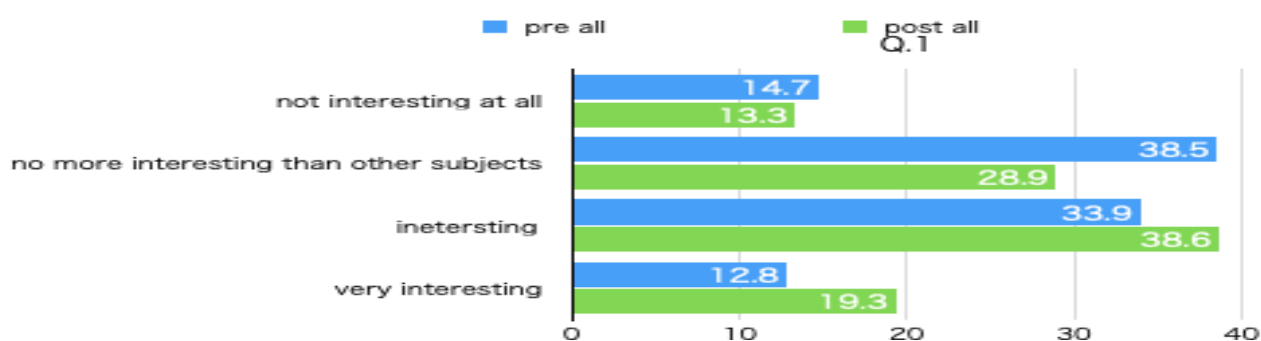


Figure 1. Comparison of Percentage Distributions Between Two Study Groups Across Measured Categories

Figure 1 presents the percentage distribution of participants across four measured categories for two comparison groups (blue and green bars). The results indicate notable differences between the groups, particularly in the second and fourth categories, where the blue group shows higher percentages in one category (38.5%) and lower percentages in another (12.8%) compared with the green group (28.9% and 19.3%, respectively). Overall, the figure demonstrates variation in category-specific distributions between the two groups, suggesting distinct response patterns across the measured outcomes.

Table 1. Pretest and Posttest Results

I find studying English					
		M	n	STD Deviation	STD. Error Mean
Q 1	Pre-test	2.1084	83	.69864	.07669
	Post-test	2.6386	83	.94454	.10368

As shown by the mean scores of Question 1 (pre-test 2.1, post-test 2.6), students found studying English more engaging than at the start of the study.

3) If I had the chance to speak English outside of school, I would:

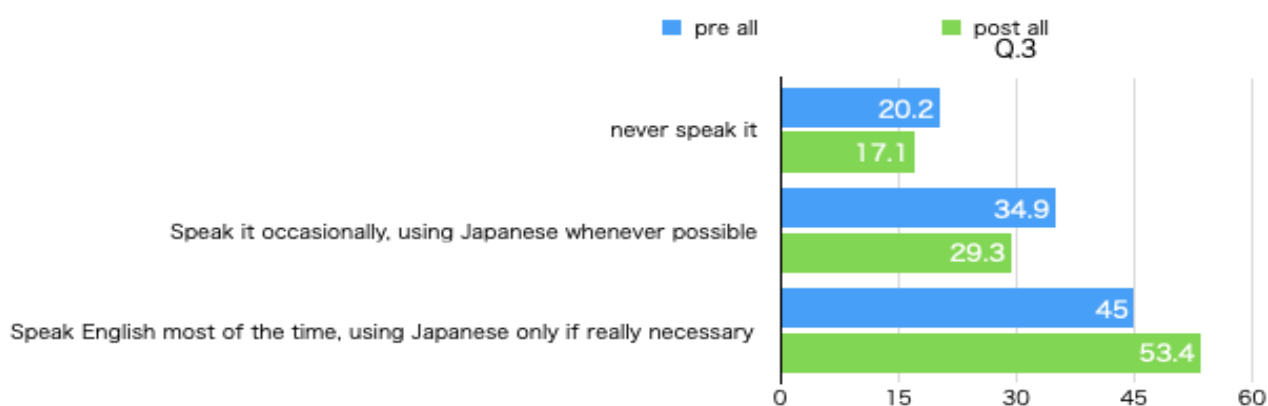


Figure 2. Comparison of Language Use Preferences (Pre vs. Post)

This horizontal bar chart illustrates the shift in participants' English speaking habits before ("pre all") and after ("post all") a specific period or program. The data shows a clear positive trend toward increased English usage, as the percentage of participants who "Speak English most of the time" rose significantly from 45% to 53.4%. Conversely, there is a noticeable decline in both the categories of people who never speak it or those who avoid it by using Japanese whenever possible.

Table 2. Descriptive Statistics and Comparison of Pre-test and Post-test Scores for Q3

		M	n	STD Deviation	STD. Error Mean
Q3	Pre-test	1.9877	81	.73304	.08145
	Post-test	2.4321	81	.86513	.09613

The number of students who attempt to communicate primarily in English whenever feasible has also risen, which may indicate the positive influence of the project. This is especially evident when compared with other English courses undertaken during this period, in which students were not necessarily required to use only English in class. This figure clearly demonstrates that it has undoubtedly fostered their speaking skills.

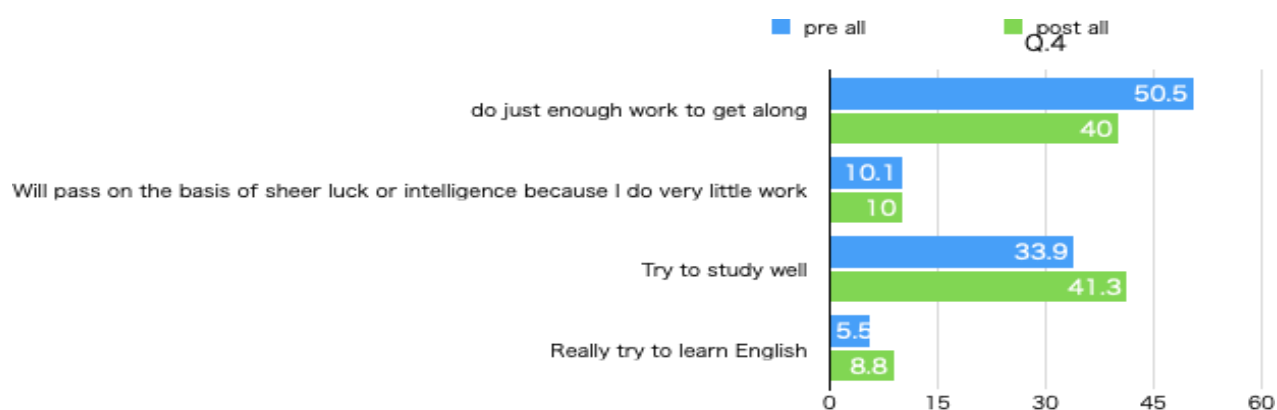


Figure 3. Comparison of Student Motivation and Study Habits (Pre vs. Post)

This horizontal bar chart compares students' attitudes toward their studies before ("pre all") and after ("post all") a specific intervention. The data indicates a positive shift in academic

motivation, as the percentage of students who aim to "Try to study well" and "Really try to learn English" increased, while fewer students reported doing just enough work to get along.

Table 3. Statistical Analysis of Pre-test and Post-test Results for Question 4

		M	n	STD Deviation	STD. Error Mean
Q4	Pre-test	1.5062	81	.79252	.08806
	Post-test	2.1605	81	1.08923	.12103

Although most students still only do enough of their English studies to pass their credits, the mean (pre-test: 1.5, post-test: 2.1) suggests that students became more motivated about their English studies.

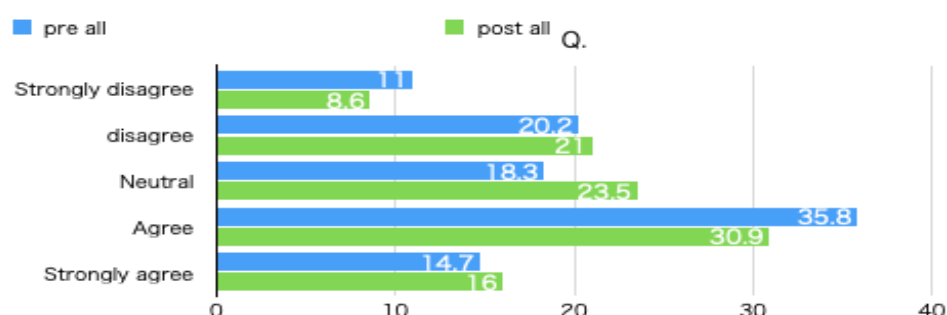


Figure 4. Comparison of Likert Scale Agreement Responses (Pre vs. Post)

This horizontal bar chart compares the distribution of participants' level of agreement on a 5-point Likert scale before ("pre all") and after ("post all") a study or program. The majority of respondents either agreed or strongly agreed in both phases, though the "Agree" category saw a slight drop from 35.8% to 30.9%. Meanwhile, the "Neutral" and "Strongly agree" responses experienced minor increases, showing a subtle shift in the overall consensus.

Table 4. Descriptive Statistics and Comparison of Pre-test and Post-test Mean Scores for Q6

		M	n	STD Deviation	STD. Error Mean
Q6	Pre-test	3.2469	81	1.20966	.13441
	Post-test	2.7654	81	1.07554	.11950

This inquiry also confirms that these activities can aid students in boosting their confidence in classroom participation.

However, concerning the following questions: Question 7) "I never feel quite confident when I speak in our English class" (Mean: Pre-test: 3, Post-test: 3.3), Question 8) "I always feel

that other students speak English better than I do" (Mean: Pre-test: 3.2, Post-test: 3.4), Question 9) "I get nervous and confused when I speak in my English class" (Mean: Pre-test: 3, Post-test: 3.2), and Question 11) "I think I can learn English well, but I don't perform well on tests and examinations" (Mean: Pre-test: 2.4, Post-test: 2.8), it is evident that students' anxiety levels have increased since the commencement of the project. This phenomenon may be attributed to the workload imposed during the course. Although the anxiety has risen, I interpret this as a positive indicator. Compared to their previous learning approach, which predominantly involved individual tasks and rarely included observation of other students' performances, participation in multiple pair and group activities has provided students with substantial opportunities to observe their peers' capabilities. If they perceive this as a constructive goal to enhance their skills, the resultant anxiety could transform into motivation. The improvement in Question 13) "It is important to me to do better than the other students" (Mean: Pre-test: 3.2, Post-test: 3.5) may serve as evidence supporting this hypothesis.

Let us now examine how students' perceptions of their English language skills have developed over the past two years. Overall, students exhibit very low confidence in the majority of their English competencies; however, their average scores have shown improvement across all four skill areas. Q16 I am proficient in speaking (Mean: Pre-test: 1.9, Post-test: 2.4); Q17 I am proficient in listening (Mean: Pre-test: 2.3, Post-test: 2.9); Q18 I am proficient in writing (Mean: Pre-test: 2.2, Post-test: 2.5); Q19 I am proficient in reading (Mean: Pre-test: 2.6, Post-test: 2.7). Students express particular concern regarding their speaking abilities; nonetheless, the data reveals that the mean score has notably increased in this area.

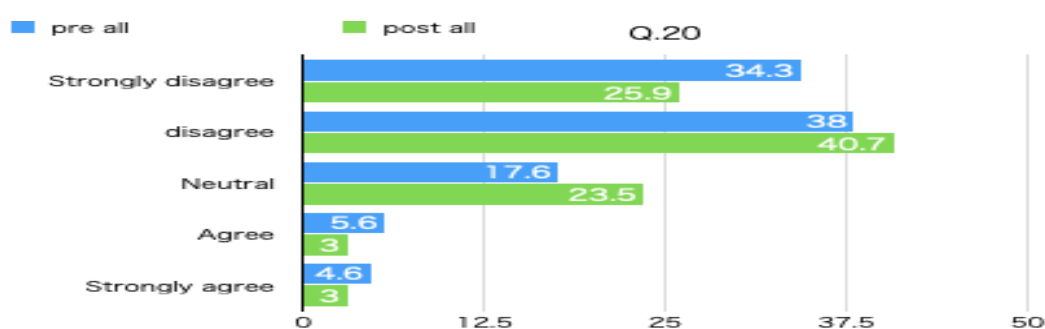


Figure 5. Comparison of Agreement Responses for Q.20 (Pre vs. Post)

This horizontal bar chart compares the distribution of participant agreement levels for Question 20 before and after the study. The chart indicates a strong tendency toward disagreement in both phases, with the combined "Disagree" and "Strongly disagree" responses making up the vast majority of the data.

Table 5. Descriptive Statistics and Comparison of Pre-test and Post-test Mean Scores for Q20

		M	n	STD Deviation	STD. Error Mean
Q20	Pre-test	1.5802	81	.56710	.06301
	Post-test	2.2222	81	1.04881	.11653

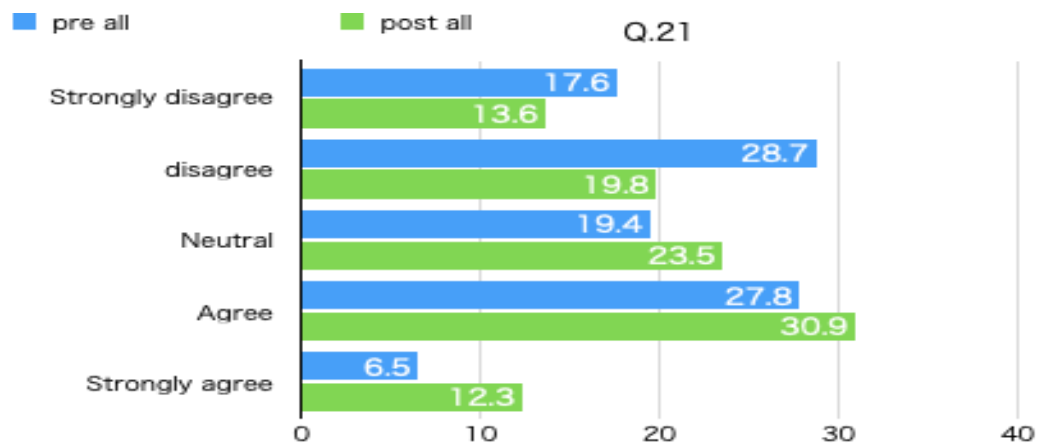


Figure 6. Comparison of Agreement Responses for Q.21 (Pre vs. Post)

This horizontal bar chart illustrates a positive shift toward agreement for Question 21 following the intervention. While the percentage of participants who disagreed or strongly disagreed noticeably decreased, there was a clear increase in those who chose "Agree" (rising to 30.9%) and "Strongly agree" (nearly doubling to 12.3%).

Table 6. Descriptive Statistics and Comparison of Pre-test and Post-test Mean Scores for Q21

		M	n	STD Deviation	STD. Error Mean
Q21	Pre-test	2.2716	81	.96193	.10688
	Post-test	3.0864	81	1.24697	.13855

The descriptive statistics reveal a noticeable increase in the mean score for Q21, shifting from $M = 2.2716$ in the pre-test to $M = 3.0864$ in the post-test. This upward trend indicates a positive development in the participants' attitudes or behaviors related to this specific item after the intervention. However, the standard deviation also increased from $.96193$ to 1.24697 , suggesting that the participants' responses became more varied and spread out in the post-test phase.

Examining the skills chart in Q26, students aim to improve most in areas like “I can smoothly continue my conversation in English” and “speaking in front of a large audience.” This suggests that our intensive speaking practice has motivated students to enhance their speaking abilities, valuing these skills both for academic success and as essential communication tools.

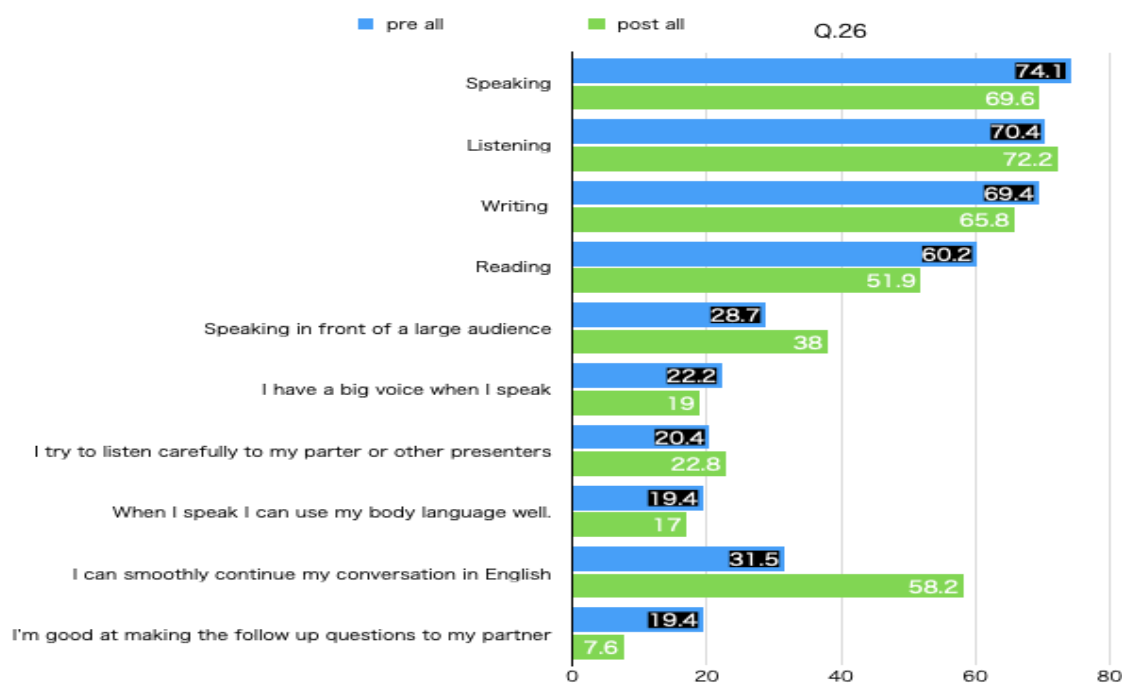


Figure 7. Comparison of Language Skills and Communication Self-Efficacy for Q.26 (Pre vs. Post)

This horizontal bar chart compares participants' perceived strengths in various language skills and communication habits before and after the study. While traditional skills like speaking, listening, and writing remained highly rated across both phases, the most dramatic improvement occurred in participants' confidence to smoothly continue conversations in English, which surged from 31.5% to 58.2%.

Qualitative Analysis

Now, let us review the comments provided by students from the final questionnaire concerning this two-year project in its entirety.

Question 1) Was warm-up yoga at the commencement of the class beneficial or enjoyable for you, and why? The predominant response from the students (27 students) was that yoga assisted them in stretching and warming up their bodies. Student A stated, “It was very helpful. I was able to loosen up parts of my body that I don't usually use.” Student B

remarked, “I’m glad I could stretch my body first thing in the morning since we had this class during the first period.” Student C noted, “It was a good experience since I couldn’t find time to stretch during the busy study days.”

Another positive outcome of engaging in stretching during class was the relaxing, soothing effect of yoga. Sixteen students indicated that exercising in the morning made them feel refreshed and sharpened their minds, enabling them to calm down, lighten their mood, and feel happy and well-being. Six additional students emphasized that yoga stretching could awaken them, thereby enhancing their ability to focus more effectively on their studies. Furthermore, five students noted that this warm-up exercise was very enjoyable and invigorating, as they typically do not engage in physical activity during school hours.

Question 2) Were discussions on different topics with your classmates in a Gokon-style session useful or enjoyable for you, and why? Out of 28 responses, the most common comment was that they enjoyed talking with different classmates, including some they had never spoken to before. Student A: “It was nice to talk to people I’d never spoken to before, and it was good that everyone had different opinions.” Student B: “With some people, I was speaking in this format for the first time, and it helped not only with my English skills but also with building relationships.” Student C: “I enjoyed talking even with people I’m not very close with.” Another popular comment was that they enjoyed discussing various topics with each other (19 responses). Student A: “I was able to hear a variety of opinions and gain new perspectives.” Student B: “It was both useful and enjoyable because I got to hear a variety of opinions from other people.” A few students even described it as “I was able to talk to girls and overcame my fear of romance,” which must be a very valuable experience, especially for this age group. Regarding negative comments, some students disliked these activities because they felt their English skills were insufficient. Student D: “I’m not good at speaking English, so it was a bit painful unless I was with close friends.” Student E: “I’m not very good at speaking English, and I had to talk to people I wasn’t close with, so I felt a bit embarrassed and a little awkward.”

Question 3) Were the Connection practice activities, where we discussed feelings and empathy, helpful or enjoyable for you, and why? Feedback from 16 students mainly indicated that the Connection practice helped them learn many new English feeling expressions, which could improve their speaking and writing skills not just in English but even in their native language, Japanese. Student A: “It was fun because I made new discoveries about how certain expressions that I can’t even convey in Japanese are expressed in English.” Student B: “I think

it served as good training to verbalize my emotions.” Student C: “My emotional range expanded, and I achieved a perfect score on the modern Japanese section of the practice exam.” Many students (21 students) also noticed the positive impact of learning about emotions, which helped them better understand themselves, their well-being, and the feelings of others. Student A: “It was interesting to learn about perspectives different from my own by sharing my thoughts with others.” Student B: “It was difficult, but I think it was a good opportunity to confront myself through dialogue.” Student C: “It was helpful. Since I’m not good at self-analysis, it was a valuable experience for me.” Student D: “Through this exercise, I learned that people feel differently about things, and I gained a multifaceted perspective.” However, a few students commented that since they have never done anything similar before they couldn’t really understand what this whole practice was about.

Question 4) Was the school renovation project useful or enjoyable for you, and why? Once again, most students (17 students) emphasized how the project positively impacted their presentation, research, and academic writing skills. Student A: “It was both beneficial and enjoyable. Organizing my thoughts and presenting them, especially in English, was a first-time experience that I really enjoyed.” Student B: “This year, I made slides and wrote presentation notes for the first time. Since I don’t usually do this, it was a fun experience.” Student C: “Thinking about slide layouts and drafts proved beneficial for the future. However, I got annoyed with someone who didn’t lend a hand.” Student D: “I struggled to convey the survey results and other information in English clearly, but working with the team and creating something was great and fun.” which highlights how the project helped with language use and teamwork.

Other students emphasized the importance of the project’s focus. Student A: “Activities addressing familiar school issues while incorporating practical English use were interesting, and I think they’re good because they’re most directly connected to entrance exams.” Student B: “I enjoyed learning about the various aspects of the school.” Student C: “In today’s world, where the concept of diversity has expanded compared to the past, it was interesting to learn what the teachers honestly think about our school rules, which I personally find strict as a student.” Student D: “I was able to reaffirm the problems with the school, and it was good to explore everyone’s dissatisfaction with it.” However, there were also more negative comments about this activity. Student A: “Considering the survey content and slide quality, it was far from feasible. Each person was unable to collect enough surveys. Furthermore, it was impossible to

prepare adequately within the limited time.” Student B: “I felt that making a presentation easy to understand would be incredibly time-consuming.” Student C: “Preparing our own presentation took a lot of time and made me nervous about presenting in front of everyone, which was stressful. But listening to the other groups' presentations was good.”

Finally, students were asked which of these activities they liked the most:

The results indicate that yoga and discussion-based holistic activities were highly valued by the students. These two activities were the most soothing and were consistently implemented in the classroom throughout the project's two-year duration. Students presumably felt the strongest affinity for these activities due to their refreshing nature and the facilitation of open communication among participants. Conversely, the other two activities were more instructor-controlled and involved graded assessments, necessitating sufficient preparation time. Consequently, students encountered increased pressure and stress.

I completed the questionnaire, which included a question (Q6) asking whether students believe that the holistic activities conducted over the past two years in this class should be incorporated into the school curriculum, analogous to the listening or reading exercises routinely performed in their English classes. The responses were as follows: 'I agree,' 71%; 'I don't know,' 12%; 'I disagree,' 17%.

Students shared their thoughts on these results: Student A: “Occasionally doing activities that don't feel like studying offers a nice break and actually enhances learning quality. Plus, if it's just classes all the time, it starts to feel boring.” Student B: “It's a good way to interact with others and develops the ability to think independently.” Student C: “I'm getting interested in English. It was a great chance to realize that even if you don't understand the words perfectly, you can get by with body language. It was fun.” Student D: “Through this experience, I learned that opportunities to express opinions, such as through discussions, are essential for learning the four English skills in a balanced way.” Student E: “Adding enjoyable elements could boost motivation for learning. Because it's so much fun, you'll be eager to speak English, it will be a great refresh, and you'll become more motivated.” Student F: “During class, I noticed that sitting for long periods reduces your focus and negatively affects blood flow.”

Discussion

What can we learn from this research? First, let us review the findings related to Research Question 1: whether these holistic or humanistic approaches can be incorporated into

an ESL classroom without significantly disrupting the school's program and curriculum. Many EFL teachers encounter the challenge of integrating new activities into a rigid annual curriculum that is closely aligned with standard tests and examinations. Consequently, questions arise regarding the availability of time for all these communicative activities. Furthermore, concerns may emerge from students or parents regarding the academic rigor of the program. The institution where this study was conducted was a typical, highly conservative, test-oriented private school; nonetheless, it permitted the implementation of these innovative methods. I am convinced that this was achievable through effectively communicating the importance of discussing feelings and needs to school authorities. The students—primarily high-achieving high schoolers preparing for university entrance examinations—initially exhibited reluctance to engage in pair and group discussions, often perceiving them as a waste of time. However, once I demonstrated that vocabulary related to feelings and emotions can enhance writing and speaking skills, student participation increased. Moreover, dividing the curriculum into classes focused on conventional textbook lessons and holistic, communicative lessons proved beneficial. After providing a clear explanation of this structure, I observed heightened concentration during listening and reading activities, enabling the coverage of two hours of lesson material in a single session and the inclusion of all essential curriculum components without modifications.

Regarding research question 2, which investigates the effect of these methods on EFL students, both quantitative and qualitative analyses demonstrate that students place great importance on all four methods. Following participation in yoga to facilitate movement and relaxation of their bodies, students appeared more focused and alert during class sessions. Through discussions with classmates about their passions, worries, and relationships, they built strong bonds that helped them work through challenging group projects that required teamwork and trust. The Connection practice can assist students in fostering empathy and comprehending their personal needs, which are frequently neglected in the school curriculum. By engaging with vocabulary related to feelings and needs, students not only expanded their English lexicon but also acquired expressions for various emotions. As evidenced by their comments, this approach could enhance some students' writing skills even in their native language, Japanese, rendering their compositions more poetic and vibrant. Finally, through collaboration on a School Reform Project during high school, students encountered the process and outcomes of active research — competencies typically introduced at the university level. I consider this a highly valuable

experience, particularly in the era of AI, given that many university students today have nearly forgotten what it means to conduct independent research.

Regarding my third and final research question, which focuses on future objectives, challenges, and potential solutions for integrating holistic and humanistic approaches in the English as a Foreign Language (EFL) classroom, I draw on my 20 years of experience teaching a second language in Japan. I am confident in stating that, within the typical Japanese second language classroom, inadequate interactions may substantially contribute to students' anxiety and diminished motivation. I firmly believe that enhancing the classroom environment, improving communication between educators and students, and more closely linking our second language studies to students' everyday academic experiences, by providing opportunities for them to openly share their concerns, fears, hopes, and aspirations, can significantly increase their motivation to learn the language. In my view, EFL is exceptionally well-suited to foster emotional education because, compared to other subjects, EFL instructors possess greater flexibility in selecting topics. Merely introducing vocabulary related to human emotions can help students express themselves more creatively, resulting in more genuine and assertive speech or writing and offering academic benefits. Furthermore, by integrating various pedagogical methods, such as the Connection Practice and Minna no Rules, which I previously employed, it remains possible to adapt and identify optimal strategies for each individual class. I acknowledge that these additional communicative activities may require considerable time and sometimes pose organizational challenges; however, through sustained creativity, I am confident that innovative solutions can be discovered.

Conclusion

A lifelong passion of mine is the pursuit of inner strength. I also advocate for lifelong learning, as I believe that ceasing to learn and challenge oneself may render life dull and devoid of meaning. Regrettably, this passion for learning is seldom observed among my students today. I contend that this issue may originate from the educational system, which is founded on the modern Enlightenment perspective that emphasizes rational intellect and cognitive faculties. However, as human beings, we possess a complex realm of feelings and emotions that cannot be fully comprehended through scientific analysis or data alone. As a holistic educator, I endeavor to consider and prioritize students' emotional worlds, which has enriched my teaching experience and rendered it more meaningful. I firmly believe that by implementing a curriculum

that acknowledges and values our inner lives, we can attain a harmonious balance and foster a profound connection between internal and external experiences for both students and educators.

Now, where should you commence? Considering students' emotional well-being is considerably simpler than it may appear. Upon entering the classroom to introduce a new subject, begin by contemplating: How would I feel if I were a student? Is the classroom temperature comfortable at this moment? Is the air excessively stuffy? Have the students had sufficient time to stretch or sleep? Are they burdened with an excessive number of assignments, or are they not? Do they possess any prior knowledge of the subject matter you are about to present, or might it be too dull or too difficult even for me? Take a moment to reflect upon this significant yet straightforward student perspective, and I am confident you will identify the most effective and comprehensive approach for your students. Simply trust your instincts! Your intuition will steer you.

References

- Bailey, F. (1996). *The role of collaborative dialogue in teacher education*. In Freeman, D., and J. Richards, *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/3588124>
- Dewaele, J.-M. & Botes, E. (2026). Emotions and language learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0011>
- Dunlap, J.C.; Bose, D.; Lowenthal, P.R.; York, C.S.; Atkinson, M.; Murtagh, J. What Sunshine Is to Flowers: A Literature Review on the Use of Emoticons to Support Online Learning. In *Emotions, Technology, Design, and Learning*; Tettegah, S.Y., Gartmeier, M., Eds.; Academic Press: San Diego, CA, USA, 2016; pp. 163–182.
- Finkbeiner, C., Knierim, M., Smasal, M., Ludwig, P.H. (2012). Self-regulated cooperative EFL reading tasks: Students' strategy use and teachers' support. *Lang. Aware*. 2012, 21, 57–83
- Ghaith, G.M., Shaaban, K.A., Harkous, S.A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System* 2007, 35, 229–240
- Le, J.H. & Lo, Y.Y. (2017). An exploratory study on the relationships between attitudes toward classroom language choice, motivation, and proficiency of EFL learners. *System*. 67: 121–131. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.017>
- MacIntyre, P.D., Serroul, A. (2014). Motivation on a per-second timescale: examining approach- avoidance motivation during l2 task performance. in *motivational dynamics in language learning*; Zoltán, D., Peter, D.M., Alastair, H., Eds.; Multilingual Matters: Bristol, UK, 2014; pp. 109–138
- Piechurska-Kuciel, E. L2 or L3? Foreign Language Enjoyment and Proficiency. In *Multiculturalism, Multilingualism and the Self: Studies in Linguistics and Language Learning*; Gabry's-Barker, D., Gałajda, D., Wojtaszek, A., Zakrajewski, P., Eds.; Springer International Publishing: Cham, Switzerland, 2017; pp. 97–111
- Resnik, P., Dewaele, J.M., Knechtelsdorfer, E. (2022). Differences in the Intensity and the Nature of Foreign Language Anxiety in In-person and Online EFL Classes during the Pandemic: A Mixed-Methods Study. *TESOL Q*. 2022. ahead of print

Zheng, S., Zhou, X. (2023). Enhancing foreign language enjoyment through online cooperative learning: a longitudinal study of EFL learners. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 611. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010611>

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışları ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehlika Köyceğiz Gözeler

Kafkas Üniversitesi, mehlikakoycegiz25@gmail.com, ORCID 0000-0002-6537-6776,
TÜRKİYE

Saide Özbey

Gazi Üniversitesi, sozbey@gazi.edu.tr, ORCID 0000-0001-8487-7579, TÜRKİYE

Özet

Araştırma çocukların oyun davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada çocukların oyun davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına bakılacağından İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kars ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokulların anasınıfları ve anaokullarına devam eden 48-72 aylık 344 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gerekli izinleri alınan çocukların oyun davranışları düzeylerini ölçmek için “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ve sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan çocuklara ve öğretmenlere ait demografik bilgilerin elde edileceği “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programına aktarıldıktan sonra Pearson Korelasyon Testi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; PERİK Ölçeğinin tüm alt boyutları ile PENN ölçeğinin Oyun Etkileşimi alt boyutunda pozitif yönlü bir ilişki bulunurken; Oyun Kopması ve Oyun Bozulması alt boyutlarında negatif yönlü ilişki bulunduğu saptanmıştır. PENN Ölçeği ve PERİK Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde kız çocukları, 6 yaşındaki çocuklar, anaokuluna devam eden çocuklar, öğretmeni yüksek lisans mezunu olan çocuklar ve genellikle öğretmeni 11-15 yıllık deneyimi olan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık, Oyun Davranışı.

Giriş

Oyun, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde sürdürülebilmesini sağlayan yöntemlerden biridir. Çocuklar oyun sırasında mutluluk, üzüntü, güven, acı vb. pek çok duyguyu fark etme ve uygun şekilde ifade edebilme, yardımlaşma, işbirliği, paylaşma, başkalarının duygularını fark etme, çevresinde bulunan diğer bireylerin haklarına saygı gösterme, kendi hak ve sorumluluklarının bilincinde olma, olumlu iletişim kurma ve toplumsallaşma gibi pek çok beceriyi de geliştirmektedirler. Duygularını kontrol edebilen çocuklar akranları tarafından kabul görmekte, başarılı ilişkiler kurmakta ve sosyal becerilerini de geliştirmektedirler (Burgaz Uskan & Bozkuş, 2019; Durualp & Aral, 2010;

Tuğrul, 2013). Çocukların en sevdikleri etkinlik türlerinin başında gelen oyun sayesinde çocuklar keyifli vakit geçirmekte, karşılaştıkları olay ya da durumlara ilişkin farklı bakış açıları geliştirmekte ve sosyal yaşama uygun adaptasyonlarını gerçekleştirmektedirler (Hirsh-Pasek & et al., 2003'den aktaran Ahmetoğlu, Acar & Aral, 2017). Ayrıca oyun çocukların içinde yaşamış oldukları toplumun özelliklerini içselleştirme, istedik davranışlarını pekiştirme ve çocuğu psikolojik açıdan destekleme vb. pek çok katkılar sunmaktadır (Çınar, 2008).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi çocukların yaşamlarının geri kalan dönemlerinde huzurlu, başarılı ve mutlu olmalarına katkı sağlamaktadır. Yetişkin oldukları zaman karşılaştıkları problemleri çözme, zorluklar karşısında yılmadan davranışlar sergileme, sebat etme ve stresle başa çıkma gibi pek çok konuda daha başarılı olmaktadırlar (Mihaelaa, 2015). Çevresindeki insanlarla iletişime ve etkileşime geçen çocuğun karşılaştığı problemlere çözüm üretmesi, duygularını uygun bir şekilde düzenlemesi ve ifade etmesi, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi, akranlarıyla oynamayı ve vakit geçirmeyi öğrenmesi, çevresine uyum sağlaması ve davranışlarının sorumluluğunu alması gibi pek çok gelişimsel görevi yerine getirmesi psikolojik sağlık düzeyinin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir (Özbey, 2019; Yule, 2017).

Erken çocukluk döneminde çocuklar günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan problemler karşısında çözüme ilişkin seçeneklerin belirlenmesi, uygun olan çözüm yoluna karar verilmesi, sürece uygun davranışların sergilenmesi ve öz düzenleme becerileri çocuğun psikolojik sağlık düzeyi hakkında bilgi vermektedir (Masten, Best, & Garmenzy, 1990). Çocukların yaşamış oldukları stres kaynaklı sorunlar ya da travmalara karşı uyum sağlayabilmesi ve sorunları uygun şekilde yönetebilmesi psikolojik sağlık olarak adlandırılmaktadır (Werner, 1997). Sosyal duygusal iyi oluşu ve psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan çocuklar; içsel olarak motivasyonlarını, ulaşmak istedikleri hedeflerini belirleyebilmekte; bulundukları sosyal ortama uygun davranışlar sergileyebilmekte, davranışlarının sorumluluğunu alabilmekte, görev ve sorumluluklarına uygun hareket etmekte ve sabır-sebat davranışları sergileyebilmektedirler (Gürkan, 2006).

Gökşen (2014) yapmış olduğu çalışmada çocukların oynamış oldukları oyunların duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu katkıları olduğunu saptamıştır. Tören (2011) yaptığı çalışmada çocukların yaşadıkları pek çok duygu durumunu oyun sırasında kontrol edebildiğini ve çocukların oynadıkları oyunların özgüvenlerini olumlu anlamda desteklediğini saptamıştır. Arslan ve Dilci (2018) yaptıkları çalışmalarının sonucunda çocukların oynamış oldukları oyunların temelde karakter gelişimi olmak üzere bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişim

alanlarında olumlu katkıları olduğunu saptamışlardır. Zhao ve Gibson (2022) okul öncesi dönem çocuklarının akran oyunlarının psikolojik iyi oluşun koruyucu etkilerini incelenmeyi amaçladıkları çalışmalarında erken dönem akran oyununun daha sonraki zihinsel sağlık sorunlarına karşı koruyucu bir faktör olduğunu saptamışlardır. Cömert (2022) yaptığı çalışmada Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlık Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeylerine pozitif yönde katkı yaptığını saptamıştır. Erata (2023) Aistear eğitim programının deney grubundaki çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi, benlik algıları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde pozitif yönde anlamlı farklılık oluşturduğunu saptamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin farklı örneklemelerde farklı çalışmalar yapıldığı; fakat oyun davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma oyun davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi ve planlanacak çalışmalar için araştırmacılara farklı bakış açıları kazandırması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmada çocukların oyun davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına bakılacağından İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını derecesini ve/veya belirlemek amacıyla İlişkisel Tarama Modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kars ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokulların anasınıfları ve anaokullarına devam eden 48-72 aylık 344 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli izinleri alınan çocukların oyun davranışları düzeylerini ölçmek için “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği”, sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan çocuklara ait demografik bilgilerin elde edileceği “Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK): Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği” her alt ölçekte 6 madde olmak üzere toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi olan ölçek *İletişim Kurma/Sosyal*

Performans, Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma olarak adlandırılmış 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 30'dur. Ölçeğin Türkiye'de uyarlaması Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için yapılan çalışmalar sonrasında İngilizce ve Türkçe formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri her çocuk için birer tane olmak kaydıyla 342 ölçeği doldurmuştur. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin orijinalindeki 6 faktörlük yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında; Sperman Brown İki Yarı Test güvenirlik katsayıları .74 ile .94 arasında değişmektedir. Bu veriler de ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Test Tekrar Test güvenirlik katsayıları ise .94 ile .99 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında Alpha güvenirlik katsayıları *İletişim Kurma/Sosyal Performans* alt ölçeğinde .91, *Öz Kontrol/ Düşüncelilik* alt ölçeğinde .89, *Atılganlık* alt ölçeğinde .90, *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* alt ölçeğinde .76, *Görev Yönelimi* alt ölçeğinde .86 ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt ölçeğinde ise .92 bulunmuştur.

PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği

Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilmiş olan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) Türkiye'de geçerlik güvenirlik çalışmasını Camgöz (2010) yapmıştır. Ölçek 3 boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uyarlaması yapılırken ilk olarak Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu dil ve kültürel açıdan Türkçeye uyarlanmış; sonraki süreçte ise ölçeğin geçerliliği Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), alt ölçekler arası korelasyonlar ve alt-üst %27 lik grup puanları kullanılarak sınanmıştır. Oyun Etkileşimi alt ölçeğinden alınan puanların artması çocukların uygun oyun davranışları sergilediğini gösterirken; Oyun Kopması ve Oyun Bozulması alt boyutlarından alınan puanların düşük olması uygun oyun davranışı sergilendiğini göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı da Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayıları; *Oyun Etkileşimi* için $\alpha=.85$, *Oyunun Bozulması* için $\alpha=.89$ ve *Oyundan Kopma* için $\alpha=.81$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışma kapsamında Alpha güvenirlik katsayıları *Oyun Etkileşimi* alt ölçeğinde .90, *Oyunun Bozulması* alt ölçeğinde .87 ve *Oyundan Kopma* alt ölçeğinde .86 bulunmuştur.

Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formunda çocukların yaşı, cinsiyeti, okul türü, öğretmenlerinin kıdem yılı ve mezun oldukları okul türüne ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 programıyla analiz edilmiştir. Analizler yapılırken öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptayabilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analizler sonucu elde edilen değerlerin -2 ve +2 arasında olması sebebiyle değerlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada çocukların oyun davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Testi değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için kullanılan basit korelasyon testi olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Ayrıca araştırmada çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin oyun davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi, ölçeklerden elde edilen puanların çocukların okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına karar vermek için Bağımsız Gruplar t Testi; çocuk yaş, öğretmen mezuniyet ve öğretmen kıdem yılı için ise Tek Yönlü Varyans Analiz Testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme ilişkin bulgular, çocukların “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)”nden aldıkları puanların yaş, cinsiyet, okul türü, öğretmen mezuniyet ve öğretmen kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ve oyun davranışı ve sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Çocukların Oyun Davranışı ve Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 1. Çocukların PENN Ölçeği ve PERİK Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Pearson Korelasyon Analizi

Boyutlar		Oyun Etkileşimi	Oyun Bozulması	Oyun Kopması
	r	,740**	-,486**	-,669**

İletişim Kurma / Sosyal Performans	p	,000	,000	,000
	n	344	344	344
Öz kontrol / Düşüncelilik	r	,612**	-,739**	-,582**
	p	,000	,000	,000
	n	344	344	344
Atılganlık	r	,683**	-,290**	-,612**
	p	,000	,000	,000
	n	344	344	344
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	r	,586**	-,469**	-,498**
	p	,000	,000	,000
	n	344	344	344
Görev Yönelimi	r	,626**	-,428**	-,561**
	p	,000	,000	,000
	n	344	344	344
Keşfetmekten Hoşlanma	r	,694**	-,438**	-,625**
	p	,000	,000	,000
	n	344	344	344

Tablo 1'e göre; PERİK ölçeği *İletişim/Sosyal Performans* alt boyutu ile PENN Ölçeği *Oyun Etkileşimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki ($r=.740$ ve $p<0.01$); *Oyun Bozulması* alt boyutu ile orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.486$ ve $p<0.01$); *Oyun Kopması* alt boyutu ile ise yine orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.669$ ve $p<0.01$) bulunmaktadır.

PERİK ölçeği *Öz Kontrol/Düşüncelilik* alt boyutu ile PENN Ölçeği *Oyun Etkileşimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki ($r=.612$ ve $p<0.01$); *Oyun Bozulması* alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.739$ ve $p<0.01$); *Oyun Kopması* alt boyutu ile ise yine orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.582$ ve $p<0.01$) bulunmaktadır.

PERİK ölçeği *Atılganlık* alt boyutu ile PENN Ölçeği *Oyun Etkileşimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki ($r=.683$ ve $p<0.01$); *Oyun Bozulması* alt boyutu arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.290$ ve $p<0.01$); *Oyun Kopması* alt boyutu ile ise yine orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.612$ ve $p<0.01$) bulunmaktadır.

PERİK ölçeği *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* alt boyutu ile PENN Ölçeği *Oyun Etkileşimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki ($r=.586$ ve $p<0.01$); *Oyun Bozulması* alt boyutu ile orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.469$ ve $p<0.01$); *Oyun Kopması* alt boyutu ile ise yine orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.498$ ve $p<0.01$) bulunmaktadır.

PERİK ölçeği Görev Yönelimi alt boyutu ile PENN Ölçeği *Oyun Etkileşimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki ($r=.626$ ve $p<0.01$); *Oyun Bozulması* alt boyutu arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.428$ ve $p<0.01$); *Oyun Kopması* alt boyutu ile ise orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.561$ ve $p<0.01$) bulunmaktadır.

PERİK ölçeği *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu ile PENN Ölçeği *Oyun Etkileşimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki ($r=.694$ ve $p<0.01$); *Oyun Bozulması* alt boyutu ile orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.438$ ve $p<0.01$); *Oyun Kopması* alt boyutu ile ise yine orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.625$ ve $p<0.01$) bulunmaktadır.

PERİK'in PENN'i Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std. hata	β	t	p.	F	R	R ²
Oyun Etkileşimi	Sabit	-2,988	1,371		-2,179	,030	94.336	.792	.627
	İletişim/ Sosyal Performans	,390	,088	,288	4,448	,000			
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	,243	,068	,172	3,578	,000			
	Atılganlık	,296	,084	,212	3,508	,001			
	Duygusal İstikrar	,191	,076	,116	2,523	,012			
	Görev Yönelimi	,015	,079	,010	,185	,854			
	Keşfetmekten Hoşlanma	,175	,091	,128	1,913	,057			
Oyun Bozulması	Sabit	35,969	1,244		28,903	,000	71.590	.749	.560
	İletişim/ Sosyal Performans	-,100	,080	-,089	-1,258	,209			
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	-,822	,062	-,696	-13,335	,000			
	Atılganlık	,237	,077	,202	3,088	,002			
	Duygusal İstikrar	-,079	,069	-,057	-1,145	,253			
	Görev Yönelimi	,034	,072	,029	,479	,632			
	Keşfetmekten Hoşlanma	-,124	,083	-,109	-1,492	,137			
Oyun Kopması	Sabit	35,814	1,124		31,864	,000	59.953	.719	.516
	İletişim/ Sosyal Performans	-,246	,072	-,253	-3,426	,001			
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	-,238	,056	-,234	-4,273	,000			
	Atılganlık	-,198	,069	-,197	-2,862	,004			

	Duygusal İstikrar	-,035	,062	-,030	-,570	,569			
	Görev Yönelimi	-,002	,065	-,002	-,032	,974			
	Keşfetmekten Hoşlanma	-,117	,075	-,120	-1,565	,118			

Tablo 2. Çocukların Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Oyun Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Tablo 2'ye göre Çocukların *Oyun Etkileşimi* boyutunda açıklanan ortak varyansın %63'ünü; *Oyun Bozulması* davranışlarının ortak varyansın %56'sını; *Oyun Kopması* boyutunda ortak varyansın %52'sini çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri yordamaktadır.

Çocuk Cinsiyet /PENN-PERİK

Tablo 3. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre PENN ve PERİK Ölçekleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar		Cinsiyet	N	X	sd	t	df	p
PENN ÖLÇEK	Oyun Etkileşimi	Kız	179	27,74	5,68	2,110	342	,036*
		Erkek	165	26,38	6,27	2,102		
	Oyun Bozulması	Kız	179	15,25	4,17	-3,897	342	,000*
		Erkek	165	17,32	5,62	-3,851		
	Oyun Kopması	Kız	179	15,89	3,92	-2,267	342	,024*
		Erkek	165	16,94	4,67	-2,251		
PERİK ÖLÇEK	İletişim/ Sosyal Performans	Kız	179	23,60	3,94	1,616	342	,107
		Erkek	165	22,83	4,90	1,602		
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Kız	179	24,05	3,76	3,439	342	,001*
		Erkek	165	22,50	4,59	3,412		
	Atılganlık	Kız	179	23,72	3,82	1,295	342	,196
		Erkek	165	23,12	4,73	1,284		
	Duygusal İstikrar	Kız	179	21,51	3,29	1,231	342	,219
		Erkek	165	21,03	3,97	1,221		
	Görev Yönelimi	Kız	179	22,25	3,99	2,447	342	,015*
		Erkek	165	21,12	4,56	2,433		
	Keşfetmekten Hoşlanma	Kız	179	23,34	3,98	1,108	342	,268
		Erkek	165	22,81	4,84	1,100		

Tablo 3'e göre PENN ölçeğinin *Oyun Etkileşimi* alt boyutunda ($X=27,74$), *Oyun Bozulması* alt boyutunda ($X=15,25$) ve *Oyun Kopması* alt boyutunda ($X=15,89$) kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. PERİK Ölçeğinin ise Öz Kontrol ($X=24,05$) alt boyutu ve Görev Yönelimi ($X=22,25$) alt boyutlarında ise kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Okul Türü/ PENN-PERİK

Tablo 4. Okul Türü Değişkenine Göre PENN ve PERİK Ölçekleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Boyutlar	Okul Türü	N	X	sd	t	df	p
PENN ÖLÇEK	Oyun Etkileşimi	Anaokulu	296	27,46	6,20049	2,843	342	,005*
		Anasınıfı	48	24,83	3,96438	3,888		
	Oyun Bozulması	Anaokulu	296	16,08	5,03481	-1,499	342	,135
		Anasınıfı	48	17,25	4,87067	-1,535		
	Oyun Kopması	Anaokulu	296	16,13	4,25673	-2,794	342	,005*
		Anasınıfı	48	18,00	4,43391	-2,713		
PERİK ÖLÇEK	İletişim/ Sosyal Performans	Anaokulu	296	23,47	4,43172	2,488	342	,013*
		Anasınıfı	48	21,77	4,23883	2,569		
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Anaokulu	296	23,41	4,34210	1,133	342	,258
		Anasınıfı	48	22,66	3,59866	1,297		
	Atılganlık	Anaokulu	296	23,86	4,18930	4,673	342	,000*
		Anasınıfı	48	20,83	4,00709	4,825		
	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Anaokulu	296	21,38	3,60617	1,275	342	,203
		Anasınıfı	48	20,66	3,82786	1,222		
	Görev Yönelimi	Anaokulu	296	21,96	4,26678	2,734	342	,007*
		Anasınıfı	48	20,14	4,29740	2,720		
	Keşfetmekten Hoşlanma	Anaokulu	296	23,52	4,29026	4,645	342	,000*
		Anasınıfı	48	20,41	4,31639	4,625		

Tablo 4'e göre PENN ölçeğinin tüm alt boyutlarında anaokuluna devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. PERİK Ölçeğinin ise *İletişim/ Sosyal Performans* alt boyutunda ($X=23,47$), *Atılganlık* alt boyutunda ($X=23,86$), *Görev Yönelimi* alt boyutunda ($X=21,96$) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutunda ise ($X=23,52$) anaokulu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Çocuk Yaş/ PENN-PERİK

Tablo 5. Çocukların Yaşına Göre PENN ve PERİK Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

		Kareler toplm.	df	Kareler ort.	F	p.	Farkın kaynağı Sheffe

PENN ÖLÇEK	Oyun Etkileşimi	Gruplararası	2426,754	2	1213,377	41,630	,000	6>4-5
		Gruplariçi	9939,080	341	29,147			
		Toplam	12365,834	343				
	Oyun Bozulması	Gruplararası	659,293	2	329,646	14,068	,000	4<5 ve 6<5
		Gruplariçi	7990,196	341	23,432			
		Toplam	8649,488	343				
	Oyun Kopması	Gruplararası	515,181	2	257,591	14,895	,000	5>4-6
		Gruplariçi	5897,257	341	17,294			
		Toplam	6412,439	343				
PERİK ÖLÇEK	İletişim/ Sosyal Performans	Gruplararası	826,222	2	413,111	23,747	,000	6>4-5
		Gruplariçi	5932,232	341	17,397			
		Toplam	6758,453	343				
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Gruplararası	760,401	2	380,201	23,862	,000	6>4 -5
		Gruplariçi	5433,317	341	15,933			
		Toplam	6193,718	343				
	Atılganlık	Gruplararası	688,431	2	344,215	20,877	,000	6>4-5
		Gruplariçi	5622,287	341	16,488			
		Toplam	6310,718	343				
	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Gruplararası	499,757	2	249,879	21,056	,000	6>4-5
		Gruplariçi	4046,751	341	11,867			
		Toplam	4546,509	343				
	Görev Yönelimi	Gruplararası	712,287	2	356,144	21,447	,000	6>4-5
		Gruplariçi	5662,643	341	16,606			
		Toplam	6374,930	343				
	Keşfetmekten Hoşlanma	Gruplararası	653,664	2	326,832	18,422	,000	6>4-5
		Gruplariçi	6049,719	341	17,741			
		Toplam	6703,384	343				

Tablo 5'e göre, çocukların yaş değişkenine göre PENN Ölçeğinin ve PERİK Ölçeğinin tüm alt boyutlarında 6 yaşındaki çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Öğretmen Mezuniyet / PENN-PERİK

Tablo 6. Öğretmen Mezuniyet Değişkenine Göre PENN ve PERİK Ölçekleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		Öğretmen Mezuniyeti	N	X	sd	t	df	p
PENN ÖLÇEK	Oyun Etkileşimi	Lisans	31 9	26,1191	5,06296	-13,235	34 2	.000
		Yüksek lisans	25	39,5600	1,04403	-38,176		
	Oyun Bozulması	Lisans	31 9	16,4483	5,14534	2,718	342	.007
		Yüksek lisans	25	13,6400	1,41067	6,964		
	Oyun Kopması	Lisans	31 9	16,8464	4,16011	7,383	342	.000
		Yüksek lisans	25	10,6800	1,06927	19,501		
PERİK	İletişim/ Sosyal Performans	Lisans	31 9	22,8746	4,37006	-5,671	342	.000

		Yüksek lisans	25	27,8800	2,08806	-10,341		
	Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Lisans	31 9	23,0533	4,28031	-4,111	342	.000
		Yüksek lisans	25	26,6000	1,77951	-8,266		
	Atılgnalık	Lisans	31 9	23,0282	4,16965	-6,743	342	.000
		Yüksek lisans	25	28,6800	1,31403	-16,078		
	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Lisans	31 9	21,0188	3,62117	-5,068	342	.000
		Yüksek lisans	25	24,7200	1,56844	-9,909		
	Görev Yönelimi	Lisans	31 9	21,4013	4,27169	-4,890	342	.000
		Yüksek lisans	25	25,6400	2,54755	-7,531		
	Keşfetmekten Hoşlanma	Lisans	31 9	22,7429	4,39515	-5,364	342	.000
		Yüksek lisans	25	27,4800	1,29486	-13,260		

Tablo 6'ya göre hem PERİK ölçeği hem de PENN ölçeğinin tüm alt boyutlarında Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Öğretmen Kıdem/ PENN-PERİK

Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre PENN ve PERİK Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Farkın kaynağı Sheffe
Oyun Etkileşimi	Gruplararası 1	647,401	3	215,800	6,261	,000	11-15>6-10
	Gruplariçi	11718,434	340	34,466			
	Toplam	12365,834	343				
Oyun Bozulması	Gruplararası 1	467,530	3	155,843	6,476	,000	1-5 ve 11-15 < 6-10
	Gruplariçi	8181,958	340	24,065			
	Toplam	8649,488	343				
Oyun Kopması	Gruplararası 1	247,100	3	82,367	4,542	,004	11-15<6-10
	Gruplariçi	6165,339	340	18,133			
	Toplam	6412,439	343				
İletişim/ Sosyal Performans	Gruplararası 1	313,827	3	104,609	5,519	,001	11-15>6-10 11-15 < 16 +
	Gruplariçi	6444,626	340	18,955			
	Toplam	6758,453	343				
Öz Kontrol/ Düşüncelilik	Gruplararası 1	350,198	3	116,733	6,792	,000	6-10 <1-5 ve 11-15
	Gruplariçi	5843,520	340	17,187			
	Toplam	6193,718	343				
Atılgnalık	Gruplararası 1	445,438	3	148,479	8,607	,000	11-15 > 1-5/6-10 ve 16 +
	Gruplariçi	5865,280	340	17,251			

	Toplam	6310,718	343				
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Gruplararası 1	275,359	3	91,786	7,307	,000	11-15>1-5/6-10 ve 16+
	Gruplarıçi	4271,150	340	12,562			
	Toplam	4546,509	343				
Görev Yönelimi	Gruplararası 1	423,493	3	141,164	8,065	,000	11-15 > 1-5/6-10 ve16 +
	Gruplarıçi	5951,438	340	17,504			
	Toplam	6374,930	343				
Keşfetmekten Hoşlanma	Gruplararası 1	424,515	3	141,505	7,662	,000	11-15 >6-10 ve16+
	Gruplarıçi	6278,868	340	18,467			
	Toplam	6703,384	343				

Tablo 7 incelendiğinde, Hem PERİK hem de PENN ölçeklerinde genel olarak 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda PERİK Ölçeğinin tüm alt boyutları ile PENN ölçeğinin Oyun Etkileşimi alt boyutunda pozitif yönlü orta ve yüksek düzeylerde bir ilişki bulunurken; Oyun Kopması ve Oyun Bozulması alt boyutlarında negatif yönlü orta ve yüksek düzeyde (tek alt faktörde) ilişki; Oyun Bozulması ve Atılganlık arasında düşük düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ogelman, Saraç ve Abanoz (2023)'un yaptıkları çalışmalarının sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal oyun, yalnız pasif oyun, itiş-kakış oyunu ve sessiz oyun davranışlarını istatistiki olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç çocukların duygu ve davranışlarını uygun şekilde ifade edebilmesi, otokontrol sağlıyor olması, karşılaşılan problemler karşısında uygun çözüm yolları üretebilmesi, oyunlar esnasında yaşanan gibi pek çok durumun oyun esnasında olumlu etkiler meydana getirdiği ve sağlıklı etkileşimler kurulabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin Oyun Davranışlarını yordadığı saptanmıştır. Ogelman, Saraç ve Abanoz (2023) yaptıkları çalışmanın sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılıklarının oyun davranışlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Araştırmanın sonucunda PENN ölçeğinin tüm alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Değirmenci (2016) yaptığı çalışmada kız çocukları lehine anlamlı fark bulmuştur. Çorbacı Oruç (2008) yaptığı çalışmanın sonucunda kız çocuklarının karşılaştıkları problemlere çözüm odaklı alternatif yollar ürettiğini ve sosyal davranış eğilimlerinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu; kız çocuklarının daha ılımlı ve sevecen çözümler sunarken erkek çocukların daha saldırgan ve yıkıcı çözüm yollarını tercih ettiklerini

vurgulamıştır. Bu durum kızların erkek çocuklara göre iletişim becerilerinin daha iyi olması, oyunlar sırasında kurallara uygun davranışlar sergilemeleri ve daha ılımlı olmalarından; erkek çocukların ise daha çok hareketli oyunlardan hoşlanmaları ve oyun esnasında daha çok sonuca odaklı olmaları nedeniyle oyun kurallarını göz ardı etmelerinden kaynaklanmış olabilir. PERİK Ölçeğinin *Öz Kontrol* alt boyutu ve *Görev Yönelimi* alt boyutlarında ise kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Arslan (2024) ve Öztürk (2022) yaptığı çalışmada kız çocukların PERİK ölçeğinin Görev Yönelimi ve Öz kontrol alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamışlardır. Kalkuloğlu (2022) yaptığı çalışmada PERİK ölçeğinin Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ve Öz-Kontrol/Düşüncelilik alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Erdem (2017) yaptığı çalışmada kızların erkeklerden daha yüksek yılmazlık puanına sahip olduklarını saptarken, Özoğlu ve Çoban (2024) ve Gün ve Akduman (2021) çalışmalarında kızların erkeklere göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Toplumumuzda genellikle kız çocukları daha sakin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmekte ve bu da kızların duygularını daha uygun yönetebilmelerini sağlamaktadır. Erkek çocukları ise sorunlarını kendisi çözebilen, olaylara daha çok mantıksal olarak yaklaşan bireyler olarak yetiştirilmektedir. Bu durum da kızların duygusal yönlerinin daha ağır basmasına ve psikolojik sağlamlık açısından daha yüksek puanlar almalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca kızların görevi yerine getirmek için yılgınlık göstermeden çaba sarf etmeleri, daha çok çözüm odaklı olmaları ve oto kontrollerini daha etkili sağlıyor olmaları bu sonucu meydana getirmiş olabilir.

Araştırmanın sonucuna göre anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları anasınıfına devam eden çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Kocabaş (2018) yaptığı çalışmada özel anaokuluna devam eden çocukların ilköğretime bağlı anasınıfına devam eden çocuklara göre Oyun Etkileşimlerinin; ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden çocukların ise özel anaokullarına devam eden çocuklara göre Oyun Kopukluğu davranışlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Anaokullarının şartlarının ilkokullara bağlı anasınıflarına kıyasla daha elverişli oluşu, anaokullarının genellikle içerisinde ayrı oyun alanları bulunduruyor olması ve oyun oynamak için yeterli alanın bulunuyor olmasının çocukların oyun etkileşimlerini desteklediği söylenebilir. PERİK Ölçeğinin ise İletişim/ Sosyal Performans, Atılganlık, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunda ise anaokulu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Erata ve Özbey (2020) yaptıkları çalışmanın sonucunda çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile devam ettikleri okul türü değişkeni arasında, anaokuluna devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamışlardır. Aksoy (2009) ve Kadim

(2012) okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmada bağımsız anaokullarının ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına göre daha nitelikli olduğunu saptamıştır. Anaokullarının fiziksel şartlarının ilkokul bünyesindeki anasınıflarına göre daha iyi olması, araç-gereç açısından daha yeterli olması, çocukların kendini daha güvende hissetmesi, oyunlarını istedikleri gibi kurabilmeleri, özgürce hareket edebilmeleri vb. pek çok olanak sunması çocukların psikolojik sağlamlıklarını desteklemiş ve sosyal iyi oluşlarına katkı sunmuş olabilir.

Araştırma sonucuna göre 6 yaş çocuklarının oyun davranışları diğer yaşlara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Kocabaş (2018) yaptığı çalışmada 61-72 aylık çocukların, 48-60 aylık çocuklara göre Oyun Etkileşimi davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Karaaslan, Balaban Dağal ve Ramazan (2025) yaptıkları çalışmalarında 67-72 aylık çocukların 60-66 çocuklara göre sesiz oyun davranışında daha fazla eğilimli olduklarını saptamışlardır. Çocukların yaşları ilerledikçe oyun kurallarını daha iyi benimsedikleri, uzun süre arkadaşlarıyla oynayabilmek için oyun esnasında kurallara uyma ve sırasını bekleme davranışlarını sergilemeleri gerektiği bilincini kazandıkları söylenebilir. Ayrıca oyun esnasında çocukların yaşlılarıyla sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde olmasından dolayı oyun etkileşim düzeyinin yaş ilerledikçe daha da arttığını söyleyebilmek mümkündür. Bu nedenle küçük yaş grubunda bulunan çocukların oyunlarında bozulmaların ve oyun oynamaktan vazgeçmenin sıklıkla görülüşü söylenebilir. Araştırma sonucuna göre 6 yaş çocuklarının psikolojik sağlamlık ve iyi oluşları diğer yaşlara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Özoğul ve Çoban (2024) ve Yeşilaltun (2024) yaptığı çalışmanın sonucunda 6 yaşındaki çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini 5 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yaşça büyük çocukların gelişimsel becerilerinin küçük yaşlara göre daha fazla olması, başkalarının duygularını önemseme, empati kurabilme, zorluklar karşısında yılmadan mücadele edebilme vb. duygusal gelişimlerinin daha iyi olması, problem çözümünde sabır ve sebat davranışları sergileyerek sorunu ortadan kaldırana kadar yılgınlık göstermeden daha iyi çalışma vb. becerilerinin yaşla birlikte daha fazla artış göstermesi nedeniyle araştırma sonucu elde edilmiş olabilir.

Araştırmanın sonucunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çocuklarının psikolojik sağlamlıkları ve oyun davranışları diğer öğretmenlerin çocuklarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonucundan farklı sonuçların elde edildiği farklı örneklerde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Kocabaş (2018) yaptığı çalışmada ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere

göre oyun ve oyun yönetimi konusunda daha verimli ve başarılı olduğunu saptamıştır. Çetin (2019) yapmış olduğu çalışmada fakülte ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri arasında bir ilişki bulamamıştır. Özsoy ve Akfırat yaptıkları çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğrenmeye ve araştırmaya daha açık olmaları, lisansüstü eğitimleri boyunca pek çok çalışma ve uygulama yapma fırsatlarının olması gibi pek çok neden çocuklarla kurdukları iletişimi ve ilişkiyi olumlu yönde etkilemiş olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin almış oldukları lisansüstü eğitim aracılığıyla çocukların bağımsız hareket etme, uygun davranışlara karar verebilme, kendisine verilen görevleri yerine getirme, sabır ve sebat davranışları sergileme vb. pek çok yetiyi çocukların benimsemelerine katkı sunmuş olabilirler.

Araştırmanın sonucuna göre genel olarak 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çocuklarının psikolojik sağlamlıkları ve oyun davranışları diğer öğretmenlerin çocuklarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Erata ve Özbey (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeylerinin öğretmeninin kıdemi 15 yıl ve üzeri olan çocukların daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Araştırmanın sonucundan farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara da rastlamak mümkündür. Kocabaş (2018) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kıdem süresinin oyun sırasında çocuklar ile etkileşiminin farklılaştırıcı bir faktör olmadığını; ancak kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin çocuklarının oyun sırasında yaşanan oyun kopukluğu ve oyun aksaması açısından puanlarının daha anlamlı olduğunu saptamıştır. Öner ve Özbey (2022) yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenin kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olan çocukların kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan çocuklara göre psikolojik sağlık ve iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin mesleki yaşantıları boyunca edinmiş oldukları tecrübelerin daha fazla oluşu, bilgi ve becerileri aktarma konusunda sahip olduğu deneyim, değişen toplum yapısı ve çağın gerekleri doğrultusunda kendini sürekli yeniliyor olmaları, idealist olmaları, kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin çocukların oyun davranışlarını ve sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerini desteklediğini söylemek mümkündür.

Öneriler

- Oyun davranışlarının gözlenmesi psikolojik sağlık ve iyi oluş düzeylerine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu nedenle öğretmenlere oyunu bir değerlendirme aracı olarak kullanmaları önerilebilir.

- Oyun etkinliklerinin serbest oyun, işbirliğine dayalı oyun ve yaratıcı oyun etkinlikleriyle çeşitlendirilerek, çocukların psikolojik sağlamlık ve iyi oluş düzeylerinin desteklenmesi önerilebilir.
- Erken çocukluk eğitim ortamlarında öğretmenlerin, oyun bozulması ve kopmasını sıklıkla yaşayan çocuklar için sosyal duygusal destekli etkinliklerin gerçekleştirilmesine fırsat verilebilir.
- Araştırma örneklemini normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Aynı çalışma özel gereksinimli çocuklarla yapılabilir.
- Çalışma karma yöntem araştırmalarıyla derinlemesine yapılabilir.
- Oyun etkinliklerine dayalı programların boylamsal çalışmalarla psikolojik sağlamlığa katkısı incelenebilir.

Kaynaklar

- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Arslan, A. & Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 47-59.
- Burgaz Uskan, S., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 5(2), 123-131.
- Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çınar, A. A. (2008). *Muğla çocuk folkloru*. Muğla: Karaca.
- Çorbacı Oruç A. (2008). 6 Yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Değirmenci, Ş. (2016). 48-72 aylık çocuklar için “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği”nin türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Erata, F. (2023). Aistear Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı ve iyi oluş düzeyleri ile öğretmen çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 125–151. <https://doi.org/10.46872/pj.171>.
- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 52, 229-259.
- Gün, R. Ş., & Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123.

- Kadim, M. (2012). Resmi bağımsız anaokulları ile anasınıfları bulunan ilkokul ve ortaokulların açık oyun alanlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Denizli örneği). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kalkuloğlu, A. (2022). *Pandemi ve deprem sürecini yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal - duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Karaarslan, T., Balaban Dağal, A., & Ramazan, M. O. (2025). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 23(1), 482-505. <https://doi.org/10.37217/tebd.1534104>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Nobel.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3), 965-985. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614142>
- Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *KKEFD*, 16, 324-342.
- Mihaelaa, T. I. (2015). Promoting the emotional wellbeing of preschoolers. *Social and Behavioral Sciences*, 209, 509 – 513.
- Ogelman, G. H., Saraç, S., & Abanoz, T. (2023). Küçük çocuklarda psikolojik dayanıklılık ve oyun davranışları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 1-12.
- Özoğul, B. ve Çoban, A. (2024). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 850-869.
- Özsoy, M., & Akfırat, O. N. (2024). Pandemi sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1770-1790. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1410897>
- Öztürk, E. (2022). *Okul öncesi çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile anne ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tören, A. (2011). *Erzincan'dan derlenen çocuk oyunlarının çocuk eğitimindeki yeri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Yeşilaltun, H. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Yılmaz, H. & Arslan, E. (2024). Examining the relationship between social-emotional well-being and psychological resilience of preschool children and their tendencies toward digital play addiction. *MSKU Journal of Education*, 11(1), 53-69.
- Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: High-risk children from birth to adulthood. *Acta Piediatr*, 422, 103-105.

Beyond “Just Playing”: Parents’ Attitudes Toward Free Play

Magdalena Bolfek

University of Zagreb Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Postgraduate specialist study „Early Intervention in Educational Rehabilitation“,
magdalena.sekerija1@gmail.com, CROATIA

Maja Cepanec

University of Zagreb Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Child Communication Research Lab (LIDEK), Department of Speech and Language Pathology,
maja.cepanec@erf.unizg.hr, ORCID ID: 0000-0003-4246-0294, CROATIA

Abstract

Free play is widely recognised as a central context for early childhood development, providing opportunities for children to develop emotional regulation, social competence, communication skills, and cognitive flexibility. Despite extensive evidence supporting its developmental value, contemporary early childhood practices are increasingly shaped by pressures toward early academic achievement, which may reduce opportunities for spontaneous, child-led play. Within the framework of early intervention, understanding parental beliefs about play is particularly important, as parents play a key role in shaping children’s everyday developmental environments. The aim of this study was to examine parents’ attitudes toward the role of free play in early development and to explore potential differences between parents of typically developing children (TD group; N = 95) and parents of children with developmental difficulties (DD group; N = 85). Data were collected using the Parental Play Beliefs Scale (PPBS; Fogle & Mendez, 2006), which assesses two dimensions of parental beliefs: Play Support and Academic Focus. Results indicate that parents strongly value free play as a facilitator of emotional, social, cognitive, and communicative development. High levels of agreement were observed for statements emphasising play as a context for relationship building, emotional regulation, and learning through experience. At the same time, parents expressed relatively low agreement with beliefs prioritising early academic skill acquisition over play in the preschool period. Although no statistically significant differences were found between the two parent groups, DD group showed a slight tendency toward stronger support for free play. This trend may reflect a heightened awareness of play as a flexible, adaptive, and therapeutically meaningful context for supporting development. Parents generally described their own involvement in play as emotionally supportive rather than directive, suggesting an orientation toward preserving the spontaneity and intrinsic motivation that characterise free play. The study is limited by its reliance on self-report measures and by a sample characterised by a relatively high level of parental education, which may affect generalisability. Nevertheless, the findings underscore the importance of integrating parent education into early intervention frameworks, with a particular focus on strengthening awareness of free play as a core developmental and interventionally relevant practice.

Keywords: free play, parental beliefs, early development, early intervention, developmental difficulties, preschool children.

Introduction

Despite its developmental importance, free play has become increasingly limited in many educational and family contexts due to the growing emphasis on structured learning, school readiness, and academic achievement (Catalano, 2018). Parents and educators are often

encouraged to prioritize early literacy and numeracy skills, which may unintentionally reduce opportunities for spontaneous, child-led play. This shift has contributed to a broader redefinition of play: from an activity valued primarily for its intrinsic developmental benefits to a pedagogical tool used to achieve specific educational outcomes. The focus on measuring academic skills may therefore contribute to a reduction in authentic, spontaneous play, despite extensive evidence confirming its developmental benefits (Višnjić-Jevtić, 2021).

In early childhood education, play is increasingly used to support structured educational objectives rather than being understood solely as a spontaneous developmental activity (Pyle et al., 2017). Guided play, which combines child initiative with adult guidance and educational goals, may support the development of early literacy and numeracy skills while maintaining children's engagement in playful experiences. For example, children may spontaneously use mathematical ideas during play, and playful activities may also support early literacy development (Smith & Pellegrini, 2013). However, when adult involvement becomes overly directive, it may reduce children's autonomy, diminish the intrinsic value of play, and transform play into a structured instructional activity (Pyle & Danniels, 2017).

This issue has generated ongoing debate about the boundary between free play, guided play, and structured educational activity. Traditionally, play was understood primarily as free play, involving shared, imaginative, creative, and child-initiated interactions. However, when adults enter children's play with predefined educational goals, the nature of play may change and become increasingly oriented toward academic outcomes. Some researchers argue that children benefit most from self-directed play with minimal adult control or interference (Wood, 2014), while others emphasize the educational value of guided or adult-supported play (Pramling et al., 2019). Although there is no consensus regarding where the boundary between free and guided play should be drawn, there is broad agreement that play is fundamental for children's overall development.

Parents play a central role in shaping children's opportunities for play. They influence the physical spaces, materials, daily routines, and social interactions through which children engage in playful experiences. Their decisions and attitudes significantly affect the quality and balance between structured and unstructured activities and, consequently, children's developmental outcomes (Fisher et al., 2008). Parents with stronger academic orientations may prioritize structured educational activities over free play, while parents who recognize the developmental value of play may be more likely to support rich, responsive, and child-centered

playful interactions. Not all parental involvement in play is necessarily supportive; when parents do not recognize the developmental value of play, they may unintentionally interrupt or direct children's play in ways that reduce its benefits.

Parental beliefs about play are shaped by cultural, educational, and socioeconomic factors. Research comparing Asian and Euro-American parents has shown that cultural groups may differ in the extent to which they emphasize academic achievement, structured learning, creativity, social interaction, and enjoyment during play (Parmar et al., 2004). Euro-American parents have been found to place greater emphasis on free play and creativity, whereas Asian parents more often emphasize early academic skills and structured learning activities. These differences suggest that parental attitudes toward play reflect broader cultural beliefs about parenting, learning, and child development.

The Parent Play Belief Scale, developed by Fogle and Mendez (2006), identifies two key dimensions of parental beliefs about play: Play Support and Academic Focus. Parents with higher Play Support view play as a central mechanism for children's learning and development, whereas parents with a stronger Academic Focus place greater emphasis on the early acquisition of academic skills. Fogle and Mendez (2006) also found that parental education was associated with these beliefs: parents with higher levels of education were more likely to see play as an essential developmental activity, while Academic Focus was negatively associated with educational level. These findings suggest that parents' beliefs about play may vary depending on educational background and broader social context.

Overall, previous findings indicate that parents' beliefs about play influence how they organize children's daily experiences, participate in play, and balance free, child-initiated activities with structured, academically oriented learning. Although play is widely recognized as important for children's cognitive, social, and emotional development, parents may differ in how much they value free play compared to activities focused on academic skill acquisition. This issue is particularly relevant in contemporary early childhood settings, where increasing emphasis on school readiness may contribute to the diminished status of spontaneous play.

These considerations may be especially important for children with different developmental profiles. Parents of children with developmental difficulties or suspected developmental difficulties may face different expectations, concerns, and intervention-oriented practices than parents of typically developing children. Such experiences may influence how they perceive the role of free play in early childhood and whether they prioritize play, academic

learning, or structured adult-supported activities. Therefore, examining parental attitudes toward play in these two groups may enhance understanding of how play is valued in different developmental contexts and provide insights for supporting parents in creating developmentally appropriate play and learning environments.

Accordingly, the aim of this study is to examine parents' attitudes toward the role of free play in early development and to determine whether there are differences in attitudes toward play between parents of typically developing children (TD group) and parents of children with developmental difficulties or suspected developmental difficulties (DD group). In addition, the study examined whether parental beliefs about play varied by selected demographic characteristics, including the child's gender, parental education, and parental age.

Method

Participants

The study included 180 parents of preschool-aged children. The sample comprised two groups: TD group (N = 95, 52.8%) and DD group (N = 85, 47.2%). Data were collected throughout Croatia. The demographic characteristics of the participants are presented Table 1.

Most participants in both groups were mothers, with their proportion exceeding 85% in each group. A statistically significant difference was found between the two groups in participants' age ($p = .006$). The DD group was more frequently represented in the older age category; specifically, 61.2% of parents in this group were aged 36 years or older, compared with 41.1% of parents in the TD group. This age difference should be considered when interpreting the results, as parental age may be associated with parenting attitudes, values, and approaches to child-rearing.

The two groups were similar in educational structure, with most participants having completed higher education. However, the sample was predominantly composed of highly educated parents, which may limit the generalizability of the findings to the broader population. This is particularly relevant because parents with higher levels of education may be more supportive of children's free play (Fogle & Mendez, 2006).

Families with one or two children were most common in both groups. Regarding the child's gender, boys were more prevalent among children with developmental disabilities (63.5%), while the proportion of boys was somewhat lower in the typically developing group (53.7%). This higher proportion of boys in the DD group is consistent with previous research

showing that neurodevelopmental disorders, such as autism spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, developmental language disorder, and intellectual disabilities, are more frequently identified in boys than in girls (Baron-Cohen et al., 2005; Bishop & Snowling, 2004; Leonard & Wen, 2002; Willcutt, 2012). These differences are commonly attributed to a combination of biological, genetic, and neuropsychological factors that may increase boys' vulnerability to developmental difficulties.

Table 1. Sociodemographic Characteristics of the Sample

Variable		DD Group		TD Group		p
		N	%	N	%	
Gender	Male	10	11.8	5	5.3	.192
	Female	75	88.2	90	94.7	
Age	Under 25 years	2	2.4	0	0.0	.006**
	26–30 years	7	8.2	19	20.0	
	31–35 years	24	28.2	37	38.9	
	36 years and older	52	61.2	39	41.1	
Highest level of education completed	Primary education	1	1.2	0	0.0	.098
	Secondary education	22	25.9	17	17.9	
	Higher education degree	52	61.2	73	76.8	
	Postgraduate degree	10	11.8	5	5.3	
Total number of children	1	32	37.6	45	47.4	.585
	2	33	38.8	32	33.7	
	3 or more	20	23.6	18	18.9	
Gender of the child	Boy	54	63.5	51	53.7	.305
	Girl	31	36.5	42	44.2	

Note. DD = developmental difficulties; TD = typically developing. p-values were calculated using χ^2 and Fisher's exact tests.

Instrument

For this study, the Parental Play Beliefs Scale (PPBS; Fogle & Mendez, 2006) was used to assess parents' beliefs about children's play. Additionally, a sociodemographic questionnaire was developed specifically for this study to collect data on participants' background characteristics, including parents' age, gender, highest level of education completed, the presence of developmental disabilities or suspected developmental difficulties in the child, the child's age and gender, and the total number of children in the family.

The PPBS was used with the official permission of the authors, ensuring compliance with copyright requirements and ethical standards for the use of research instruments. The PPBS is a structured parent-report questionnaire consisting of 30 items. Responses are rated on a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Based on the

original structure of the PPBS, responses were grouped into two dimensions: the Play Support dimension and the Academic Focus dimension.

The Play Support dimension consists of 16 items and reflects parents' beliefs that play is an enjoyable and developmentally beneficial activity for children. It includes beliefs related to play as a valuable context for learning, socialization, emotional expression, parent–child interaction, and everyday teaching opportunities. Higher scores on this dimension indicate stronger agreement with statements emphasizing the importance of play in children's development.

The Academic Focus dimension includes 8 items that reflect parents' beliefs that academically oriented activities, such as learning letters, numbers, and other school-related skills, should be prioritized in early childhood. Higher scores on this dimension indicate stronger agreement with statements emphasizing the importance of early acquisition of academic skills and more structured forms of learning.

For each dimension, a total score was calculated. In addition to raw total scores, mean scores were calculated for each dimension by dividing the total score by the number of items in that dimension. This approach provided an average score reflecting participants' beliefs within each dimension and allowed for easier comparison across participants.

In the validation study of the original PPBS, principal component analysis identified two latent factors: Play Support and Academic Focus. The original factor structure demonstrated satisfactory internal consistency, with Cronbach's alpha coefficients of .90 for the Play Support factor and .73 for the Academic Focus factor.

Procedure and Data Analysis

The study was approved by the Ethics Committee of the University of Zagreb Faculty of Education and Rehabilitation Sciences (Class: 602-04/22-42/20; No.: 251-74/22-01/2).

Data were collected using an online questionnaire administered through electronic platforms. Parents accessed the questionnaire via posts on social media and websites intended for parents of typically developing children, as well as parents of children with developmental disabilities or suspected developmental difficulties.

Before completing the questionnaire, participants received clear information about the anonymity of participation, the aims and purpose of the study, and the measures taken to protect participants' identities. Participants were also informed that they could withdraw from the study

at any point during its implementation. The average time required to complete the questionnaire was approximately 10 minutes.

Statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics, version 21.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Group differences in composite Play Support and Academic Focus scores were examined with independent-samples t-tests, whereas item-level differences were analyzed using the Mann–Whitney U test, as individual Likert-scale items were treated as ordinal variables.

Results

Parents' Beliefs About Free Play

To gain a more detailed understanding of parents' beliefs about children's play, descriptive analyses were first conducted at the level of individual PPBS items. Table 2 presents the descriptive statistics for individual PPBS items for the total sample (N = 180), including the median, interquartile range (IQR), and response frequencies. Overall, the results indicate different response patterns across the two PPBS dimensions: Play Support and Academic Focus.

Participants generally expressed strong agreement with items in the Play Support dimension. These items had high median values, mostly ranging from 4 to 5, and low interquartile ranges, indicating relatively homogeneous responses. Particularly high levels of agreement were found for items addressing the role of play in the development of social skills, language and communication abilities, and the parent–child relationship. For these items, between 80% and 96% of parents selected the highest response category, indicating strong agreement. These findings suggest that most parents recognized play as an important developmental activity with social, emotional, and cognitive benefits for children.

In contrast, items in the Academic Focus dimension showed lower levels of agreement and greater variability in responses. Median values for these items were generally lower, most often ranging from 1 to 2, while the IQR reached 2 for several items. Because many of these items reflect less positive views of free play, lower agreement with such statements also indicates a positive attitude toward free play. For example, items suggesting that play does not help children develop academic skills, or that academic skills are more important than playing well with other children, were mostly rejected by participants. In particular, 80% of parents strongly disagreed with the statement that play does not help children master academic skills.

Overall, the response pattern suggests that parents in this sample highly valued play as a developmentally supportive activity, while the tendency to prioritize academic goals through structured learning during preschool was less pronounced. The findings also support the distinction between two dimensions of parental play beliefs: one emphasizing play as a natural and valuable context for learning, and the other reflecting a more academically oriented approach. In this sample, the Play Support dimension was clearly more dominant.

Table 2. Item-Level Descriptive Statistics for Parental Play Beliefs Scale Items

Statements	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Play Support					
1: Play can help my child develop social skills.	0.6	1.1	1.1	3.9	93.3
4: I have a lot of fun with my child when we play together.	0.6	0.6	11.7	28.9	58.3
5: Play can improve my child's language and communication abilities.	0.6	0.6	2.8	2.8	96.1
7: I can teach my child social skills during play.	0.0	0.6	1.7	17.2	80.6
9: I can help my child learn to control his or her emotions during play	0.0	0.6	8.9	29.4	61.1
10: Playing at home will help my child get ready for kindergarten	1.1	3.9	24.4	29.4	41.1
11: My child will get more out of play if I play with him or her.	5.6	11.7	42.8	24.4	15.6
12: Play can help my child develop better thinking skills.	0.0	0.0	1.7	20.0	78.3
15: Playing with my child is one of my favorite things to do.	0.6	3.3	23.9	37.8	34.4
16: If I take time to play with my child, s/he will be better at playing with others.	2.2	3.3	25.0	34.4	35.0
21: Play helps my child learn to express his or her feelings.	0.0	1.1	3.9	26.1	68.9
23: Play is a fun activity for my child.	0.0	0.0	2.8	7.2	90.0
24: Playing together helps me build a good relationship with my child.	0.0	0.0	4.4	12.2	83.3
28: My child has a lot of fun when we play together.	0.0	0.6	6.1	20.6	72.8
29: Through play, my child develops new skills and abilities.	0.0	0.0	2.8	10.0	87.2
30: Playing at school will help my child get ready for kindergarten	0.0	0.0	6.7	20.6	72.8
Academic Focus					
2: Play does not help my child learn academic skills.	80.0	10.0	1.7	2.2	6.1
6: I would rather read to my child than play together	11.1	16.1	48.9	17.2	6.7
8: Play does not influence my child's ability to solve problems.	68.9	18.3	3.9	2.8	6.1
13: It is more important for my child to have good academic skills than to play well with others	42.8	30.0	26.1	1.1	0.0
14: Playtime is not a high priority in my home.	53.3	22.2	17.2	4.4	2.8
17: Reading to my child is more worthwhile than playing with him or her.	15.0	24.4	46.1	12.2	2.2
19: I do not think it is important for other family members to play with my child	78.9	13.3	5.6	1.7	0.6
25: I do not think my child learns important skills by playing.	83.9	10.0	4.4	0.0	1.7

Additional analyses were conducted to examine whether parental beliefs differed according to selected demographic characteristics, including child gender, parental education, and parental age.

Independent-samples t-tests showed no statistically significant differences by child's gender in either Play Support or Academic Focus scores. Parents of boys ($M = 4.43$, $SD = 0.42$) and parents of girls ($M = 4.51$, $SD = 0.29$) did not differ significantly in Play Support, $t(176) = -0.47$, $p = .641$. Similarly, parents of boys ($M = 1.89$, $SD = 0.50$) and parents of girls ($M = 1.81$, $SD = 0.48$) did not differ significantly in Academic Focus, $t(176) = 1.05$, $p = .294$.

No statistically significant differences were found between parents with lower and higher education in Play Support, $t(177) = 0.39$, $p = .698$, or Academic Focus, $t(177) = 1.91$, $p = .058$. Parents with lower education reported similar Play Support scores ($M = 4.52$, $SD = 0.32$) to those with higher education ($M = 4.50$, $SD = 0.36$). They also reported slightly higher Academic Focus scores ($M = 1.98$, $SD = 0.55$) than parents with higher education ($M = 1.82$, $SD = 0.47$), although this difference was not statistically significant. No statistically significant differences were found between younger parents, defined as 35 years or younger, and older parents, defined as 36 years or older, in Play Support, $t(178) = 1.67$, $p = .096$, or Academic Focus, $t(178) = -1.76$, $p = .116$. Younger parents reported slightly higher Play Support scores ($M = 4.55$, $SD = 0.32$) than older parents ($M = 4.47$, $SD = 0.38$), although this difference was not statistically significant. Older parents reported slightly higher Academic Focus scores ($M = 1.91$, $SD = 0.50$) than younger parents ($M = 1.79$, $SD = 0.48$), but this difference was also not statistically significant.

Differences Between DD and TD Groups

Independent-samples t-tests were conducted to compare two groups of parents, TD and DD groups. For the Play Support dimension, parents in the DD group reported slightly higher scores ($M = 4.56$, $SD = 0.33$) than parents in the TD group ($M = 4.47$, $SD = 0.37$). However, this difference was not statistically significant, $t(178) = -1.77$, $p = .078$. For the Academic Focus dimension, parents in the TD group reported slightly higher scores ($M = 1.89$, $SD = 0.47$) than parents in the DD group ($M = 1.81$, $SD = 0.52$). This difference was also not statistically significant, $t(178) = 1.08$, $p = .284$. Overall, the results indicate that the two groups of parents did not differ significantly in either free play orientation or academic focus (Figure 1).

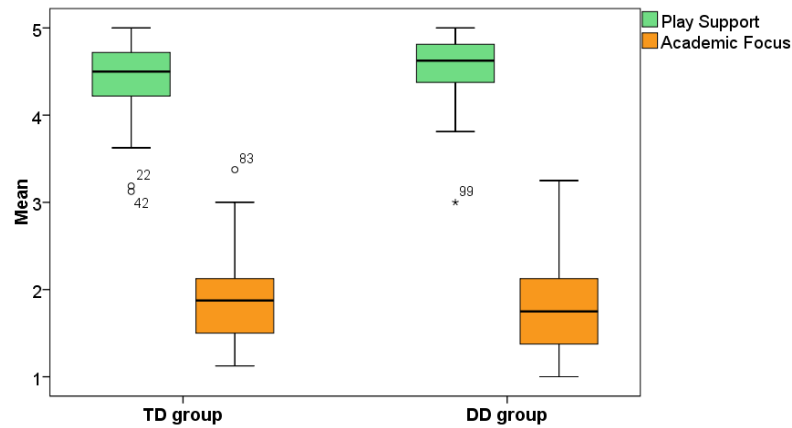


Figure 1. Distribution of Scores in the TD and DD Groups Across Two Dimensions of the PPBS

Although the statistical tests did not reach the conventional threshold for significance, parents in DD group showed a slightly stronger tendency to support free play and reject academically focused approaches. This high level of alignment suggests that, within this sample, a strong valuation of play was shared by parents across developmental groups.

The analysis of item-level differences (Table 4) found a statistically significant difference between the TD group and the DD group only for the item “My child will benefit more from play if I play with him/her,” indicating that the two groups differed in their perception of the importance of parental involvement in children’s play (Figure 2).

Table 4. Differences Between TD group and DD Group on PPBS Items

Items	Median (IQR)		U	p
	TD group	DD group		
Play Support				
1: Play can help my child develop social skills.	5 (0)	5 (0)	4062	.876
4: I have a lot of fun with my child when we play together.	5 (1)	5 (1)	3932	.731
5: Play can improve my child’s language and communication abilities.	5 (0)	5 (0)	4185	.209
7: I can teach my child social skills during play.	5 (0)	5 (0)	3975	.796
9: I can help my child learn to control his or her emotions during play	5 (1)	5 (1)	4041	.993
10: Playing at home will help my child get ready for kindergarten	4 (2)	4 (2)	3744	.373
11: My child will get more out of play if I play with him or her.	3 (1)	4 (1)	3056	.003
12: Play can help my child develop better thinking skills.	5 (1)	5 (0)	3639	.110
15: Playing with my child is one of my favorite things to do.	4 (2)	4 (1)	3612	.197
16: If I take time to play with my child, s/he will be better at playing with others.	4 (2)	4 (2)	3692	.298
21: Play helps my child learn to express his or her feelings.	5 (1)	5 (1)	3908	.647
23: Play is a fun activity for my child.	5 (0)	5 (0)	4000	.836
24: Playing together helps me build a good relationship with my child.	5 (0)	5 (0)	3754	.210
28: My child has a lot of fun when we play together.	5 (1)	5 (1)	3929	.691
29: Through play, my child develops new skills and abilities.	5 (0)	5 (0)	3760	.171
30: Playing at school will help my child get ready for kindergarten	5 (1)	5 (1)	3950	.749

Academic Focus				
2: Play does not help my child learn academic skills.	1 (0)	1 (0)	3975	.797
6: I would rather read to my child than play together	3 (1)	3 (1)	4363	.319
8: Play does not influence my child's ability to solve problems.	1 (1)	1 (1)	4173	.636
13: It is more important for my child to have good academic skills than to play well with others	2 (2)	2 (1)	4574	.101
14: Playtime is not a high priority in my home.	1 (1)	1 (1)	4035	.994
17: Reading to my child is more worthwhile than playing with him or her.	3 (1)	3 (1)	4368	.314
19: I do not think it is important for other family members to play with my child	1 (1)	1 (0)	4444	.103
25: I do not think my child learns important skills by playing.	1 (0)	1 (0)	4188	.503

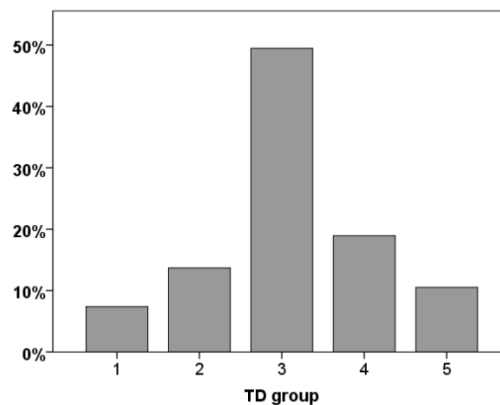
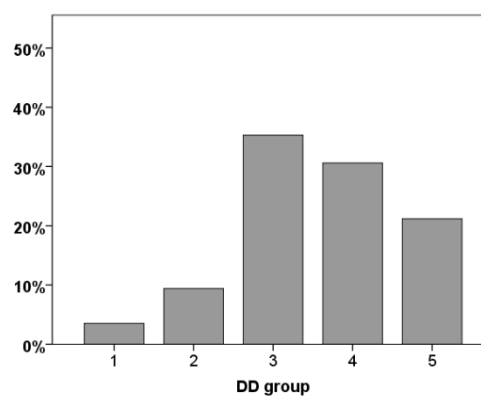


Figure 2. Differences Between the TD group (left) and the DD Group (right) in the Distribution of Answers to the PPBS Item "My child will get more out of play if I play with him or her." 1 = Disagree, 2 = Somewhat Disagree, 3 = Somewhat Agree, 4 = Agree, 5 = Very Much Agree.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide important insight into parental beliefs about the role of free play in early childhood development, with a particular focus on differences between the TD and DD groups. Overall, the results indicate a high level of agreement among parents

regarding the developmental value of free play, along with a relatively low tendency to prioritize early academic achievement during the preschool period. These findings are consistent with contemporary theoretical perspectives in developmental psychology and early childhood education, which emphasize free play as a key context for children's holistic development (Frost et al., 2001).

Regarding the first specific aim of the study, the results showed that most parents, regardless of their child's developmental status, highly valued different aspects of free play. This was reflected in strong agreement with items emphasizing the social, emotional, communicative, and cognitive benefits of play, including the development of social skills and the strengthening of the parent-child relationship. These findings align with previous research highlighting the importance of cooperative play as an advanced form of social interaction (Veraksa et al., 2020), as well as with the view that free play supports cognitive and neurobiological development by encouraging active exploration, problem solving, and the strengthening of neural connections (Frost, 1998).

In contrast, the results on the Academic Focus dimension suggest that most parents did not strongly endorse the idea that the preschool period should be primarily oriented toward academic activities. High levels of disagreement with statements suggesting that play should have low priority, or that academic skills are more important than play, indicate that parents in this sample did not generally support an academically dominated view of early childhood. This finding is particularly relevant in the context of broader educational trends that increasingly emphasize school readiness and early academic preparation in some early childhood systems (Gunnarsdottir, 2014). Therefore, the present findings contribute to a better understanding of parental beliefs about free play at a time when pressure toward early academic orientation is becoming increasingly prominent.

Regarding the second specific aim, no statistically significant differences were found between the TD and DD groups. This suggests that both groups of parents similarly recognize free play as an important factor in supporting children's social, emotional, communicative, and cognitive development. However, there was a tendency for somewhat greater support for play among parents in the DD group. This pattern may be interpreted in light of the notion that parents of children with DD might develop heightened sensitivity to their children's developmental needs. For these parents, play may be perceived not only as a natural context for development but also as a flexible and individualized medium for supporting therapeutic

progress, emotional regulation, and social participation. This interpretation is consistent with studies emphasizing the importance of flexible and individualized learning environments for children with developmental difficulties (Kapasi & Gleave, 2009; Markström & Halldén, 2009).

Group differences emerged only in the perception of the adult's role in play. Parents in the DD group may be more inclined to view their own participation as essential for enhancing the developmental benefits of play, possibly because their children often require additional support in communication, social interaction, or engagement in play activities. In this context, parental involvement may function as a form of scaffolding that enables the child to participate more actively and meaningfully in play. Conversely, parents in the TD group may perceive play as more naturally child-led and beneficial even without direct adult participation. Thus, the observed difference may reflect differences in the perceived need for adult support rather than differences in the general value attributed to play.

The findings also contribute to broader discussions about the role of adults in children's play. While some authors caution that adult involvement may reduce the spontaneous and self-directed nature of play (Pyle & Danniels, 2017), the present findings suggest that parents generally perceive their own involvement in play as emotionally and developmentally beneficial rather than primarily instructional. This distinction is important, as it emphasizes the difference between supporting play and structuring play. In this regard, the results are consistent with the idea that adults should act as partners in play rather than directors, thereby preserving children's autonomy while still supporting their development (Hakkarainen et al., 2013).

From the perspective of early intervention, these results may help professionals better understand how parents perceive play and its developmental role. This understanding is important for establishing a high-quality partnership with families. If professionals recognize that parents already hold positive beliefs about play, intervention strategies can build on these beliefs and integrate play as a meaningful way to support child development, particularly for children with developmental difficulties. In this context, play may serve not only as a natural form of interaction but also as an accessible, family-centered setting for promoting developmental progress.

The findings also have implications for early childhood education and policy. They suggest the need to support pedagogical practices and public policies that avoid imposing premature academic demands on preschool children and instead recognize play as a developmentally appropriate and optimal learning experience. This approach may help preserve

children's autonomy, creativity, and intrinsic motivation for learning, all of which are important for long-term educational success and personal development.

Several methodological limitations should be considered when interpreting these findings. First, the study relied on parent self-report measures, which may be susceptible to socially desirable responses. Parents may have expressed attitudes that reflect socially accepted views about the importance of play rather than their actual everyday practices. Second, the sample included a disproportionately high percentage of highly educated parents, which limits the generalizability of the findings to the broader, socio-demographically diverse population. Future studies should use more socio-economically diverse samples and combine quantitative questionnaires with qualitative methods, such as home observations or structured interviews. Third, the absence of statistically significant differences between parents in TD and DD groups does not rule out the possibility of more nuanced differences that might emerge in studies with larger and more diverse samples or through qualitative research approaches.

In addition, the two groups of parents differed in age, which should be considered when interpreting the results. Parental values, beliefs, and child-rearing practices may change with age, life experience, and parenting experience. Therefore, age-related differences may have influenced the observed patterns of parental beliefs about play. Finally, it remains unclear to what extent parents' declarative agreement with particular statements is reflected in their everyday behavior, the organization of family life, and actual parent-child interactions. Future research should therefore combine self-report measures with observational methods, interviews, or mixed-method designs to gain a more comprehensive understanding of how parental beliefs about play are translated into everyday practices.

In conclusion, the results of this study provide empirical support for the view that parents recognize play as an important and universal context for children's development, regardless of the child's developmental characteristics. Parents in this sample largely understood play as beneficial for children's emotional, social, communicative, and cognitive development, while showing limited endorsement of early academic pressure in the preschool period. At the same time, the results highlight the importance of continued parent education, particularly among educationally vulnerable groups, to strengthen awareness of the developmental potential of play. This aligns with Fogle and Mendez (2006), who emphasized the role of parental beliefs in shaping the quality of children's play experiences.

References

- Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. C., & Belmonte, M. K. (2005). Sex differences in the brain: Implications for explaining autism. *Science*, 310(5749), 819–823. <https://doi.org/10.1126/science.1115455>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Catalano, H. (2018). The Importance of Free Play in Early Childhood and Primary School Education: Critical Analysis for Romania. *Educational Research Applications: ERCA-150*. <https://doi.org/10.29011/2575-7032/100050>
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of applied developmental psychology*, 29(4), 305–316. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.006>
- Fogle, L. M., & Mendez, J. L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 507–518. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.08.002>
- Frost, J. L. (1998). Neuroscience, play, and child development. Paper presented at the meeting of the IPA/USA Triennial National Conference, Longmont, CO.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). *Play in child development*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gunnarsdottir, B. (2014). From Play to School: Are Core Values of ECEC in Iceland Being Undermined by 'schoolification'? *International Journal of Early Years Education*, 22 (3), 242–50. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(21), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Kapasi, H., & Gleave, J. (2009). *Because It's Freedom: Children's Views on Their Time to Play*. Play England/Inspire. <http://www.playday.org.uk>.
- Leonard, H., & Wen, X. (2002). The epidemiology of mental retardation: Challenges and opportunities in the new millennium. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 117–134. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10031>
- Markström, A.-M., & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23 (2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/J.1099-0860.2008.00161.X>
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 97–104. <https://doi.org/10.1080/01650250344000307>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmer, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. New York: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 3(28), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., De Luca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. D. (2013). Learning through Play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>.
- Veraksa, N. E., Veresov, N. N., Veraksa, A. N., & Sukhikh, V. L. (2020). Modern problems of children's play: Cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- Višnjić-Jevtić, A. (2021). Parents' perspective on a children's learning. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 117–125. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212266>

- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490–499. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8>
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18, <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>

Spor Bilimleri Öğrencilerinde Egzersiz Bağımlılığı ve İçsel Huzur: Yaşamda Denge Perspektifi

Ayşegül Funda Alp

Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği,
TÜRKİYE, e-posta: afunda.alp@kou.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-4764-4797

Ayşe Selvi Kumcu

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Zihin Engelliler Eğitimi, KKTC, e-posta: ayseselvikumcu@gmail.com, Orcid No: 0009-0000-1550-6862

Özet

Egzersiz, bireylerin sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürdürmesinde önemli rol oynayan bir davranış olarak kabul edilmektedir. Fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan birçok fayda sağlayan egzersiz, aşırı düzeyde gerçekleştirildiğinde bağımlılık eğilimine dönüşebilmektedir. Bu bağlamda, egzersiz davranışının yalnızca faydalarıyla değil, aynı zamanda aşırıya kaçtığına ortaya çıkabilecek olası riskleriyle birlikte değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Huzur ise bireyin psikolojik iyi oluşunun önemli bir göstergesi olarak ele alınmakta ve sakinlik, dinginlik ve duygusal dengeyi yansıtan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Ancak egzersiz bağımlılığı ile huzur arasındaki ilişkinin doğası net değildir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı ve huzur düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya 113 erkek ($\bar{x} = 22.2$) ve 38 kadın ($\bar{x} = 21.7$) olmak üzere toplam 151 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Demirci (2017) tarafından geliştirilen Huzur Ölçeği ile Tekkurşun Demir ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, egzersiz bağımlılığı ile huzur arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .366$, $p < .001$). Cinsiyete göre egzersiz bağımlılığı ve huzur düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Buna karşın, lisanslı sporcuların egzersiz bağımlılığı düzeylerinin lisanssız bireylere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Ayrıca egzersiz sıklığı arttıkça egzersiz bağımlılığı düzeyinin de anlamlı şekilde arttığı görülmüştür ($p < .01$). Yaş ile egzersiz bağımlılığı arasında düşük düzeyde, negatif yönlü bir ilişki bulunurken, yaş ile huzur arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Sonuç olarak, egzersiz davranışının bireylerin huzur düzeyini destekleyebileceği, ancak egzersiz sıklığı ve spor katılım düzeyi arttıkça bağımlılık eğiliminin yükseldiği, buna rağmen huzur düzeyinin aynı doğrultuda değişmediği görülmüştür. Bu bulgular, egzersiz davranışının yaşamda denge perspektifinden ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Egzersiz bağımlılığı, İçsel huzur, Spor bilimleri öğrencileri, Yaşam dengesi

Exercise Addiction and Inner Peace among Sports Science Students: A Perspective on Life Balance

Abstract

Exercise is considered an important behavior that contributes to a healthy and high-quality life. While it provides numerous physiological, psychological, and social benefits, excessive involvement in exercise may lead to addictive tendencies and potentially disrupt the balance of daily life. Inner peace, as an important indicator of individual well-being, is generally associated with positive outcomes of exercise behavior. However, the relationship between exercise addiction and inner peace remains unclear. Therefore, the aim of this study is to

examine the relationship between exercise addiction and inner peace among sports science students within the framework of life balance. A total of 151 university students participated in the study, including 113 males (mean age = 22.2) and 38 females (mean age = 21.7). Data were collected using the Exercise Addiction Scale and the Peace Scale. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, and Pearson correlation analysis were conducted. The findings revealed a moderate, positive, and statistically significant relationship between exercise addiction and inner peace ($r = .366, p < .001$). No significant differences were found in exercise addiction and inner peace levels based on gender ($p > .05$). However, licensed athletes demonstrated significantly higher levels of exercise addiction compared to non-licensed participants ($p < .05$). In addition, exercise addiction increased significantly as exercise frequency increased ($p < .01$). A weak negative correlation was found between age and exercise addiction, while no significant relationship was observed between age and inner peace. In conclusion, while exercise behavior may support inner peace, increased intensity and structured participation are associated with higher levels of exercise addiction without a corresponding increase in inner peace. These findings highlight the importance of maintaining balance in exercise behavior.

Keywords: Exercise addiction, inner peace, life balance, sports science students

Giriş

Sanayi Devrimi sonrasında iş ve yaşam sınırlarının belirlenmesiyle boş zaman aktiviteleri önem kazanmaya başlamıştır. Böylelikle özellikle bilimsel çalışmalardaki faydalarıyla ön plana çıkan egzersiz, modern toplumda pek çok bireyin hayatında yer edinmiştir. Egzersiz psikolojik, fizyolojik ve ruhsal olmak üzere pek çok farklı açıdan bireylerin hayatına olumlu katkı sunmasıyla bilinir. Ancak aşırıya kaçıldığında egzersizin de faydadan ziyade kişiye zarar verebileceği bilinmektedir. Öyle ki bireylerin egzersize dair karşı konulamaz bir istek duyması, sosyal hayatından ödün vererek ve sürekli egzersizin sıklığını, süresini ve şiddetini arttırarak egzersize devam etmesi egzersiz bağımlılığı olarak literatüre geçmiştir. Başka bir ifadeye göre egzersiz bağımlılığı, kişiyi üst düzey yoğunlukta egzersiz yapmaya iten, fizyolojik ve psikolojik olarak olumsuz semptomlara yol açan, fiziksel aktiviteye yönelik istek ya da aşırı duyulan dürtü olarak tanımlanmaktadır (Meyer ve ark., 2011; Petit ve Lejoyeux, 2013). Daha spesifik olarak egzersiz bağımlılığı, ciddi sıkıntı ve işlev bozukluğu ile ilişkili olan ve aşağıdaki özelliklerle tanımlanan çok boyutlu, uyumsuz bir egzersiz örüntüsünü ifade eder (Hausenblas ve Symons Downs, 2002a):

- (1) artan egzersiz miktarlarına tolerans,
- (2) egzersiz yapılmadığında ortaya çıkan yoksunluk belirtileri,
- (3) tekrarlayan ve daha uzun süreli katılımı sonuçlanan niyet etkileri,
- (4) davranışa başlama veya azaltma konusunda kontrol eksikliği,
- (5) egzersiz veya ilgili davranışlara harcanan aşırı zaman,
- (6) egzersiz nedeniyle diğer faaliyetlerdeki azalma ve

(7) tekrarlayan fiziksel veya psikolojik sorunlara rağmen egzersizin sürdürülmesi. Hausenblas ve Symons Downs (2002a), yukarıdaki belirtilerden en az üçünün varlığının egzersiz bağımlılığını kanıtladığını öne sürmüştür.

Egzersiz bağımlılığının diğer özellikleri arasında aşırı davranış üzerinde kontrol eksikliği ve olumsuz sonuçların varlığına rağmen davranışın sürdürülmesi yer almaktadır (Berczik ve ark., 2012; Weinstein ve ark., 2015). Bu iddiaları doğrulayan çok az ampirik çalışma bulunmakla birlikte (Bamber ve ark., 2000), genel nüfusun %3'ünün egzersiz bağımlılığı belirtileri sergilediği bildirilmiştir (Sussman ve ark., 2011) ve bu durumun ultra maraton koşucuları ile spor bilimleri öğrencileri arasında daha yaygın olduğu ileri sürülmüştür (Freimuth ve ark., 2011).

İçsel bir sükûnet ve uyum hali olarak tanımlanan huzur ise genel iyi oluşun (subjective well-being) potansiyel bir etkeni olarak ifade edilmektedir (Lee ve ark., 2013). Yakın zamanda yürütülen bir çalışma, iç huzurun duygu düzenlemesini güçlendirdiğini göstermiştir ve bu durumun daha iyi bir genel iyi oluşun (SWB) bir ön koşulu olarak değerlendirilebileceği ileri sürülmüştür (Sikka ve ark., 2018). Huzur Ölçeği'ni geliştiren Lee ve arkadaşlarının (2013) çalışması da benzer şekilde iç huzurun ruh sağlığı ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, birçok çalışma içsel huzurun kişinin psikolojik iyilik hali üzerindeki olumlu etkisini göstermiştir (Sophie ve ark., 2022). Birçok Batı ülkesinde üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sorunları artış göstermektedir ve iç huzuru, onların ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etki yaratabilir (Pedrelli ve ark., 2015). Ancak, üniversite öğrencilerinin iç huzurunu etkileyen faktörler hâlâ netleşmemiştir ve egzersiz bağımlılığı gibi süreç bağımlılıklarıyla ilişkisi de az sayıda çalışmaya konu olmuştur. Egzersiz davranışı genellikle psikolojik iyi oluş ile olumlu ilişkilendirilse de, bu ilişkinin doğrusal olmadığı ve belirli bir noktadan sonra faydanın sabitlenebileceği ya da azalabileceği öne sürülmektedir (Chekroud ve ark., 2018). Bu bağlamda, egzersiz bağımlılığı ile içsel huzur arasındaki ilişkinin incelenmesi, bireylerin yaşamda dengeyi nasıl kurduklarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Literatürdeki bu bilgilerden hareketle egzersiz bağımlılığı ve huzur arasındaki ilişkinin spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu, 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören, kolayda örneklem yöntemiyle ulaşılan ve gönüllü katılım sağlayan 151 öğrenci (38 kadın, 113 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik dağılım

Bağımsız Değişkenler	Alt Gruplar	Frekans	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	38	25.2	151
	Erkek	113	74.8	
Lisanslı Sporculuk	Var	39	25.8	
	Yok	112	74.2	
Yaş	18-20	29	19.2	
	21-23	98	64.9	
	24+	24	15.9	
Egzersiz Sıklığı (haftalık)	1-2	77	51.0	
	3-4	59	39.1	
	5+	15	9.9	
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor	93	61.6	
	Spor Yöneticiliği	26	17.2	
	Antrenörlük	29	19.2	
	Rekreasyon	3	2	
Gelir	0-9999 TL	99	65,6	
	10.000-22.000 TL	38	25,2	
	22.000- 39.000 TL	7	4,6	
	39.000 TL +	7	4,6	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formuna ek ölçekler kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formundan sonra ikinci bölümde “Egzersiz

Bağımlılığı Ölçeği” ve “Huzur Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek formu, “Google Form” aracılığıyla hazırlanmış olup, soruların katılımcılara daha kolay ulaşması hedeflenmiştir. Gönüllü öğrencilere çalışmanın amacını belirtilen metin ile birlikte ve online form linki gönderilmiştir. Ölçekler 3 hafta boyunca erişime açık kalmış, veri girişinin bitişiyle durdurulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından katılımcılardan cinsiyet, yaş, bölüm, aylık gelir, haftalık egzersiz sıklığı, lisanslı sporculuk gibi sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği: Araştırmada katılımcıların egzersiz bağımlılığı düzeyleri Tekkurşun-Demir ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği (EBÖ) ile tespit edilmiştir. Ölçek, “aşırı odaklanma ve duygu değişimi”, “bireysel-sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma”, “tolerans gelişimi ve tutku üç alt boyuttan oluşmaktadır.” İlk 7 madde “Aşırı odaklanma ve duygu değişimi” alt boyutunu, sonraki 6 madde “bireysel-sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma” alt boyutunu ve son 4 madde ise “tolerans gelişimi ve tutku” alt boyutunu oluşturmaktadır. 17 maddeden oluşan ölçekte ters madde yoktur. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği’nin Cronbach alfa katsayısının .90 olduğu tespit edilmiştir

Huzur Ölçeği: Katılımcıların huzur düzeylerini belirlemek için ise tek boyutlu, 8 maddeden oluşan ve Demirci ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilmiş olan Huzur Ölçeği kullanılmıştır. Huzur Ölçeği’nin bu çalışma kapsamındaki Cronbach alfa katsayısının .77 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen değerler, her iki ölçeğin de yeterli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizi Jamovi programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle verilerin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiş verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayıları ile değerlendirilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İki grup arasındaki farkların incelenmesinde bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup arasındaki farkların belirlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Katılımcıların egzersiz bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen toplam puanlar kullanılmış ve ilgili ölçeğin önerdiği kesme puanlarına göre katılımcılar normal,

az risk, risk, bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı olmak üzere sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 2. Cinsiyet ve Lisanslı Sporculuk Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	t	sd	p
EBÖ	Kadın	38	3,11	1.946	149	,05
	Erkek	113	3,36			
HUZUR	Kadın	38	3,33	.993	149	,32
	Erkek	113	3,45			
	Lisans					
EBÖ	Var	39	3,51	-2.290	149	,02
	Yok	112	3,22			
HUZUR	Var	39	3,46	-0.502	149	,61
	Yok	112	3,40			

Katılımcıların cinsiyetlerine göre egzersiz bağımlılığı ve huzur düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre (Tablo 2), egzersiz bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p = .054$). Benzer şekilde, huzur düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Öte yandan katılımcıların lisanslı spor yapma durumlarına göre egzersiz bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre (Tablo 2), spor yapan bireylerin egzersiz bağımlılığı puanlarının spor yapmayan bireylere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t = -2.29$, $p = .023$). Buna karşın, spor yapma durumuna göre huzur düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3. Yaş ve haftalık egzersiz sıklığı değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Ort.	sd	F	p
EBÖ	18-20	29	3,43	2	,70	,49
	21-23	98	3,26			

	24+	24	3,30			
HUZUR	18-20	29	3,42	2	1,39	1
	21-23	98	3,42			
	24+	24	3,42			
	Haftalık Egzersiz Sıklığı					
EBÖ	1-2	77	3,15	2	6,61	,002
	3-4	59	3,35			
	5+	15	3,82			
HUZUR	1-2	77	3,31	2	2,90	,05
	3-4	59	3,48			
	5+	15	3,71			

Katılımcıların yaş gruplarına göre egzersiz bağımlılığı ve huzur düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre (Tablo 3), hem egzersiz bağımlılığı hem de huzur düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$).

Egzersiz yapma sıklıklarına göre egzersiz bağımlılığı ve huzur düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göreyse (Tablo 3) egzersiz bağımlılığı puanlarının egzersiz sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F = 7.65$, $p = .001$). Egzersiz bağımlılığı puanlarının egzersiz sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F = 7.65$, $p = .001$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda, haftada 5 gün ve üzeri egzersiz yapan bireylerin egzersiz bağımlılığı puanlarının hem haftada 3–4 gün egzersiz yapan bireylerden ($p = .040$) hem de haftada 1–2 gün egzersiz yapan bireylerden ($p = .001$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Haftada 3–4 gün ile 1–2 gün egzersiz yapan bireyler arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, huzur düzeylerinin egzersiz sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4. Bölüm ve gelir değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları

Bağımlı Değişken	Bölüm	N	Ort.	sd	F	p
EBÖ	Beden Eğitimi ve Spor	93	3,14	3	4,82	,003
	Spor Yöneticiliği	26	3,51			

	Antrenörlük	29	3,58			
	Rekreasyon	3	3,71			
HUZUR	Beden Eğitimi ve Spor	93	3,32	3	2,38	,07
	Spor Yöneticiliği	26	3,45			
	Antrenörlük	29	3,68			
	Rekreasyon	3	3,58			
	Gelir					
EBÖ	0-9999 TL	99	3,28	3	,08	,96
	10.000-22.000 TL	38	3,31			
	22.000- 39.000 TL	7	3,35			
	39.000 TL +	7	3,39			
HUZUR	0-9999 TL	99	3,40	3	,28	,83
	10.000-22.000 TL	38	3,46			
	22.000- 39.000 TL	7	3,55			
	39.000 TL +	7	3,27			

ANOVA sonucunda egzersiz bağımlılığı puanlarının bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F = 3.89$, $p = .048$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda, Antrenörlük bölümü öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p = .011$). Diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların gelir düzeylerine göre egzersiz bağımlılığı ve huzur düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, her iki değişken açısından da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 5. Egzersiz Bağımlılığı, Huzur ve yaş değişkenleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	EBÖ	HUZUR	YAŞ
EBÖ	-	,366**	-0,167*
HUZUR		-	-0,111
YAŞ			-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Egzersiz bağımlılığı, huzur ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 5), egzersiz bağımlılığı ile huzur arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .366$, $p < .001$). Buna göre, egzersiz bağımlılığı düzeyi arttıkça bireylerin huzur düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Ayrıca, yaş ile egzersiz bağımlılığı arasında **düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki** tespit edilmiştir ($r = -.167$, $p = .040$). Bu bulgu, yaş arttıkça egzersiz bağımlılığı düzeyinin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Buna karşın, yaş ile huzur düzeyi arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır** ($p > .05$).

Tablo 6. Katılımcıların Egzersiz Bağımlılığı sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Sayı	%
Az Risk	8	5,3
Risk	42	27,8
Bağımlı	83	55
Yüksek Bağımlı	18	11,9

Katılımcıların egzersiz bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde (Tablo 6), normal grupta yer alan herhangi bir katılımcının bulunmadığı görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ise bağımlı grupta (%55) yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %27,8'inin risk grubunda, %11,9'unun ise yüksek düzeyde bağımlı grupta yer aldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada egzersiz bağımlılığı ile huzur arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu, Demir ve Kusan'ın (2025) spor bilimleri öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada huzur ile egzersiz bağımlılığı alt boyutları arasında belirlenen pozitif ilişkilerle paralellik göstermektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmada huzur düzeyinin yaş, gelir ve egzersiz sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemesi, huzurun davranışsal yoğunluktan görece bağımsız ve daha stabil bir psikolojik yapı olabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların büyük bölümünün “bağımlı grup” kategorisinde yer alması, spor bilimleri öğrencilerinde egzersiz davranışının yoğun biçimde yaşam pratiğine dönüşebildiğini

göstermektedir. Benzer şekilde Güven ve Yalız Solmaz (2023) da antrenörlük eğitimi öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bölüm değişkeni açısından antrenörlük bölümü öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı düzeylerinin öğretmenlik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, antrenörlük bölümü öğrencilerinin branş üzerinden uzmanlık seçmeleri ve egzersiz içeren uygulamalı derslerinin daha yoğun olmasıyla ilişkilendirilebilir. Zira egzersiz sıklığının artışıyla egzersiz bağımlılığının artışı bu çalışma kapsamında ortaya konmuştur. Ayrıca mevcut çalışmanın egzersiz sıklığı arttıkça egzersiz bağımlılığı düzeyinin yükselmesi bulgusu, Arslanoğlu ve arkadaşlarının (2021) egzersiz süresi arttıkça bağımlılık puanlarının yükseldiğini bildiren bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öte yandan sporcular, antrenman miktarı ve rekabet ortamının gereklilikleri nedeniyle egzersiz bağımlılığı açısından yüksek riskli bir alt grup olduğundan, bazı çalışmalar sporcu popülasyonunda bu duruma odaklanmışlardır (Godoy-Izquierdo ve ark., 2023). Özetle sporcu olan bireylerin genellikle spor bilimleri alanına yöneldiği göz önüne alınırsa bu bulgular şaşırtıcı değildir. Ancak sonuçlar, bu gibi olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir grup olduklarını vurgulamaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, egzersiz bağımlılığı düzeyinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmasına rağmen, huzur düzeyinin bu değişkenlere göre anlamlı bir değişim göstermemesidir. Bu durum, bireylerin egzersiz davranışlarının yoğunluğu artsa dahi içsel huzur düzeylerinin görece daha stabil bir yapı sergileyebileceğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, egzersiz davranışı ve buna bağlı bağımlılık eğilimi artış gösterse de, bu artışın huzur üzerinde aynı doğrultuda bir değişime yol açmadığı görülmektedir. Bu bulgu, egzersiz davranışının yaşamda denge perspektifi çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bireylerin egzersiz davranışını yoğunlaştırmaları her zaman psikolojik iyi oluşta doğrusal bir artışa karşılık gelmemekte, bu durum yaşamda denge kavramının önemini daha da belirgin hale getirmektedir.

Elde edilen bu bulgular, spor bilimleri öğrencilerinde egzersiz davranışının yoğun ve düzenli bir yaşam pratiği haline geldiğini düşündürmektedir. Bu nedenle spor bilimleri öğrencilerine yönelik farkındalık temelli bilgilendirme çalışmalarının ve yaşamda denge perspektifini merkeze alan eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Arslanoğlu, C., Acar, K., Mor, A., & Arslanoğlu, E. (2021). Geleceğin Antrenörlerinde Egzersiz Bağımlılığı. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 137-146.
- Bamber, D., Cockerill, I. M., & Carroll, D. (2000). The pathological status of exercise dependence. *British Journal of Sports Medicine*, 34(2), 125–132. <https://doi.org/10.1136/bjsm.34.2.125>
- Berczik, K., Szabó, A., Griffiths, M. D., Kurimay, T., Kun, B., Urbán, R., & Demetrovics, Z. (2012). Exercise addiction: Symptoms, diagnosis, epidemiology, and etiology. *Substance use & misuse*, 47(4), 403-417.
- Chekroud, S. R., Gueorguieva, R., Zheutlin, A. B., Paulus, M., Krumholz, H. M., Krystal, J. H., & Chekroud, A. M. (2018). Association between physical exercise and mental health in 1·2 million individuals in the USA between 2011 and 2015: a cross-sectional study. *The lancet psychiatry*, 5(9), 739-746.
- Demir, İ., & Kusan, M. (2025). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Egzersiz Bağımlılığı ve Huzur İlişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 684-694.
- Demirci, İ., & Ekşi, H. (2017). Huzur ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 39-60.
- Freimuth, M., Moniz, S., & Kim, S. R. (2011). Clarifying exercise addiction: Differential diagnosis, co-occurring disorders, and phases of addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(10), 4069–4081. <https://doi.org/10.3390/ijerph8104069>
- Godoy-Izquierdo, D., Navarrón, E., López-Mora, C., & González-Hernández, J. (2023). Exercise addiction in the sports context: what is known and what is yet to be known. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(2), 1057-1074.
- Güven, G., & Yalız Solmaz, D. (2023). Antrenörlük Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Egzersiz Bağımlılığı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(3), 294-304.
- Hausenblas, H. A., & Symons Downs, D. (2002a). Exercise dependence: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(2), 89–123. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(00\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00015-7)
- Lee, Y. C., Lin, Y. C., Huang, C. L., & Fredrickson, B. L. (2013). The Construct and Measurement of Peace of Mind. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 571–590
- Meyer, C., Taranis, L., Goodwin, H., & Haycraft, E. (2011). Compulsive exercise and eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 19(3), 174-189.
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: mental health problems and treatment considerations. *Academic psychiatry*, 39(5), 503-511.
- Petit, A., & Lejoyeux, M. (2013). Exercise addiction. *Revue Médicale de Liège*, 68(5-6), 331-339.
- Sikka, P., Pesonen, H., & Revonsuo, A. (2018). Peace of mind and anxiety in the waking state are related to the affective content of dreams. *Scientific reports*, 8(1), 12762.
- Sophie, V., Sara, C., Jellen, T. J., & Lieven, A. (2022). The role of 'peace of mind' and 'meaningfulness' as psychological concepts in explaining subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 23(7), 3331-3346.
- Sussman, S., Lisha, N., & Griffiths, M. (2011). Prevalence of the addictions: A problem of the majority or the minority? *Evaluation & the Health Professions*, 34(1), 3–56. <https://doi.org/10.1177/0163278710380124>
- Tekkurşun, Demir, G., Hazar, Z. ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği (EBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 865-874.
- Weinstein, A., Maayan, G., & Weinstein, Y. (2015). A study on the relationship between compulsive exercise, depression and anxiety. *Journal of behavioral addictions*, 4(4), 315-318.

Emerging Concerns of Health: A study on Young Adults of Bangalore, India

Sandilyan Ramanujam Pagaldiviti

Army Institute of Hotel Management & Catering Technology, Bangalore, INDIA
pagaldiviti@gmail.com, +91 9002201073

Abstract

Adolescents and young adults are going through critical periods for physical growth, cognitive development, and the establishment of lifelong positive habits. In India, rapid urbanisation and lifestyle changes have significantly influenced children and teenagers. Bangalore, a rapidly growing metropolitan city, presents a unique context where tradition coexists with an increasing cosmopolitan population. Bangalore has seen a significant decline in the health profile of its college-going population. The transition to university life in this high-pressure urban environment has shifted student priorities away from physical and mental well-being toward academic and professional survival. Current evidence suggests a rising prevalence of lifestyle-induced ailments, such as obesity and musculoskeletal pain, alongside a critical surge in anxiety and depression. Scholars using a large sample of adolescents, determined that nearly half of the sample engaged in emotional eating when feeling sad or anxious, putting focus on the prevalence of eating patterns that were not normal. This paper examines existing literature on habits, nutritional status, and health outcomes among college children and adolescents in urban India, with a specific focus on Bangalore. The review highlights the dual burden of malnutrition, determinants of unhealthy eating practices, and the importance of colleges and families in promoting healthy physical and mental behaviours. The study emphasizes the need for targeted education, family support and school-based interventions to ensure mental and physical health and long-term well-being among adolescents and young adults.

Keywords: Adolescents, Nutrition, Habits, Young Adults, Bangalore, Health

Introduction

In the city of Bangalore, often identified as the “Silicon Valley” of India, the students who enter higher education at various institutions across the city face a unique intersection of urbanisation and intense competition in academics to prove themselves in this world. This transition marks a crucial phase of their lives, with significant changes in lifestyle and exposes them to a vicious market that could target them for their psychological vulnerability. This environment has fostered a surge in non-communicable diseases (NCDs) and mental health disorders among young adults. Research shows that young adults residing in urban cities have a significantly higher chance of getting pre-diabetes and obesity, driven by a sedentary lifestyle and frequent consumption of high-calorie junk foods. (Duseja, 2024) There is also evidence of chronic stress from examinations (75% approx.) and long study hours (71%), commonly leading to missing breakfast. These emerging issues are affecting a major number of students, with almost 45.6% of students in local medical institutions reporting lower back pain linked to

sustained gadget use and long sitting times. (Viswanathan & Geetha, 2024) (Chitra & Farah Naaz, 2019)

There is a further pressing issue of ‘Mental Health’ in this demographic. Recent studies in leading Indian hubs, including Bangalore, have indicated that around 70% of students experience mid to high levels of anxiety and over 60% exhibit symptoms of depression. (Kakollu & Aehsan, 2025) The conditions have further escalated post-pandemic, with many students reporting a “Loss of behavioural and emotional control” and also a significant level of psychological stress concerning the future, uncertainty of career and financial challenges (Priya & Kakoli, 2023). In Bangalore, it is reported that around 11.4% of the students fight depression, which is pretty high in view the robust educational infrastructure of the city. To add to the woes is the prevalence of suicidal ideation reported by 13.6% of students in regional surveys, often attributed to techno-stress and a lack of open communication with regard to wellbeing in family settings. Bearing in mind that unhealthy eating habits formed during college days usually persist into adulthood, there is an urgent need for institutions to target interventions to mitigate these escalating health concerns. (Dhwanit & Unnati, 2025)

1.1 Problem Statement

Despite being a global hub for education and technology, Bangalore has seen a significant decline in the health profile of its college-going population. The transition to university life in this high-pressure urban environment has shifted student priorities away from physical and mental well-being toward academic and professional survival. Current evidence suggests a rising prevalence of lifestyle-induced ailments, such as obesity and musculoskeletal pain, alongside a critical surge in anxiety and depression. (Pagaldiviti & Dash, 2023) However, there is a lack of comprehensive data addressing how the specific stressors of Bangalore—such as long commutes, "PG culture," and digital saturation—interact to create these health outcomes. Without identifying these specific drivers, institutional health policies remain generic and ineffective, leaving a large portion of the young adult population vulnerable to long-term chronic conditions. (Student Mental Health: Campuses are Rethinking Support Strategies, 2025)

1.2 Research Objectives

The primary goal of this study is to evaluate the emerging health concerns among young adults in Bangalore’s colleges. The specific objectives are:

- **To identify** the most prevalent physical and mental health issues among college students in Bangalore.

- **To examine** the impact of urban lifestyle factors, including dietary habits, sleep patterns, and screen time, on student well-being.

- **To assess** the correlation between academic pressure and the rising levels of stress, anxiety, and depression.

- **To determine** the barriers that prevent students from seeking professional medical or psychological help.

- **To propose** actionable recommendations for educational institutions to integrate wellness programs into their academic frameworks.

2.Literature Review

2.1 Academic Workload, Stress and Wellness Metrics

In a study that evaluated psychological well-being of college students, it was reported that academic workload in combination with urban displacement had a significant role in mental wellness and triggered poor coping mechanisms (Aneesh & Roy, 2022). In another empirical study, it was mentioned that students were facing high levels of anxiety, which was directly linked to the continuous assessment patterns and career expectations (Kumar & Rao, 2024). In a systematic review that evaluated how continuous and exam-related stress destroyed the emotional stability and mental resilience of young adults, it was highlighted that continuous anxiety was a direct cause of extreme sleep degradation and psychological burnout (Ansari, Fatima, & Naqvi, 2025). In this paper, the researchers explored how metropolitan shifts undermine the traditional family safety and security nets, resulting in increased isolation and stress amongst university students, transitioning into independent living spaces (George & Jacob, 2021). In a research that considered 1,628 students spread over eight metro cities, this multi-city study documented that over 65% of students suffer from significant behavioural or emotional control issues, anxiety and psychological distress (Cherian, Mathew, & Thomas, 2015)

2.2 Stress-induced emotional eating behaviours

Research scrutinized the psychological cravings of emotional eating and reported that students regularly took energy-dense food items to self-medicate and buffer against

neurological stress triggers (Alexatou, Papadopoulos, & Dimopoulos, 2025). In another study that used structural equation modeling, it was proven that emotional eating was a core behavioural mediator. Increased Psychological pressure invariably induced adolescents to select high-fat and high-sugar selections in comparison to healthier choices (Du, 2022). Scholars using a large sample of adolescents, determined that nearly half of the sample engaged in emotional eating when feeling sad or anxious, putting focus on the prevalence of eating patterns that were not normal (Menendez & Smith, 2023). Another study of 237 Bangalore college students disclosed that 81.4% experienced moderate stress, leading to uncontrolled eating being the dominant dietary response. The perceived stress scores significantly predicted emotional overeating (Nair & Krishnan, 2022). Another study assessed the relationship between professional academic tracks and dietary patterns, noting that loaded schedules and lack of downtime systematically led students to swap balanced meals for fast food (Ramachandran & Swamy, 2025). In a study on hospitality employees, researchers reported that the lack of work-life balance and irregular meal timings and patterns led to employees facing health issues, as well as indulging in unhealthy food. Young employees were also found to overeat as the availability of food was in plenty (Biswakarma, Sandilyan, & Mousumi, 2015).

2.3 Nutritional Status, Dietary Habits, and the Dual Burden of Malnutrition

A study mapped how modern urban design, extended time on screen, and ready-to-eat snack preferences coalesce to bring about poor cardio-metabolic markers among students and adolescents (Akter & Hossain, 2024). It was found that widespread meal-skipping patterns among urban students were due to rush-hour commuting in the mornings. About 26% of students were found to be skipping breakfast regularly (Kapoor & Sharma, 2025). A study that examined a sample using the EAT-26 tool, reported that nearly 25% of urban Indian adolescents were found to be positive for eating disorder risks, driven by factors like high stress and a negative image of their body (Radhakrishnan & Hegde, 2025). The low cost and convenience of easy access to junk food made these the prime choice for time-poor students. Most institutional canteens also served junk food items instead of more costly healthy options (Sani & Al-Hassan, 2019). Despite having a clear knowledge of healthy food and the nutritional value of food, it was found in an empirical study that urban youth intentionally preferred to consume processed meals and skipped having green leafy vegetables due to peer dining norms (Viswanathan & Bai, 2022).

2.4 Family Support, College-Based Interventions, and Holistic Wellness

It was established in a study that home environments, modelling by parents, and emotional supportiveness of caregivers were crucial for instilling of positive health habits during transitions amongst young adults (Hesketh & Downing, 2020). Another study that applied longitudinal analysis revealed that active parental involvement and availability of healthy food options at home acted as a buffer for young adults against the negative impacts of urban fast-food exposure (Lioret & Campbell, 2020). A study that synthesized data across multiple primary studies demonstrated that school interventions combined with individual education on cafeteria policy updates effectively shaped the diets of young adults (Sharma & Mishra, 2024). A study confirmed that increased stress scores were inversely correlated to the consumption of foundational food items like fruits, vegetables, whole grains and lean proteins, which were classified as healthy foods (Thomas & Al-Otaibi, 2024). In a study, it was confirmed that poor sleep quality correlates with high depressive symptoms, low cognitive restraint over eating, and increased uncontrolled eating behaviours (Wójcik & Chmielewska, 2025).

3. Research Methodology

To investigate the complex relationship between stress, wellness, and eating habits among adolescents and college students in Bangalore, a Mixed-Methods Explanatory Sequential Design was chosen, and it was found to be the most ideal choice, as this framework prioritises quantitative data collection to identify overarching trends across 256 participants, followed by qualitative data to contextualise and explain the behavioural mechanisms behind those trends. Some recent studies on the topic were also considered to derive at inferences that shaped the outcome of this work. Keeping the objectives of the research in mind, the sampling process used was a convenience sampling. The sample was asked to record their responses to questions on demographics, perceived stress, eating habits, knowledge of nutrition, their BMI, and their holistic wellness. Further analysis was done using MS Excel and SPSS. The reliability was checked using Cronbach's Alpha. Inferential statistics like correlation studies were used.

4. Data Analysis

The total sample of 256 students was selected across three colleges located in Bangalore. All the students were pursuing their undergraduate course of study. For better accuracy of the results, only students who were away from home and staying in hostels or PG accommodation were considered for this study. The basic demographic breakdown of the 256 participants is presented below.

4.1. Demographic statistics.

The sample consisted of 142 Boys and 114 girl students across three institutes conducting undergraduate courses

Table 1. Course of study

Sl.No.	Course of Study	No. of Students
1	BBA	64
2	B.Sc.	72
3	BHM	84
4	F&D	36
	Total	256

Table 1 shows the distribution of students across the different streams of study. There are representatives from 4 different streams of undergraduate courses, of which 64 are from Bachelors of Business Administration (BBA), 72 from Bachelor of Science (B.Sc.), 84 from Bachelors in Hotel Management (BHM) and 36 from Fashion & Design (F&D).

Table 2. Family Income category

	Annual Family Income	No. of Students
1	Below 10 lacs	35
2	11-25 lacs	147
3	Above 25 lacs	74
	Total	256

Table 2 shows the distribution of students across their annual family income. It is clear that 35 students belong to the lower-income category of below 10 lacs/annum, 147 come from the middle-income category of 11-25 lacs/annum, while 74 students come from the high-income category of over 25 lacs/annum.

4.2 Reliability Analysis

Table 3. Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	256	100
	Excluded	0	0
	Total	256	100

Table 3 shows the reliability case processing summary, indicating that all 256 cases were included for the analysis, and there was a 100% valid level.

Table 4. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	No. of Items
0.768	23

Table 4 shows that the value of Cronbach's Alpha is acceptable at 0.77 (rounded off), which gives validity to the reliability of the data used in the study (John W, 2014).

4.3 Correlation Analysis

Table 5: Correlation between Gadget/Mobile Use and Sleep Latency

Variable	Mean	Std. Deviation	Gadget Use (Hrs)	Sleep Latency
Gadget Use (hrs)	4.52	1.77	1	-
Sleep Latency	6.19	2.45	0.67**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed). Sample size N = 256

Table 5 shows the correlation between mobile/gadget use practices and sleep latency (disorders). An (r) value of 0.67 indicates a robust relationship. Changes in daily gadget use account for roughly 45% ($R^2 = 0.449$) of the variance in sleep disturbance levels.

Table 6: Correlation between Dietary Habits, Academic Pressure and Stress/Anxiety

Variable	Mean	Std. Deviation	Dietary Habits	Academic Pressure	Stress/Anxiety
Dietary Habits	14.85	3.62	1	-	-
Academic Pressure	18.42	4.15	0.41**	1	-
Stress/Anxiety	22.10	5.38	0.48**	0.63**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed). Sample size N = 256

Table 6 shows the correlation between Dietary Habits, Academic Pressure and Stress/Anxiety. **Academic Pressure & Stress/Anxiety ($r = 0.63$, $p < 0.01$):** This represents a strong positive correlation, indicating that higher perceived academic demands heavily track with elevated psychological stress. **Dietary Habits & Stress/Anxiety ($r = 0.48$, $p < 0.01$):** A moderate positive correlation, showing that poorer nutritional choices (higher scores) reliably co-occur with increased anxiety levels. **Dietary Habits & Academic Pressure ($r = 0.41$, $p < 0.01$):** A moderate positive relationship, suggesting that students under higher academic workloads tend to maintain lower-quality dietary habits.

5. Results and Discussion

From the study, it is clearly evident that stress and anxiety are prevalent in young adults and especially in the urban cities of the country. Bangalore is not an exception and has its share

of woes. One in four students in Hyderabad, Bengaluru and Chennai struggles with anxiety — 28.2 % in Chennai, 28.5 % in Hyderabad, and 27.7 % in Bengaluru. One in 10 battles depression—11.8 % in Chennai, 11.4 % in Bengaluru and 11.2 % in Hyderabad. (Sumit, 2025). The most common mental health issues were clearly Academic Pressure, followed by Dietary Habits and Sleep Disorders. Many students admitted to skipping breakfast, tending to eat junk food frequently, being addicted to mobile/gadgets and having a lack of adequate sleep, which affected their attendance and punctuality. These led to various challenges that paved the way for anxiety, stress and depression. Correlation studies proved that gadget addiction led to sleep disorders and anxiety/stress. It was also clearly shown that there existed a strong positive correlation between Academic Pressure, Dietary Habits and Anxiety/Stress. The study also revealed that students under higher academic pressure were more likely to have poor dietary practices. Most students were less likely to take guidance from their parents or teachers due to peer groups where it was fashionable to have junk food and sleep late.

6.Recommendations

To address the high prevalence of stress, anxiety, and lifestyle disruptions among urban college students, the following institutional and behavioural interventions are recommended based on the various interactions with the stakeholders and their requirements that were either noted directly through their response to the questionnaire or through the statistical tests and their inferences.

- Establish structured digital detox periods on campus to reduce gadget dependency.
- Implement mandatory sleep hygiene workshops educating students on blue-light impacts.
- Redesign university cafeteria menus to provide affordable, nutrient-dense breakfast options.
- Launch student-led peer wellness clubs to normalise healthy sleep and dietary habits.
- Provide confidential, professional counselling services that screen for academic burnout.
- Offer time-management and stress-resilience seminars before major examination cycles.
- Create parental awareness campaigns to help families identify early signs of depression.
- Incentivise attendance and punctuality through wellness-based reward programs instead of punishments.

7. Conclusion

In conclusion, this study highlights a critical mental health crisis among young adults in major urban hubs like Bengaluru, Hyderabad, and Chennai, where nearly one in four students battles anxiety and one in ten faces depression. The findings clearly demonstrate that academic pressure does not operate in isolation; rather, it acts as a primary catalyst that degrades students' dietary habits and fuels gadget dependency, which ultimately manifests as severe sleep disorders and psychological distress. There is also clear evidence of the easy availability of alcohol, cigarettes and other drugs that can bring students to get addicted if not cautioned and controlled. Because peer groups frequently normalise poor sleep patterns and junk food consumption, traditional support systems from teachers and parents are systematically bypassed. Parents and siblings form a plausible chain that can help individual students to refrain from wrong practices and provide the students with the right guidance at all times, but unfortunately, the parents are usually not well connected with the kids till it is too late. Ultimately, mitigating these compounding challenges requires urban educational institutions to transition away from purely academic frameworks and actively invest in holistic wellness ecosystems that target lifestyle habits, digital boundaries, and mental healthcare access.

References

- Akter, S., & Hossain, M. (2024). Dietary patterns, snack food preferences, and their correlation with sedentary behavior in urban environments. *International Journal of Behavioral Nutrition*, 21(1), 89-98.
- Alexatou, M., Papadopoulos, D., & Dimopoulos, K. (2025). The psychological role of emotional eating as a maladaptive coping mechanism under stress. *European Journal of Clinical Nutrition*, 79(2), 185-193.
- Aneesh, K., & Roy, S. (2022). Psychosocial stress and wellness outcomes among higher education students in South India. *Indian Journal of Mental Health*, 9(2), 114-122.
- Ansari, T. A., Fatima, S., & Naqvi, S. H. (2025). Perceived academic stress and its systemic effects on the emotional well-being of university students: A systematic review. *Journal of Advanced Academic Research*, 14(1), 45-59.
- Biswakarma, S. K., Sandilyan, P. R., & Mousumi, M. (2015). Work life balance for hospitality employees—A comparative case study of two five star hotels in Kolkata. *ELK Asia Pacific Journal of Human Resource & Organisational Behaviour*, 1(2), 26-41.
- Cherian, R., Mathew, J., & Thomas, S. (2015). The escalating student mental health crisis across higher educational institutions in urban India. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 41(3), 201-210.
- Chitra, T., & Farah Naaz, F. (2019, October). Barriers to Healthy Lifestyle among College-Going Students in a Selected College in Bengaluru Urban District. *Indian Journal of Community Medicine*. doi: 10.4103/ijcm.IJCM_44_19
- Dhwanit, B., & Unnati, S. (2025, April). Mental Health Challenges Faced by College Students in India. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 6(4), 300-302.
- Du, Y. (2022). Emotional eating as a mediator between psychological stress and dietary risk in adolescents. *Appetite*, p. 168.

- Duseja, A. (2024). *NAMS task force report on Obesity and lifestyle diseases in India*. nEW dELHI: National Academy of Medical Sciences. doi:10.25259/ANAMS_TFR_03_2024
- George, M., & Jacob, A. (2021). Urban lifestyle changes and mental health challenges among college-going youth in metropolitan cities. *ournal of Urban Health and Development*, 52, 88-97.
- Hesketh, K. D., & Downing, K. L. (2020). Parenting practices, family home environments, and their influence on child and adolescent physical activity and dietary intake. *Lancet Child & Adoloscent Health*, 4(7), 533-544.
- John W, C. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th edition ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Joseph, B., & Sundar, S. (2023). Evaluating the wellness matrix: Interplay of sleep, anxiety, and institutional stressors in professional college students. *National Journal of Psychology*, 14(2), 312-326.
- Kakollu, S., & Aehsan, A. D. (2025, April). Mental health of young adults pursuing higher education in Tier-1 cities of India: A cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, 106. doi:https://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104447
- Kapoor, R., & Sharma, Z. (2025). Influence of dietary habits and lifestyle practices on the health and nutritional status of urban Indian adolescents. *Indian Journal of Nutrition*, 42(3), 301-315.
- Kumar, A., & Rao, M. (2024). Prevalence of moderate-to-severe anxiety among undergraduate students in Karnataka. *Karnataka Medical Journal*, 32(1), 14-22.
- LioRET, S., & Campbell, K. J. (2020). Nurturing children's development through healthy eating and active living: The structural role of parental caregiving. *Pediatric Obesity*, 15(9).
- Menendez, L., & Smith, J. R. (2023). Psychosocial correlates in patterns of adolescent emotional eating: An empirical analysis. *Journal of Adolescent Health*, 72(5), 711-719.
- Nair, S., & Krishnan, G. (2022). Eating behaviour and stress levels among college students in Bangalore. *Journal of Mental Health and Human Behaviour*, 27(1), 34-42.
- Pagaldiviti, S. R., & Dash, A. (2023). Wellness tourism: Reviving healthy food and lifestyle. *International Journal of Positivity & Well-Being*, 53-61.
- Priya, B., & Kakoli, D. (2023, Feb 3). Status of mental health among college and university students during first and second wave of COVID-19 outbreak in India: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders Reports*, 12. doi:https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100494
- Radhakrishnan, P., & Hegde, N. (2025). Prevalence and risk factors of eating disorders and body dissatisfaction among Indian adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 54(4), 489-502.
- Ramachandran, V., & Swamy, D. (2025). Stress, dietary patterns, and emotional eating: A cross-sectional investigation in professional institutions. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 15(4), 540-547.
- Sani, M. A., & Al-Hassan, K. (2019). Barriers to a healthy lifestyle and the rise of fast-food dependency among college-going students. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 25(8), 562-570.
- Sharma, N., & Mishra, P. (2024). School-based healthy eating interventions for adolescents: An umbrella review of multi-component strategies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 21(1), 12-116.
- Student Mental Health: Campuses are Rethinking Support Strategies*. (2025, November 05). Retrieved from Mental Health First Aid India: <https://www.mhfaindia.com/blog/college-university/student-mental-health-crisis-indian-campuses-support#>
- Sumit, J. (2025, October 10). *The South First » Health*. Retrieved from South First: <https://thesouthfirst.com/health/one-in-four-youngsters-in-hyderabad-bengaluru-and-chennai-battles-anxiety-one-in-10-suffers-depression/>
- Thomas, J., & Al-Otaibi, M. A. (2024). Association between perceived stress, emotional eating, and short healthy eating index adherence among university students. *Nutrients*, 16(18), 2841-2855.
- Viswanathan, M., & Bai, S. (2022). Health-related lifestyle and junk food preferences among college-going youth in Southern India. *Post Graduate Medical Journal*, 823-831.

- Viswanathan, S., & Geetha, A. (2024, May-June). Assessment of frequency and factors associated with low back pain among undergraduate medical students in Bangalore Medical College and Research Institute: a cross-sectional study. *International Journal of Basic & Clinical Pharmacology*, 13(3). doi:<https://doi.org/10.18203/2319-2003.ijbcp20240991>
- Wójcik, M., & Chmielewska, A. (2025). A study of relationships between mental well-being, sleep quality, and eating behaviour among university populations. *Journal of Public Health Research*, 14(3), 210-222.

Problem Gaming and Problem Social Media Use Among Youth in Croatia

Bruno Škovrlj

Ivo Pilar Institute of Social Sciences, bruno.skovrlj@pilar.hr, ORCID ID: 0009-0000-6299-431X, CROATIA

Abstract

Problem gaming and problem social media use both represent significant health risks for adolescents and young adults. Although these behaviors may overlap, developing effective prevention strategies requires identifying potential differences in their associated risk factors. Therefore, the aim of this study was to compare risk factors of problem gaming and problem social media use among youth. A subsample of 15-24-year-olds ($N=495$) who reported using social media and playing videogames in the past year was drawn from the nationally representative sample of Croatian residents, aged 15-64 ($N=4,988$). A cross-sectional study design was employed, with data collected through a face-to-face survey conducted in private households. Problem gaming was assessed using the Gaming Disorder Test, problematic social media use with the Social Media Disorder Test, subjective wellbeing with Personal Wellbeing Index, and self-esteem was assessed with Self-Liking/Self-Competence Scale. Data were also collected on sociodemographic characteristics, daily social media use, daily gaming time, and age of first use of social media and video games. Two separate hierarchical regression analyses were conducted to examine risk factors for problem gaming and problem social media use. Longer daily social media use during weekends, lower subjective wellbeing, and lower self-liking were associated with problem social media use, and they accounted for 19.2% of the variance. Problem gaming was associated with male sex, longer daily gaming time during both workdays and weekends, lower subjective wellbeing, and lower self-liking, accounting for 26.7% of the variance. While problem gaming and problem social media use share several common risk factors, such as lower subjective wellbeing and lower self-liking, their distinct associations with sex and patterns of persistent use, especially during weekends, suggest partially different underlying mechanisms. These findings highlight the importance of developing prevention and intervention strategies that address shared risk factors, while simultaneously accounting for behavior-specific mechanisms.

Keywords: problem gaming, problem social media use, general population, Croatia

Introduction

Increasing digitalization has made digital technologies an integral part of our everyday life (Anderson et al., 2017), particularly among adolescents and young adults, who are the most frequent users of digital media, especially videogames and social media (Ream et al., 2013; Salerno et al., 2025). These technologies provide various benefits for their users. Moderate (internet) gaming has been associated with increasing feelings of achievement and mood enhancement, providing a sense of friendship and community among gamers (Granic et al., 2014; Sublette & Mullan, 2012), as well as maintaining well-being of gamers (Nguyen et al., 2018). Gaming has also been shown to improve visuospatial abilities (Nouchi et al., 2013) and motoric skills (Ikbali Afsar et al., 2018). Lozano-Blasco et al. (2021) have also pointed out the valuable use of gaming in educational activities. Social media has also been linked with various

useful and adaptive functions. People use social media for passing time and entertainment, but also for maintaining relationships (Ryan et al., 2014). In adolescents, social media use can also represent a valuable means of self-presentation and self-disclosure (Valkenburg & Peter, 2011).

While multiple benefits of digital technologies have been reported, it is important to note that various problematic behaviors emerge in digital environments. Reer et al. (2021) emphasized that certain individuals may develop difficulties in controlling their digital media use and experience symptoms similar to those related to substance misuse, such as withdrawal and increasing tolerance. Problematic use of digital media has also been associated with increased prioritizing of online behaviors, which frequently results with the neglect of other important activities, tasks, or relationships (Dell'Osso et al., 2021). Over the years, different terms were used for the constructs related to problematic use of digital media. More recently, these behaviors, which manifest through Internet use, have been collectively conceptualized under the umbrella term Problematic Usage of the Internet (PUI) (Fineberg et al., 2018). Dell'Osso et al. (2021) highlighted PUI as an emerging global public health issue, with significant societal costs. This study focused on two aspects of PUI, which are currently most frequently discussed, particularly among adolescents and young adults – problem gaming (PG) and problem social media use (PSMU). Majority of studies tend to investigate these behaviors individually (e.g. Boer et al., 2020; Gao et al., 2022). This study included both PG and PSMU, allowing for comparison of their respective prevalences and risk factors associated with these behaviors.

Problem gaming (PG)

In 2019, Gaming Disorder (GD) has been included in the 11th revision of the International Classification of Diseases (ICD-11) (WHO, 2019). Alongside gambling disorder, it has been included in the Disorders due to addictive behaviors, under Disorders due to substance use or addictive behaviors. GD symptoms (e.g. continuation despite negative consequences, impaired control, prioritization of gaming over other activities) partly overlap with several other disorders, such as gambling disorder, substance use disorders, impulse control disorders, and obsessive-compulsive disorder (Stevens et al., 2021). PG, classified as the Internet Gaming Disorder (IGD) was also recognized in DSM-5 (APA, 2013) as a condition warranting further investigation. IGD is characterized by maladaptive usage of the Internet to play videogames, implying negative consequences on individual functioning (Dell'Osso et al., 2021). Dell'Osso et al. (2021) emphasized that DSM conceptualization prevents distinguishing high-engagement

gaming, which implies passionate involvement, but not negative consequences (Deleuze et al., 2018), from PG, which may result in pathologization of normal behaviors.

Divergent conceptualizations of PG, together with the use of diverse assessment instruments, resulted in inconsistent findings regarding PG prevalence estimates. Certain studies estimated PG prevalence of 1%-2% (Haagsma et al., 2012; Müller et al., 2015), while other studies estimated that 15% of participants exhibited PG (Lopez-Fernandez et al., 2014; Tang et al., 2017). Mihara & Hihuchi (2017), in their systematic review, reported prevalence estimates of PG between 0.7% and 27.5%. Inconstant prevalence estimate may be attributed to different sampling approaches of individual studies, diverse assessment instruments, and different cut-off points used to identify problem gamers. More recent studies report more consistent findings. In their meta-analysis, Kim et al. (2022) reported a pooled PG prevalence estimate of 3.3%, while Reer et al. (2021) reported that 1.9% of adolescents and young adults exhibited PG symptoms in their nationally representative sample. A meta-analysis conducted by Stevens et al. (2021) yielded a similar PG prevalence estimate of 1.96%, when considering only those studies which incorporated strict sampling criteria (e.g. stratified random sampling). On the other hand, Gao et al. (2022) reported a prevalence estimate of PG of 9.9% among adolescents and young adults, emphasizing elevated risks of PG for this demographic group.

Various risk factors have been associated with PG. As mentioned earlier, sex and age seem to significantly correlate with PG, in a way that males are more likely to be involved in PG, as well as adolescents and young adults (Jo et al., 2019; Feng et al., 2017; Mihara & Higuchhi., 2017; Nakayama et al. 2017; Saunders et al., 2017). Children, adolescents, and young adults also had higher prevalence estimates of PG than other age groups (Kim et al., 2022; Reer et al., 2021; Stevens et al., 2021). Long average game time has also been associated with PG. Severo et al. (2020) reported that adolescents and young adults who reported weekly gaming longer than 20 hours were three times more likely to exhibit PG than those who reported 2-4 hours. Yeh et al. (2017) emphasized that adolescents and young adults who get involved in PG frequently postpone their daily tasks to increase their gaming time. Reer et al. (2021) reported moderate association between PG and time spent gaming. PG has also been associated with lower self-esteem (e.g. Gao et al., 2022; Scerri et al., 2018; Lemmens et al., 2011;), lower life-satisfaction (e.g. Festl et al., 2013; Mentzoni et al. 2011), as well as lower self-efficacy and self-control (e.g. Festl et al., 2013; Jeong & Kim, 2011). Scerri et al. (2018) determined that adolescents and young adults who experience criticism and attacks in real world turn to gaming

in hope of gaining self-esteem. Jeong & Kim (2011) additionally highlight negative association between PG and self-efficacy, indicating self-concept impairment among problem gamers.

Problem social media use (PSMU)

In the modern world, social media use has become one of the most endorsed leisure activities, particularly among adolescents and young adults (Lenhart et al., 2015). Recent data suggests that 4.6 billion people across world use social media (Kemp, 2022). Overall, Facebook remains the most frequently used social network (Dixon, 2025), but TikTok, Instagram and Snapchat are more popular among adolescents (Vogels et al., 2022). However, excessive use of social media and PSMU are associated with various adverse outcomes, potentially impacting personal, social, and professional lives of social media users.

Problem social media used has not yet been included in ICD or DMS classifications. However, researchers typically conceptualize it by using symptoms and criteria that are parallel to those of Gaming disorder (Chamberlain et al., 2016; Dell’Osso et al., 2021), such as impaired control, inhibited functionality, prioritization of social media use over other activities, continuation despite negative consequences, and withdrawal, or Internet Gaming Disorder (Andreassen & Pallesen, 2014), such as being overly concerned about social media, being driven by a strong motivation to use social media, and prioritization of social media use over other social activities, academic or work obligations, relationships, health, or wellbeing.

Lack of consensus on the definition of PSMU, alongside the use of various assessment tools, makes it difficult to assess the prevalence of PSMU. Accordingly, reported prevalence estimates have been very heterogeneous. Luo et al. (2021) emphasized that prevalence estimates of PSMU in the literature varied between 1.6 and 47%. Similar to PG, the sources of these inconsistencies are variations in sampling methods and assessment tools between different studies. Using nationally representative sample of adolescents, Banyai et al. (2017) identified 4.5% of participants as being at-risk of PSMU, while Merelle et al. (2017) identified 9.1% of secondary school students in Netherlands as problem social media users. More recently, Reer et al. (2021) reported that 2.7% of social media users in their nationally representative sample of adolescents and young adults were identified as problem users.

PSMU represents a potentially significant public health issue. PSMU was associated with poorer mental health outcomes (Primack et al., 2017; Kelly et al., 2018; Twenge et al., 2018), lower wellbeing (Boer et al., 2020; Marino et al., 2018; Underwood et al., 2017), lower

life satisfaction (Blachnio et al., 2016; Longstreet & Brooks, 2017), lower self-esteem (Andreassen et al., 2017; Blachnio et al., 2016; Malik & Khan, 2015). These negative outcomes could potentially be explained by the effects of upward social comparison, which is triggered by an unrealistic portrayal of others, common on social media (Kelly et al., 2018; Pera et al., 2018). Similar to PG, PSMU was also associated with younger age (Andreassen et al., 2017; Reer et al., 2021), but only moderately associated with time spent on social media (Reer et al., 2021; van Rooij et al., 2017), indicating that longer screen time does not equal PSMU. Divergent findings have been reported regarding the relationship of PSMU and sex. Some studies reported that female participants were at greater risk of PSMU (Andreassen et al., 2017; Bányai et al., 2017). This was explained by a stronger interest for socialization and communication endorsed by females. However, in some studies, male sex was identified as a risk factor for PSMU, possibly due to the fact that modern social networks have developed into multi-purpose platforms, that can be used for gaming, streaming, news consumption, etc. and not just communication (Reer et al., 2021).

Therefore, the present study aimed to: 1) examine the prevalence and patterns of gaming, problem gaming, social media use, and problem social media use among adolescents and young adults in Croatian general population, as well as to 2) compare the risk factors associated with problem gaming and problem social media use, focusing on the roles of sex, age, age of the first use of videogames/social media, daily screen time on weekdays and weekends, wellbeing, and self-esteem (self-liking and self-competence).

Method

Participants

The study was conducted on a representative sample of the Croatian population ($N = 4,988$), aged between 15 and 64 years ($M = 41.31$, $SD = 14.14$), living in private households. A subsample of adolescents and young adults aged between 15 and 24 ($M = 19.6$; $SD = 2.69$), who reported playing videogames and using social media in the past year ($N = 495$, 63.6% males) was drawn from the nationally representative sample.

Instruments

Gaming Disorder Test (GDT; Pontes et al., 2021) is a four-item questionnaire for assessing problem gaming, in line with the ICD-11 Gaming disorder diagnostic category (e.g., *In the past 12 months, I have had difficulties controlling my gaming activity.*). It was translated

into Croatian and validated in the previous study (Glavak Tkalić et al., 2025). Items are rated on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (*never*) to 5 (*very often*). Higher score indicates greater severity of gaming disorder. Internal consistency coefficient of the scale was 0.89. Participant is classified as a problem gamer if they respond to all four items with 4 or 5. GDT results were also used as a continuous variable in correlation and regression analyses.

Social Media Disorder Test (SMDT; Wartberg et al., 2023) is a four-item questionnaire for assessing problem social media use, conceptualizing it using the symptoms parallel to those listed for the Gaming disorder in the ICD-11 (e.g., *In the past 12 months, I have had difficulties controlling my social media use.*). It was translated into Croatian and validated in the previous study (Glavak Tkalić et al., 2025). Items are rated on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (*never*) to 5 (*very often*). Higher score indicates greater severity of PSMU. Internal consistency coefficient of the scale was 0.88. Participant is identified as a problem social media user if they respond to all four items with 4 or 5. SMDT results were also used as a continuous variable in correlation and regression analyses.

Personal Wellbeing Index (PWI; International Wellbeing Group, 2013) is an eight-item questionnaire assessing wellbeing and life satisfaction (e.g., *How satisfied are you with your life as a whole?*). Participants respond on the scale ranging from 0 (*not satisfied at all*) to 10 (*completely satisfied*). Higher results indicate higher levels of wellbeing and life satisfaction. Internal consistency coefficient of the scale was 0.89.

Self-Liking/Self-Competence Scale (SL-SC; Tafarodi & Swann, 2001) is a 16-item questionnaire assessing two dimensions of self-esteem – self-liking (e.g., *I tend to devalue myself.*) and self-competence (e.g., *I am highly effective at the things I do.*). Participants report on a five-point Likert scale, ranging from 1 (*completely disagree*) to 5 (*completely agree*). Higher results indicate higher levels of self-liking and self-competence. In this study, only three items with the highest factor loading were included. Internal consistency of both three-item scales was 0.77.

Data were additionally collected on participants' sex, and age, as well as their daily gaming/social media use time on weekdays and weekend, respectively, and age of first use of videogames/social media.

Procedure

This study was conducted as a part of a broader research project *Substance Abuse among the General Population in the Republic of Croatia: 2023* (Glavak Tkalić et al., 2025). Croatian population census (Croatian Bureau of Statistics, 2021) was used as a reference point while forming a representative sample of Croatian residents aged 15 to 64, living in private households, including 2,450,178 residents. Based on previous Croatian general population surveys and acceptable margin for error for substance use prevalence estimation, sample size of 5,000 participants was determined. Sampling was conducted using a probabilistic multistage stratification by county and settlement type (urban/rural), which resulted in 42 strata. Addresses were then randomly selected, proportionate to total population size. When entering the household, an interviewer asked the person with the most recent birthday to participate in the study. The final sample included 4,988 participants, with a 71.2% response rate. Data were weighted, correcting for potential biases, and ensuring representativeness by both sex and birth cohort. Survey package in R version 4.5.1 (R Core Team, 2025) was used to implement data weights. This study obtained ethical approval from the Croatian Public Health Institute Ethics Committee. All participants were informed that their participation was voluntary, and anonymous. Informed consent was obtained for all participants. Additionally, parents or legal guardians provided the informed consent for underage participants, in accordance with Croatian Psychological Chamber's recommendations.

Data analysis

Descriptive statistics were analyzed to assess the average age of first use of videogames/social media, daily screen time during weekday and weekends, alongside wellbeing, self-liking, and self-competence levels among adolescents and young adults in Croatian population. Additionally, problem gaming and problem social media use prevalences were calculated to determine the extent of these problematic behaviors among Croatian youth. Correlation analysis was performed to determine the relationship between the variables. Finally, hierarchical regression analyses were conducted to assess and compared risk factors associated with PG and PSMU among adolescents and young adults in Croatian population.

Results

Adolescents and young adults in Croatian population played videogames for the first time at the average age of nine ($M=8.81$, $SD=3.17$), and they first used social media at the average age of 12 ($M=11.98$, $SD=2.43$). Furthermore, on average, adolescents and young adults spend two hours a day ($M=2.22$, $SD=2.02$) gaming on weekdays, and three hours a day ($M=2.81$,

$SD=2.31$) gaming on weekends. On the other hand, they spend three hours a day ($M=3.00$, $SD=2.09$) on social media on weekdays and almost four hours a day on weekends ($M=3.59$, $SD=2.27$). Croatian adolescents' and young adults' results on personal wellbeing ($M=80.28$, $SD=14.37$), and self-esteem dimensions, self-liking ($M=11.58$, $SD=2.95$), and self-competence ($M=11.49$, $SD=2.30$) were concentrated at the higher end of their respective scales. Participants exhibited low levels of problem gaming ($M=5.85$, $SD=2.90$) and problem social media use ($M=7.14$, $SD=3.42$) (Table 1).

Table 1. Descriptive Statistics for Study Variables

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	skewness	kurtosis
Age of first use of videogames	8.81	3.17	3	17	0.39	-0.67
Daily gaming time – weekday (hours)	2.22	2.02	<1	10	1.53	3.17
Daily gaming time – weekend (hours)	2.81	2.31	<1	10	1.00	0.88
Age of first use of social media	11.98	2.43	5	20	0.06	-0.01
Daily social media use – weekday (hours)	3.00	2.09	<1	10	1.37	2.38
Daily social media use – weekend (hours)	3.59	2.27	<1	10	0.86	0.49
Personal Wellbeing Index (standardized)	80.28	14.37	11.43	100	-0.87	0.90
Self-liking	11.58	2.95	3	15	-0.62	-0.48
Self-competence	11.49	2.30	3	15	-0.63	0.67
Problem gaming	5.85	2.90	4	20	1.88	3.51
Problem social media use	7.14	3.42	4	20	1.16	0.92

To further examine the levels of PG and PSMU among adolescents and young adults in Croatian general population, the percentages of participants meeting the criteria for these problematic behaviors were analyzed respectively for male and female participants. Overall, 1.0% of adolescents and young adults in Croatian population met the criteria for PG, while 1.9% of them met the criteria for PSMU. Furthermore, 1.6% of male participants exhibited PG, while no female participants met the criteria for PG. On the other hand, there were virtually no

sex difference in the percentages of adolescents and young adults meeting the criteria for PSMU, as 1.9% of male participants, and 1.8% of female participants exhibited the signs of this problematic behavior.

Correlation analysis was conducted to examine the relationship between PG, PSMU, age of first use of videogames/social media, daily gaming/social media use time on weekdays and weekends, respectively, personal wellbeing, self-liking and self-competence.

Table 2. Correlation Analysis Results for Problem Gaming

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. PG	-							
2. Sex	-.283**	-						
3. Age	-.028	-.029	-					
4. Age of first use of videogames	-.014	-.016	.115**	-				
5. Daily gaming time – weekday (hours)	.408**	-.266**	.024	.058	-			
6. Daily gaming time – weekend (hours)	.431**	-.293**	-.022	.107*	.757**	-		
7. Personal Wellbeing Index	-.161**	-.045	-.167**	.025	-.038	-.105**	-	
8. Self-liking	-.143**	-.138**	-.086	.011	-.085	-.093	.399**	-
9. Self-competence	-.142**	-.076	-.022	-.033	-.121*	-.164	.511**	.484**

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Age of first use was significantly negatively associated with PSMU, but not PG, although this association was modest. Longer daily gaming/social media use time on both weekdays and weekends showed moderate associations with both PG and PSMU. Both PG and PSMU exhibited low to moderate associations with lower levels of personal wellbeing, self-liking, and self-competence. PG and PSMU were moderately inter-correlated ($r = 0.19$, $p < 0.01$). Correlation analysis results for PG and PSMU are shown in tables 2 and 3.

Table 3. Correlation Analysis Results for Problem Social Media Use

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. PSMU	-							
2. Sex	.125**	-						
3. Age	-.034	-.029	-					
4. Age of first use of social media	-.102*	-.017	.178**	-				

5. Daily social media use time – weekday (hours)	.308**	.154**	-.071	-.056	-			
6. Daily social media use time – weekend (hours)	.349**	.161**	-.147**	-.018	.809**	-		
7. Personal Wellbeing Index	-.193**	-.045	-.167**	-.039	.005	-.041	-	
8. Self-liking	-.249**	-.138**	-.086	.046	-.053	-.059	.399**	-
9. Self-competence	-.088*	-.076	-.022	-.078	.020	-.016	.511**	.484**

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Hierarchical regression analyses were conducted separately for PG and PSMU to determine the role of sex, age, age of first use of videogames/social media, daily gaming/social media use time on weekdays and weekends, personal wellbeing, self-liking, and self-competence in predicting these problem behaviors and to compare the risk factors associated with them. For PG, in Step 1, sex and age accounted for 6.9% of variance of PG, but only participants' sex exhibited significant association ($\beta = -.271, p < .01$). In Step 2, age of first use of videogames, daily gaming time on weekdays, and daily gaming time on weekend accounted for additional 16.3% of variance of PG. Age of first use of videogames was not associated with PG, while both measures of daily gaming time were positively associated with PG. In Step 3, personal wellbeing, self-liking, and self-competence accounted for additional 3.5% of the variance of PG. Personal wellbeing ($\beta = -.141, p < .01$) and self-liking ($\beta = -.106, p < .05$) exhibited negative associations with PG, while self-competence was not significantly related to PG. Overall, the regression model accounted for 26.7% of the variance of PG. For PSMU, sex and age (Step 1) accounted for 1.5% of the variance, but only participants' sex exhibited significant association ($\beta = .129, p < .01$). Age of first use of social media, and daily social media use time weekdays and weekends (Step 2) accounted for additional 11.7% of the variance of PSMU. Earlier age of first use ($\beta = -.093, p < .05$) and longer daily social media use hours on weekends ($\beta = .297, p < .01$) were associated with PSMU. In Step 3, personal wellbeing, self-liking, and self-competence accounted for additional 6.0% of the variance of PSMU. Personal wellbeing ($\beta = -.148, p < .01$), and self-liking ($\beta = -.217, p < .01$) were negatively associated with PSMU, while self-competence displayed a positive regression coefficient ($\beta = .107, p < .05$). Participants' sex lost its statistical significance in Step 2, while age of first use of social media lost its significance in Step 3. Overall, the regression model accounted for 19.2% of the variance of PSMU. Regression analyses results are displayed in Table 4.

Table 4: Hierarchical Regression Analyses Results for Problem Gaming and Problem Social Media Use

	PG ($R^2=26.7\%$)			PSMU($R^2=20.5\%$)		
	β	ΔR^2	F	β	ΔR^2	F
Sex	-.271**	.069	16.434**	.129**	.015	4.698*
Age	-.014			-.039		
Sex	-.147**	.163	26.279**	.073	.117	16.158**
Age	-.002			.024		
Age of first use of videogames/social media	-.060			-.093*		
Daily gaming/social media use time - weekdays	.170*			.055		
Daily gaming/social media use time - weekends	.285**			.297**		
Sex	-.179**	.035	19.998**	.043	.060	15.741**
Age	-.046			-.024		
Age of first use of videogames/social media	-.046			-.071		
Daily gaming/social media use time - weekdays	.187**			-.070		
Daily gaming/social media use time - weekends	.237**			.265**		
Personal Wellbeing Index	-.141**			-.148**		
Self-liking	-.106*			-.217**		
Self-competence	.003			.107*		

Note. * $p<.05$; ** $p<.01$.

Discussion and Conclusion

This study aimed to assess the prevalence and patterns of gaming, problem gaming, social media use, and problem social media use among adolescents and young adults in Croatian population, as well as to identify and compare the factors associated with these problematic behaviors. Although Croatian adolescents and young adults reported spending a substantial amount of time gaming or using social media on a daily basis, a small proportion exhibited PG (1.0%) or PSMU (1.9%). The estimated prevalence of PG was consistent with several existing studies (Haagsma, Pieterse, & Peters, 2012; Müller et al., 2015; Reer et al., 2021), reporting prevalence estimates between 1% and 2%, although lower than some recent estimates for adolescents and young adults, reporting 6.3% (Kim et al., 2022), or 9.9% (Gao et al., 2022). These differences could be attributed to the use of a very strict assessment tool in this study, which is based on ICD-11 (WHO, 2019) criteria for Gaming disorder, which reduce the risk of

false positive identification of problem gamers, which is often associated with broader DSM conceptualization of Internet Gaming Disorder (Dell’Osso et al., 2021).

The prevalence of PSMU observed in this study (1.9%) was substantially lower than the estimates in the existing literature (e.g. Banyai et al., 2017; Merelle et al., 2017), although comparable to findings reported by Reer et al. (2021). Considerable variation in prevalence estimates across studies likely reflects inconsistent conceptualizations and measurement approaches, given that PSMU has not yet been formally recognized as a distinct clinical disorder. Lower prevalence estimate could be explained by the same principle as those regarding PG, as the instrument used for the assessment of PSMU was constructed using ICD criteria for Gaming Disorder.

In this study, 1.6% of male participants exhibited PG, while no female participants were classified as problem gamers. These findings are consistent with earlier research identifying male sex as a significant risk factor for PG (Jo et al., 2019; Feng et al., 2017; Mihara & Higuchi, 2017; Nakayama et al. 2017; Saunders et al., 2017), indicating that male adolescents and young adults are particularly at risk of developing this risky behavior. In contrast, the prevalence of PSMU was nearly identical among male (1.9%) and female (1.8%) participants. Problem social media has previously been associated with female sex (Andreassen et al., 2017; Bányai et al., 2017), which was commonly attributed to social media being used primarily for socialization and communication, functions more strongly endorsed by females. However, contemporary social media assumed various additional purposes (e.g. gaming, streaming, news consumption) (Reer et al., 2021), potentially explaining the diminishing sex differences in PSMU prevalence. These findings were additionally confirmed by correlation analysis results indicating that PG was moderately associated with male sex, while PSMU was only weakly correlated with female sex, as well as regression analyses that showed that male sex predicted PG, while participants’ sex had no significant contribution in prediction of PSMU.

Neither PG nor PSMU significantly correlated with participants’ age. Traditionally, younger age has been associated with both of these problematic behaviors (Andreassen et al., 2017; Reer et al., 2021). It is possible that narrowing the age range in the sample by drawing only adolescents and young adults from the general population sample may have attenuated this association. Age of first use of videogames was not associated with PG, while earlier age of first use of social media weakly correlated with PSMU. These findings were inconsistent with previous research linking earlier initiation to problematic use of digital media, particularly in

context of social media (Montag et al., 2024, Nakayama et al., 2020). This might be explained by early use of videogames and social media becoming increasingly normative in the modern world, thus reducing the predictive value of first use of digital media. Also, the narrowed age range in this sample, potentially leading to homogeneous past experience with digital media, could have diminished these associations.

Furthermore, daily time spent gaming/using social media, both on weekdays and weekends, was moderately associated with both PG and PSMU. These findings were confirmed by regression analyses, which demonstrated that daily screen time, particularly during weekends, significantly predicted PG and PSMU. Longer screen time has previously been associated with different aspects of problematic use of digital media (Reer et al., 2021; Severo et al., 2020; van Rooij et al., 2017; Yeh et al., 2017). However, these associations should be interpreted cautiously. Longer screen time alone does not necessarily indicate problematic use of digital media. Excessive involvement may reflect high engagement or enthusiasm rather than impaired control or functional impairment. Therefore, distinguishing problematic use from intensive but non-problematic involvement remains essential in order to avoid over-pathologizing everyday digital behaviors (Deleuze et al., 2018; Dell’Osso et al., 2021).

Finally, both PG and PSMU were associated with lower levels of wellbeing, self-liking, and self-competence. These findings align with previous research linking problematic use of digital media to various adverse mental health outcomes, including lower wellbeing and life-satisfaction (Boer et al., 2020; Festl et al., 2013), as well as lower self-esteem (Andreassen et al., 2017; Gao et al., 2022; Scerri et al., 2018). To adolescents and young adults, gaming could provide a useful compensatory environment in events when they feel criticized, judged, or attacked in the real world (Scerri et al., 2018). Social media use may facilitate unrealistic perception of other users, especially celebrities, influencers, etc., which may trigger upward social comparison, negatively affecting self-esteem of adolescents and young adults (Kelly et al., 2018; Pera et al., 2018). Regression analyses further demonstrated that wellbeing and self-liking significantly contributed to the prediction of both PG and PSMU. Self-liking appeared to have particularly important role in prediction of PSMU, potentially reflecting the strong role of social comparison processes on social media. An unexpected regression coefficient direction, which was inconsistent with the correlation, was observed for self-competence. This pattern may indicate a potential suppression effect in prediction of PSMU. It is possible that self-competence, as the second dimension of self-esteem, accounted for the same part of the variance

of PSMU as self-liking, resulting in the suppression effect. However, this interpretation should be approached cautiously and explored further in future studies.

Overall, among Croatian adolescents and young adults, PG and PSMU share a substantial amount of correlates, including daily screen time, personal wellbeing, and self-liking. However, some distinctions were observed. Primarily, male adolescents and young adults appear to be a more vulnerable demographic group for development of PG, while there seems to be no sex differences in the risk of developing PSMU. The second distinction is the associations of these problematic behaviors with self-esteem dimensions. While both PG and PSMU were associated with self-liking, this dimension of self-esteem might be particularly important in prediction of PSMU. This association may also be potentially strengthened by the suppression effect of the second self-esteem dimension, self-competence.

The findings of this study have several significant theoretical and practical implications. Firstly, the use of large, nationally representative sample, which is the primary strength of this study, enables a reliable estimation of PG and PSMU. This addresses the problem reported in literature reviews (Andreassen, 2015; Mihara & Higuchi, 2017) of many PG and PSMU prevalence estimates coming from studies using small, convenient, and non-representative samples. Also, as Reer (2021) emphasizes, existing studies have predominantly focused on a single aspect of problematic use of digital media. Meanwhile, this study included PG and PSMU, enabling the investigation of the association between these problematic behaviors, and comparison of risk factors associated with them. Additionally, using an adapted version of the same scale for the assessment of PG and PSMU has enhanced the comparability of these constructs and enabled reliable assessment of similarities and differences regarding the factors associated with these behaviors (van Rooij et al., 2017). Furthermore, similarities and distinctions between PG and PSMU, which were observed in this study, could inform prevention efforts. While male adolescents and young adults were confirmed as more vulnerable to PG, they also seem equally affected by PSMU, which was traditionally associated with female participants. Including male adolescents in prevention efforts related to moderate and responsible use of social media may represent a promising approach in designing such interventions. Self-esteem, particularly self-liking dimension, appears to be a valuable potential target in planning prevention interventions. Creating a more realistic perception of social media users could minimize the upward social comparison, therefore preserving the self-esteem of social media users. Another important issue could be the identification of adolescents and young

adults who use videogames or social media as means of escape from the real world, in which they feel criticized or unaccepted, or as a coping strategy, for dealing with negative experiences or emotions. Timely identification of such individuals, whose wellbeing and self-esteem depend on their use of social media, could prevent the development of poor mental health outcomes.

Despite these strengths, several limitations of this study should be acknowledged. Cross-sectional design prohibits causal inference regarding the relationship between problematic use of digital media, wellbeing, and self-esteem. Longitudinal research is needed to clarify whether lower wellbeing and self-esteem represent antecedents or consequences of PG and PSMU. Although this study followed strict methodological standards, data were collected using self-report measures, which remain vulnerable to social desirability and recall biases. This study included only adolescents and young adults who reported playing videogames and using social media in the past 12 months who were drawn from the nationally representative sample. This subsampling approach could have introduced bias into the data and limited the generalizability of the finding to broader population. Finally, this study did not assess gaming/social media use motives, nor did it distinguish between different types of videogames or social media. Future studies could benefit from incorporating these variables in order to obtain a better understanding of PG, PSMU, and the mechanisms underlying these behaviors.

In conclusion, problem gaming and problem social media use represent relevant health concerns among Croatian adolescents and young adults, although prevalence estimates based on strict ICD criteria were relatively low. Results of this study confirmed the associations of PG and PSMU with longer daily screen time, lower wellbeing, and lower self-esteem, particularly lower self-liking. Male sex emerged as a significant predictor of PG, whereas no significant sex differences were observed for PSMU. These findings suggest that PG and PSMU share several psychological mechanisms while also demonstrating important distinctions, particularly regarding sex differences and dimensions of self-esteem. The results emphasize the need for targeted prevention strategies focused on wellbeing, preserving self-esteem, as well as moderate and responsible digital media use. Further research should examine causal pathways, as well as the role of gaming/social media use motives in the development of problem gaming and problem social media use.

References

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew research center*, 31(2018), 1673-1689.
- Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of adolescence and youth*, 22(4), 430-454. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4053-4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, 64, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Bányai, F., Zsila, G., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., Andreassen, C. S., & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PloS ONE*, 12(1), e0169839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839>
- Błachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in human behavior*, 55, 701-705. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.026>
- Boer, M., Van Den Eijnden, R. J., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., ... & Stevens, G. W. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *Journal of adolescent health*, 66(6), S89-S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Chamberlain, S., Lochner, C., Stein, D., Goudriaan, A., Holst, R., Zohar, J., & Grant, J. E. (2016). Behavioural addiction-a rising tide? *European Neuropsychopharmacology*, 26, 841-855. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2015.08.013>
- Croatian Bureau of Statistics. (2021). *Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Croatia in 2021*. Croatian Bureau of Statistics. <https://podaci.dzs.hr/en/statistics/population/census/>
- Deleuze, J., Long, J., Liu, T. Q., Maurage, P., & Billieux, J. (2018). Passion or addiction? Correlates of healthy versus problematic use of videogames in a sample of French-speaking regular players. *Addictive Behaviors*, 82, 114-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.02.031>
- Dell'Osso, B., Di Bernardo, I., Vismara, M., Piccoli, E., Giorgetti, F., Molteni, L., Fineberg, N. A., Virzi, C., Bowden-Jones, H., Truzoli, R., & Viganò, C. (2021). Managing problematic usage of the internet and related disorders in an era of diagnostic transition: An updated review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 17, 61-74. <https://doi.org/10.2174/1745017902117010061>
- Dixon, S. (2025). Global social networks ranked by number of users 2025. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Feng, W., Ramo, D. E., Chan, S. R., & Bourgeois, J. A. (2017). Internet gaming disorder: Trends in prevalence 1998-2016. *Addictive behaviors*, 75, 17-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.06.010>
- Festl, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2013). Peer influence, internet use and cyberbullying: A comparison of different context effects among German adolescents. *Journal of Children and Media*, 7(4), 446-462. <https://doi.org/10.1080/17482798.2013.781514>
- Fineberg, N. A., Demetrovics, Z., Stein, D. J., Ioannidis, K., Potenza, M. N., Grünblatt, E., ... & Chamberlain, S. R. (2018). Manifesto for a European research network into problematic usage of the internet. *European Neuropsychopharmacology*, 28(11), 1232-1246. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.004>
- Gao, Y. X., Wang, J. Y., & Dong, G. H. (2022). The prevalence and possible risk factors of internet gaming disorder among adolescents and young adults: Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of psychiatric research*, 154, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.06.049>
- Glavak Tkalić, R., Sučić, I., Wertag, A., Perić Pavišić, K., Razum, J., & Šimunović, M. (2025). *Stanje u području ovisnosti u općoj populaciji Republike Hrvatske: Rezultati istraživanja 2023. I analiza trendova uporabe 2011.-2023 [Overview of status in the field of addiction in the general population of the Republic of Croatia: Results of research conducted in 2023 and analysis of trends of use in the period 2011-2023]*. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 66-78.
- Haagsma, M. C., Pieterse, M. E., & Peters, O. (2012). The prevalence of problematic video gamers in the Netherlands. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(3), 162-168. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0248>
- Ikbali Afsar, S., Mirzayev, I., Yemisci, O. U., & Saracgil, S. N. C. (2018). Virtual reality in upper extremity rehabilitation of stroke patients: a randomized controlled trial. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 27(12), 3473-3478. <https://doi.org/10.1016/j.jstrokecerebrovasdis.2018.08.007>
- Jeong, E. J., & Kim, D. H. (2011). Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 213-221. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0289>
- Jo, Y. S., Bhang, S. Y., Choi, J. S., Lee, H. K., Lee, S. Y., & Kweon, Y. S. (2019). Clinical characteristics of diagnosis for internet gaming disorder: comparison of DSM-5 IGD and ICD-11 GD diagnosis. *Journal of clinical medicine*, 8(7), 945. <https://doi.org/10.3390/jcm8070945>
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2018.12.005>
- Kemp, S. (2022, March 8). Digital 2022: Global Overview Report. DataReportal – Global Digital Insights.
- Kim, H. S., Son, G., Roh, E. B., Ahn, W. Y., Kim, J., Shin, S. H., ... & Choi, K. H. (2022). Prevalence of gaming disorder: A meta-analysis. *Addictive behaviors*, 126, 107183. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107183>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in human behavior*, 27(1), 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.015>
- Lenhart, A., Duggan, M., Perrin, A., Stepler, R., Rainie, H., & Parker, K. (2015). Teens, social media and technology overview 2015: Smartphones facilitate shifts in communication landscape for teens. Pew Research Center. *Science & Tech.*
- Longstreet, P., & Brooks, S. (2017). Life satisfaction: A key to managing internet & social media addiction. *Technology in society*, 50, 73-77. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.05.003>
- Lopez-Fernandez, O., Honrubia-Serrano, M. L., Baguley, T., & Griffiths, M. D. (2014). Pathological video game playing in Spanish and British adolescents: Towards the exploration of Internet Gaming Disorder symptomatology. *Computers in human behavior*, 41, 304-312. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.011>
- Lozano-Blasco, R., Quilez-Robres, A., Delgado-Bujedo, D., & Latorre-Martínez, M. P. (2021). YouTube's growth in use among children 0–5 during COVID19: The Occidental European case. *Technology in society*, 66, 101648. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101648>
- Luo T, Qin L, Cheng L, Wang S, Zhu Z, Xu J, Chen H, Liu Q, Hu M, Tong J, Hao W, Wei B, Liao Y. (2021). Determination the cut-off point for the Bergen social media addiction (BSMAS): Diagnostic contribution of the six criteria of the components model of addiction for social media disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(2), 281–290. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00025>
- Malik, S., & Khan, M. (2015). Impact of facebook addiction on narcissistic behavior and self-esteem among students. *J Pak Med Assoc*, 65(3), 260-263.
- Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). The associations between problematic Facebook use, psychological distress and well-being among adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 226, 274-281. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.10.007>
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouvrøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(10), 591-596. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0260>
- Mérelle, S. Y., Kleiboer, A. M., Schotanus, M., Cluitmans, T. L., Waardenburg, C. M., Kramer, D., ... & Rooij, T. (2017). Which health-related problems are associated with problematic video-gaming or social media use in adolescents? A large-scale cross-sectional study. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(1), 11-19.

- Mihara, S., & Higuchi, S. (2017). Cross-sectional and longitudinal epidemiological studies of Internet gaming disorder: A systematic review of the literature. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 71(7), 425-444. <http://dx.doi.org/10.1111/pcn.12532>
- Montag, C., Demetrovics, Z., Elhai, J. D., Grant, D., Koning, I., Rumpf, H. J., ... & van den Eijnden, R. (2024). Problematic social media use in childhood and adolescence. *Addictive behaviors*, 153, 107980. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2024.107980>
- Müller, K. W., Janikian, M., Dreier, M., Wölfling, K., Beutel, M. E., Tzavara, C., ... & Tsitsika, A. (2015). Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. *European child & adolescent psychiatry*, 24(5), 565-574. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0611-2>
- Nakayama, H., Matsuzaki, T., Mihara, S., Kitayuguchi, T., & Higuchi, S. (2020). Relationship between problematic gaming and age at the onset of habitual gaming. *Pediatrics International*, 62(11), 1275-1281. <https://doi.org/10.1111/ped.14290>
- Nakayama, H., Mihara, S., & Higuchi, S. (2017). Treatment and risk factors of Internet use disorders. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 71(7), 492-505. <http://dx.doi.org/10.1111/pcn.12493>
- Nguyen, H. V., Huang, H. C., Wong, M. K., Yang, Y. H., Huang, T. L., & Teng, C. I. (2018). Moderator roles of optimism and weight control on the impact of playing exergames on happiness: The perspective of social cognitive theory using a randomized controlled trial. *Games for health journal*, 7(4), 246-252. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0165>
- Nouchi, R., Taki, Y., Takeuchi, H., Hashizume, H., Nozawa, T., Kambara, T., ... & Kawashima, R. (2013). Brain training game boosts executive functions, working memory and processing speed in the young adults: a randomized controlled trial. *PloS one*, 8(2), e55518. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055518>
- Pera, A. (2018). Psychopathological processes involved in social comparison, depression, and envy on Facebook. *Frontiers in Psychology*, 9, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00022>
- International Wellbeing Group. (2013). *Personal Wellbeing Index—Adult (PWI-A): 5th Edition*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Pontes, H. M., Schivinski, B., Sindermann, C., Li, M., Becker, B., Zhou, M., & Montag, C. (2021). Measurement and conceptualization of Gaming Disorder according to the World Health Organization framework: The development of the Gaming Disorder Test. *International journal of mental health and addiction*, 19(2), 508-528. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00088-z>
- Primack, B. A., & Escobar-Viera, C. G. (2017). Social media as it interfaces with psychosocial development and mental illness in transitional age youth. *Child and adolescent psychiatric clinics*, 26(2), 217-233. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.007>
- R Core Team. (2025). *A language and environment for statistical computing* (Version 4.5.1) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ream, G. L., Elliott, L. C., & Dunlap, E. (2013). Trends in video game play through childhood, adolescence, and emerging adulthood. *Psychiatry journal*, 2013(1), 301460. <https://doi.org/10.1155/2013/301460>
- Reer, F., Festl, R., & Quandt, T. (2021). Investigating problematic social media and game use in a nationally representative sample of adolescents and younger adults. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 776-789. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1724333>
- Rumpf, H.-J., Achab, S., Billieux, J., Bowden-Jones, H., Carragher, N., Demetrovics, Z., et al. (2018). Including gaming disorder in the ICD-11: The need to do so from a clinical and public health perspective: Commentary on: A weak scientific basis for gaming disorder: Let us err on the side of caution (van Rooij et al., 2018). *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 556-561. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.59>
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148. <https://doi.org/10.1556/jba.3.2014.016>
- Salerno, L., Fortunato, L., Ostwald, V., Muscolino, A., & Lo Coco, G. (2025). Social support and social comparison tendencies predict trajectories of adolescents' problematic social media use: A longitudinal study. *PloS one*, 20(6), e0323320. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323320>

- Saunders, J. B., Hao, W., Long, J., King, D. L., Mann, K., Fauth-Bühler, M., ... & Poznyak, V. (2017). Gaming disorder: Its delineation as an important condition for diagnosis, management, and prevention. *Journal of behavioral addictions*, 6(3), 271-279. <http://dx.doi.org/10.1556/2006.6.2017.039>
- Scerri, M., Anderson, A., Stavropoulos, V., & Hu, E. (2019). Need fulfilment and internet gaming disorder: A preliminary integrative model. *Addictive behaviors reports*, 9, 100144. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.100144>
- Severo, R. B., Soares, J. M., Affonso, J. P., Giusti, D. A., de Souza, A. A., de Figueiredo, V. L., ... & Pontes, H. M. (2020). Prevalence and risk factors for internet gaming disorder. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(5), 532-535. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2019-0760>
- Stevens, M. W., Dorstyn, D., Delfabbro, P. H., & King, D. L. (2021). Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 55(6), 553-568. <https://doi.org/10.1177/0004867420962851>
- Sublette, V. A., & Mullan, B. (2012). Consequences of play: A systematic review of the effects of online gaming. *International journal of mental health and addiction*, 10(1), 3-23.
- Tafarodi, R. W., & Swann Jr, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and individual Differences*, 31(5), 653-673. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00169-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00169-0)
- Tang, C. S. K., Koh, Y. W., & Gan, Y. (2017). Addiction to internet use, online gaming, and online social networking among young adults in China, Singapore, and the United States. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 29(8), 673-682. <https://doi.org/10.1177/1010539517739558>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical psychological science*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
- Underwood, M. K., & Ehrenreich, S. E. (2017). The power and the pain of adolescents' digital communication: Cyber victimization and the perils of lurking. *American Psychologist*, 72(2), 144. <https://doi.org/10.1037/a0040429>
- Vogels, E. A., Gelles-Watnick, R., & Massarat, N. (2022). Teens, social media and technology 2022. *Pew Research Center*, 10, 1-30.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health*, 48(2), 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Van Rooij, A. J., Ferguson, C. J., Van de Mheen, D., & Schoenmakers, T. M. (2017). Time to abandon internet addiction? Predicting problematic internet, game, and social media use from psychosocial well-being and application use. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(1), 113-121.
- Wartberg, L., Spindler, C., Berber, S., Potzel, K., & Kammerl, R. (2023). A Four-Item questionnaire to measure problematic social media use: the social media disorder test. *Behavioral Sciences*, 13(12), 980. <https://doi.org/10.3390/bs13120980>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.).
- Yeh, Y. C., Wang, P. W., Huang, M. F., Lin, P. C., Chen, C. S., & Ko, C. H. (2017). The procrastination of internet gaming disorder in young adults: The clinical severity. *Psychiatry Research*, 254, 258-262. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.04.055>

Myths about Child Development: How Strongly Do Parents Believe in Them?

Kristina Aleksić

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, tomickristina@yahoo.com, speech and language therapist, Croatia

Matea Bašić

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, matea.b4@gmail.com, speech and language therapist, Croatia

Petra Plastić

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, petra.plastic97@gmail.com, special education rehabilitator, Croatia

Marija Sertić Nad

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, marijasertic123@gmail.com, special education rehabilitator, Croatia

Abstract

Objective: The aim of this study was to examine parents' beliefs in myths related to child development and to analyze differences in attitudes between parents of children with developmental difficulties and parents of typically developing children. Additionally, the study explored how these beliefs vary by demographic factors such as age, gender, and educational level of parents, in order to better understand the factors influencing perceptions of child development. **Method:** The study was conducted using a survey questionnaire completed by 189 parents. The questionnaire included demographic data and attitudes toward myths about child development. **Hypotheses:** 1. Parents of children with developmental difficulties involved in rehabilitation will provide different responses compared to parents whose children are not involved in rehabilitation. 2. Fathers will provide different responses compared to mothers. 3. There will be no significant differences in responses by parents' age and educational level. **Results and Discussion:** The results showed statistically significant differences in responses between parents of children involved in therapy and those whose children were not involved in therapy on 10 out of 31 statements. No statistically significant differences were found with regard to parents' age and educational level. When comparing by parent gender, statistically significant differences were found in 7 out of 31 statements. Parents of children with developmental difficulties in therapy were more likely to believe in developmental myths, possibly due to stress and inconsistent professional advice. Gender differences suggest differing perceptions of child development, likely influenced by social norms. **Conclusion:** Understanding parents' beliefs about child development is essential for developing educational and counseling programs aimed at dispelling myths and promoting evidence-based information. This study provides insight into the factors influencing parental beliefs, which may contribute to improved planning of educational initiatives focused on informing parents and the public about realistic aspects of child development.

Keywords: parents, myths, child development, perception.

Introduction

Child development is a complex and dynamic process influenced by biological, environmental, and social factors. From the earliest stages of life, children acquire communication, cognitive, motor, social, and emotional skills through interactions with their

environment and caregivers. Early experiences and parental support play a crucial role in shaping developmental outcomes, making parents important contributors to children's growth and well-being (Ljubešić, 2001; Ljubešić & Ceganec, 2012).

Parents' beliefs and knowledge about child development significantly influence their parenting practices, expectations, and responses to developmental challenges. Accurate knowledge enables parents to provide age-appropriate stimulation and support, whereas misconceptions may lead to unrealistic expectations and ineffective parenting strategies (Bornstein & Cote, 2004; Reich, 2005). Research has shown that parental knowledge is associated with children's developmental outcomes and may vary according to sociodemographic factors such as educational level, age, and socioeconomic status (Huang et al., 2005; MacPhee, 1981).

Despite growing access to information about child development, numerous myths and misconceptions remain prevalent among parents. Such beliefs often concern speech and language development, child behavior, sensory processing, autism spectrum disorder, feeding practices, and developmental milestones. For example, misconceptions persist regarding bilingual language exposure, the causes of delayed language development, the use of alternative and augmentative communication, and expected developmental timelines (Apel & Masterson, 2004; Posokhova, 2005; Sowell, 2004). Similarly, misunderstandings about sensory sensitivities and children's behavioral responses may contribute to inaccurate interpretations of children's needs and abilities (Ayres, 2009).

The early identification of developmental difficulties is essential for timely intervention and improved developmental outcomes. However, parental misconceptions may delay recognition of developmental concerns and postpone seeking professional assessment and support. Research has emphasized the importance of parental awareness in recognizing developmental deviations and accessing appropriate services (Olujić et al., 2015; Popčević et al., 2024). Parents' expectations and understanding of early intervention services may also influence their willingness to seek support and engage in rehabilitation processes (Babić, 2017).

Research further suggests that parents of children with developmental disabilities or developmental delays may differ from parents of typically developing children in their perceptions, expectations, and understanding of child development due to their unique experiences and interactions with healthcare and educational services (Hastings & Taunt, 2002). At the same time, studies have shown that misconceptions about language disorders and child

development remain common within the general population, indicating a need for greater public awareness and education (Cindrić, 2018).

Beliefs in developmental myths can shape parental expectations and decision-making, potentially affecting the support provided to children. These misconceptions may be particularly relevant in the context of developmental difficulties, where accurate knowledge and understanding are essential for recognizing challenges and seeking appropriate interventions. Nevertheless, developmental myths continue to be prevalent among parents across different populations, highlighting the need for further investigation into the factors associated with such beliefs.

Given the importance of parental knowledge and attitudes, it is necessary to examine the prevalence of developmental myths and the factors associated with them. Therefore, the aim of this study was to investigate parents' beliefs in myths related to child development and to compare attitudes between parents of children with developmental difficulties and parents of typically developing children. Additionally, the study explored whether these beliefs differ according to demographic characteristics such as parents' age, gender, and educational level, with the goal of gaining a better understanding of the factors that shape parental perceptions of child development.

Method

Participants and Procedure

The study was conducted using a cross-sectional survey design. A total of 189 parents participated in the research by completing a questionnaire designed to assess their beliefs regarding myths related to child development. Participants included parents of children with developmental difficulties who were involved in rehabilitation programs, as well as parents whose children are not involved in rehabilitation.

Instrument

Data were collected using a questionnaire consisting of 31 statements representing common myths about child development. The myths were selected based on professional experience in everyday work with parents as well as findings from the relevant literature on child development and parenting beliefs.

The statements reflected misconceptions and commonly held beliefs regarding speech and language development, autism spectrum disorder, child behavior, feeding, sleep, sensory processing, and parenting practices.

Parents were asked to indicate the extent to which they believed each statement using a 6-point Likert-type scale ranging from 0 ("do not believe at all") to 5 ("completely believe"). Higher scores indicated a stronger endorsement of developmental myths.

In addition to the myth statements, the questionnaire included a demographic section that collected information on participants' age, gender, educational level, and whether their child was involved in rehabilitation services due to developmental difficulties. The complete list of questionnaire statements is provided in Appendix A.

Hypotheses

Based on the study objectives, the following hypotheses were formulated:

H1: Parents of children with developmental difficulties who are involved in rehabilitation programs will differ significantly in their responses to myths about child development compared to parents whose children are not involved in rehabilitation.

H2: Fathers will differ significantly from mothers in their responses to myths about child development.

H3: There will be no significant differences in responses to myths about child development according to parents' age.

H4: There will be no significant differences in responses to myths about child development according to parents' educational level.

Results

Independent-samples t-tests were conducted to examine differences in beliefs about developmental myths according to child rehabilitation status, parent gender, age, and educational level.

The analyses revealed statistically significant differences between parents of children involved in rehabilitation services and parents of children not involved in rehabilitation services on 10 of the 31 questionnaire statements. These findings indicate that the two groups differed in their endorsement of several developmental myths.

Table 1: Differences in Belief in Developmental Myths Between Parents of Children Involved and Not Involved in Rehabilitation Services

No. of sentence from questionnaire	Involved in rehabilitation M (SD)	Not involved in rehabilitation M (SD)	T-test, p
2.	2,105769231	2,411764706	0,069898886
3.	2,846153846	3,341176471	0,004923806
4.	2,182692308	2,576470588	0,023048734
8.	3,990384615	4,435294118	0,001655726
11.	3,089108911	3,56626506	0,0115596675
13.	2,769230769	3,247058824	0,003935299
14.	2,019230769	2,411764706	0,017042009
24.	1,096153846	1,329411765	0,023940026
26.	1,759615385	2,482352941	0,000108907
28.	1,942307692	2,388235294	0,00958077

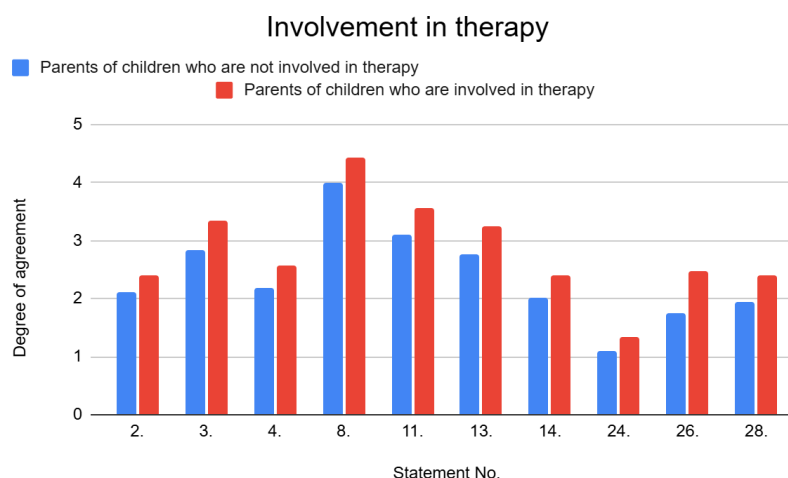


Figure 1: Differences in Belief in Developmental Myths Between Parents of Children Involved and Not Involved in Rehabilitation Services

No statistically significant differences were found according to parents' age or educational level, suggesting that beliefs in developmental myths were generally consistent across these demographic groups.

Comparisons by parent gender revealed statistically significant differences on 7 of the 31 questionnaire statements. Thus, mothers and fathers differed in their responses to certain

developmental myths, although these differences were not observed across the majority of items.

Table 2: Comparison of Mothers' and Fathers' Beliefs in Developmental Myths

No. of sentence from questionnaire	Involved in rehabilitation M (SD)	Not involved in rehabilitation M (SD)	T-test, p
4.	2,962962963	2,259259259	0,004124411
10.	2	1,320987654	0,000363883
19.	3,407407407	2,790123457	0,016819365
24.	1,814814815	1,098765432	0,000000554337
27.	2,148148148	1,487654321	0,00034287
28.	2,703703704	2,049382716	0,007462546
31.	2,444444444	1,660493827	0,000252174

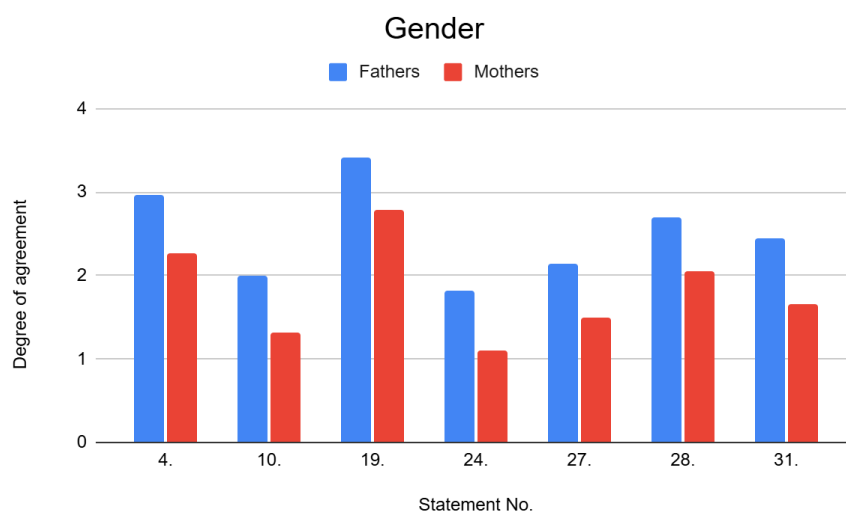


Figure 2: Differences in Belief in Developmental Myths Between Parents by Gender

Overall, the results supported the hypothesis that parents of children involved in rehabilitation services would differ from parents of children not involved in rehabilitation services, as well as the hypothesis predicting differences between mothers and fathers. The hypotheses predicting no differences according to age and educational level were also supported.

Discussion

The findings of this study indicate that parents of children with developmental difficulties who were involved in rehabilitation services were more likely to endorse certain developmental myths than parents of children who were not involved in rehabilitation services. Although the

reasons for these differences cannot be determined from the present study, one possible explanation is that parents of children with developmental difficulties face additional challenges and uncertainties regarding their child's development. Previous research has shown that parents of children with developmental difficulties often seek information from multiple sources and may encounter differing professional opinions and recommendations, which can influence their understanding of child development and intervention processes (Hastings & Taunt, 2002; Babić, 2017). Furthermore, concerns related to developmental delays and the need for early intervention may increase parents' vulnerability to misconceptions and unverified information (Popčević et al., 2024). Significant differences were also observed between mothers and fathers on several questionnaire items. These findings suggest that parental beliefs about child development may vary according to gender. Such differences may reflect variations in caregiving experiences, parental roles, and social expectations related to parenting. Previous studies have reported that parenting beliefs and developmental expectations are shaped by parental experiences and sociocultural influences (Bornstein & Cote, 2004; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). However, because gender differences were found only for a subset of the statements, their overall impact appears to be limited.

In contrast, no significant differences were found according to parents' age or educational level. This finding differs from some previous studies that reported associations between parental education and knowledge of child development (Huang et al., 2005; Reich, 2005). One possible explanation is that developmental myths may be widespread across demographic groups and may persist despite differences in educational attainment. Similar concerns regarding misconceptions about communication development and developmental disorders have been reported in both professional and public contexts (Cindrić, 2018; Posokhova, 2005).

The persistence of developmental myths identified in the present study highlights the importance of providing accessible and evidence-based information about child development. Research has consistently emphasized the role of early communication, developmental monitoring, and timely recognition of developmental difficulties in promoting positive developmental outcomes (Ljubešić, 2001; Ljubešić & Capanec, 2012; Olujić et al., 2015). Therefore, improving parental access to reliable information may contribute to more realistic developmental expectations and earlier identification of developmental concerns.

Conclusion

Understanding parents' beliefs about child development is essential for the development of educational and counseling programs aimed at reducing misconceptions and promoting evidence-based knowledge. The present study provides insight into factors associated with parental beliefs in developmental myths, particularly child involvement in rehabilitation services and parent gender.

The findings emphasize the importance of providing accurate, consistent, and accessible information about child development to parents. Increased awareness of common developmental myths may support more informed parental decision-making and contribute to more realistic expectations regarding children's development. Given the importance of early communication, developmental monitoring, and timely intervention for children with developmental difficulties (Ljubešić & Cepanec, 2012; Olujić et al., 2015), efforts to improve public understanding of child development should be considered a priority for professionals working with children and families.

Future research should further examine the sources of parental beliefs and evaluate strategies for effectively communicating evidence-based developmental information to families and the wider public.

Appendix 1.

Questionnaire Statements

- 1) Boys start speaking later than girls.
- 2) If a child uses alternative means of communication, such as gestures, signs, or pictures, their speech and language development will be delayed.
- 3) A child needs to be constantly praised in order to stay motivated.
- 4) For children with Autism Spectrum Disorder (ASD), routines should be intentionally disrupted so that they become accustomed to change.
- 5) When a two- or three-year-old child occasionally stutters, it is important to tell them to slow down and encourage them to repeat the sentence.
- 6) A tantrum should simply be ignored.
- 7) It is concerning if a child begins speaking in a foreign language before their native language.
- 8) It is advisable to insist on eye contact when talking with a child.
- 9) A child should be toilet trained by the age of three.

- 10) Only “naughty” children are prone to tantrums.
- 11) It is beneficial to insist that a child repeats words after an adult.
- 12) People with Autism Spectrum Disorder often have an intellectual disability.
- 13) Tantrums can be prevented.
- 14) Persistent repetitive behaviors (e.g., spinning around, spinning objects, flicking fingers in front of the eyes) should be discouraged because they are undesirable behaviors.
- 15) Using “telegraphic speech” (e.g., nouns in isolation and verbs in infinitive form, such as “baby drink”) helps children learn language more easily.
- 16) Stereotyped behaviors and play should be stopped and interrupted.
- 17) Children should be shouted at in order to change their behavior.
- 18) Boys are more likely to have language difficulties than girls.
- 19) Speech-language and educational rehabilitation assessment and intervention should be sought only after a child’s third birthday.
- 20) Before starting school, a child should correctly pronounce all speech sounds except /r/.
- 21) Children should start sleeping in their own bed as early as possible.
- 22) Children who are late talkers but show typical development in other areas always “catch up” with their peers.
- 23) A child will become spoiled if they are frequently cuddled, hugged, kissed, or tickled.
- 24) There is no need to talk to a child who does not understand speech.
- 25) Some children start speaking later and develop verbal communication later because they are “lazy.”
- 26) A good parent is one whose child is always happy and satisfied.
- 27) Children who are oversensitive to certain sensory stimuli (e.g., picky eaters, dislike hair washing or brushing, are sensitive to specific smells, complain about clothing labels, or are bothered by loud sounds) are simply spoiled and manipulating adults.
- 28) Growing up in a bilingual family causes delays in speech and language development.
- 29) The easiest time to wean a child from a pacifier is before their first birthday.
- 30) It is beneficial to use “parentese” (a higher-pitched voice, slower speech, simpler vocabulary, repetition, emphasis on important words, and exaggerated facial expressions) when talking to babies.
- 31) Children with poor appetite should be entertained (e.g., with songs, cartoons on a phone, television, or tablet) in order to eat a certain amount of food.

References

- Ayres, A. J. (2009). *Dijete i senzorna integracija* [The Child and Sensory Integration]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Apel, K., & Masterson, J. J. (2004). *Jezik i govor: od roğenja do 6. godine* [Language and Speech: From Birth to Six Years]. Lekenik: Ostvarenje.
- Babić, I. (2017). *Očekivanja roditelja od rane intervencije u sustavu ranog i predškolskog obrazovanja* [Parents' Expectations of Early Intervention in the Early Childhood Education System] (Specialist thesis). Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2004). Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, acculturating cultures, and cultures of destination. *Child Development*, 75(1), 221–235.
- Cindrić, I. (2018). *Svjesnost društva o jezičnim poremećajima* [Public Awareness of Language Disorders] (Master's thesis). Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb.
- Čuturić, N. (2008). *Psihomotorički razvoj djeteta u prve dvije godine života s normama razvoja* [Psychomotor Development of the Child During the First Two Years of Life with Developmental Norms] (4th ed.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116–127.
- Huang, K. Y., Caughy, M. O., Genevro, J. L., & Miller, T. L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149–170.
- Ljubešić, M. (2001). *Rana komunikacija i njezina uloga u učenju i razvoju djeteta* [Early Communication and Its Role in Children's Learning and Development]. *Dijete i društvo*, 3, 261–278.
- Ljubešić, M., & Cepanec, M. (2012). *Rana komunikacija: u čemu je tajna?* [Early Communication: What Is the Secret?]. *Logopedija*, 3(1), 35–45.
- MacPhee, D. (1981). *Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI)*. University of North Carolina.
- Olujčić, M., Hržica, G., & Srebačić, I. (2015). Rano prepoznavanje odstupanja u jezičnom razvoju: Probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi [Early Identification of Language Development Difficulties: Screening Language Abilities in Preschool Children]. In J. Kuvač Kraljević (Ed.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* [Handbook for the Identification and Education of Children with Language Difficulties] (pp. 78–99). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.
- Popčević, K., Matković, M. M., & Ivšac Pavliša, J. (2024). Rana razvojna odstupanja iz roditeljske perspektive [Early Developmental Deviations from the Parents' Perspective]. *Logopedija*, 1(3), 15–22.
- Posokhova, I. (2005). *Izgovor: kako ga poboljšati: rad na razvijanju pravilnog izgovora glasova u djece* [Pronunciation: How to Improve It: Developing Correct Speech Sound Production in Children]. Lekenik: Ostvarenje.
- Sowell, T. (2004). *Einsteinov sindrom: Inteligentna djeca koja kasno progovaraju* [The Einstein Syndrome: Bright Children Who Talk Late]. Lekenik: Ostvarenje.

Early Developmental Support at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula

Kristina Aleksić

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, tomickristina@yahoo.com, speech and language therapist, CROATIA

Matea Bašić

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, matea.b4@gmail.com, speech and language therapist, CROATIA

Petra Plastić

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, petra.plastic97@gmail.com, special education rehabilitator, CROATIA

Marija Sertić Nad

Daily Center for Rehabilitation Veruda – Pula, marijasertic123@gmail.com, special education rehabilitator, CROATIA

Abstract

Early developmental support is recognized as one of the most effective forms of professional assistance for children with developmental risks and developmental disabilities, as well as for their families. Contemporary approaches emphasize the importance of early identification of developmental difficulties, timely intervention, interdisciplinary collaboration, and active family involvement throughout the support process. The aim of this paper is to present the organizational structure and professional practice of the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula and to describe the model of early developmental support implemented within the institution. The paper is based on a case study methodology and includes an analysis of relevant scientific literature, legal documents, institutional regulations, and professional documentation, as well as an examination of the organization and implementation of services within the Center. The findings indicate that the model of early developmental support is based on five key characteristics: interdisciplinary teamwork, individualized planning of interventions, partnership with parents, collaboration with community services, and continuity of support. Services are provided by an interdisciplinary team consisting of special education teachers, speech and language therapists, psychologists, physiotherapists, social workers, nurses, educators, and external medical specialists. Parents are actively involved in assessment, intervention planning, and the implementation of developmental activities in everyday settings. The results suggest that the model implemented at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula reflects contemporary family-centered and evidence-informed approaches to early intervention. The Center plays a significant role in ensuring the availability of early developmental support services within the Istria County region and contributes to the inclusion and well-being of children with developmental difficulties and their families. The presented model may serve as an example of good professional practice for the development of family-centered early intervention services in other settings.

Keywords: early developmental support, early intervention, family-centered practice, interdisciplinary team, developmental disabilities, case study

1. Introduction

Early childhood represents a period of intensive growth and development during which the foundations for later cognitive, communicative, motor, emotional, and social functioning

are established. Brain development during the first years of life is characterized by a high degree of neuroplasticity, making early experiences and environmental influences particularly important for developmental outcomes. Consequently, the early identification of developmental risks, delays, and disabilities, together with timely access to professional support services, plays a crucial role in maximizing children's developmental potential.

Over recent decades, increasing attention has been devoted to early intervention and early developmental support for children with developmental disabilities and their families. Numerous studies have demonstrated that timely participation in intervention programs positively influences communication, cognitive, motor, and socio-emotional development while improving the quality of life of both children and their families (Guralnick, 2011).

The concepts of *early intervention* and *early developmental support* are often used interchangeably; however, certain distinctions can be identified. Traditionally, early intervention referred primarily to professional procedures aimed at preventing or reducing the consequences of developmental difficulties. Contemporary approaches to early developmental support extend this perspective by emphasizing family empowerment, collaboration between professionals and families, and the provision of support within children's natural environments. As a result, the focus has shifted from the child alone toward the family as the primary context of development. Croatian authors have similarly emphasized the importance of timely support. Košiček et al. (2009) highlighted the need for improved interdisciplinary collaboration, better information provision for parents, and greater accessibility of support services across Croatia. Their findings indicated that parents frequently reported insufficient information following the identification of developmental difficulties and limited coordination among professionals involved in the support process.

The importance of early developmental support is also recognized within Croatian legislation. According to the Social Welfare Act (Republic of Croatia, 2022), early developmental support includes professional developmental assistance for children and professional counseling and support for parents, other family members, or foster caregivers. The primary purpose of the service is to promote child development, strengthen parental competencies, and facilitate children's participation in family and community life.

Given the importance of early action and family support, early developmental support is currently considered one of the most significant areas of contemporary rehabilitation, educational, healthcare, and social welfare practice.

2. Aim and Methodology

Aim of the Paper

The aim of this paper is to present the organization and implementation of early developmental support services at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula and to identify the key characteristics of the support model applied within the institution.

Methodology

This paper was developed using a descriptive case study approach. Data were collected through the analysis of scientific and professional literature, legislative and institutional documents, internal regulations, annual reports, and professional documentation of the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. In addition, direct insight into the organization and implementation of professional services was used to describe the operational model of early developmental support.

The analysis focused on identifying the organizational characteristics, professional procedures, interdisciplinary collaboration, family involvement, and community partnerships that shape the provision of early developmental support services within the Center.

The study does not evaluate intervention outcomes or individual users but rather presents a professional practice model implemented within a public social welfare institution. Therefore, the paper should be understood as a case study describing a model of good professional practice rather than an empirical effectiveness study.

3. Theoretical Framework of Early Developmental Support

Early developmental support refers to a system of interdisciplinary and family-centered services intended for children with developmental risks, developmental delays, or developmental disabilities and their families. It is based on contemporary knowledge regarding early childhood development and the importance of environmental influences during the first years of life. According to the Croatian Social Welfare Act (Republic of Croatia, 2022), early developmental support includes professional developmental assistance provided to children and professional counseling and support offered to parents, family members, and foster caregivers when developmental risks, delays, or disabilities have been identified. The primary objectives of these services are to promote child development, strengthen family competencies, and improve participation in everyday life. Traditional medical approaches focused primarily on diagnosis and impairment. In contrast, contemporary models emphasize family-centered

practice, interdisciplinary teamwork, and participation in natural environments. Parents are considered equal partners in the assessment, planning, implementation, and evaluation of support services because they play the most significant role in the child's daily life and development (Guralnick, 2011; Ljubešić, 2003). Research consistently demonstrates that early developmental support contributes to improved developmental outcomes, increased independence, more successful participation in educational settings, and enhanced family well-being. Consequently, early intervention is widely regarded as one of the most effective investments in the development of children with disabilities and in the quality of life of their families (Guralnick, 2011). Interdisciplinary collaboration is another essential component of effective early intervention. Professionals from various disciplines, including special education, speech and language therapy, psychology, physiotherapy, social work, and medicine, contribute complementary perspectives that enable a comprehensive understanding of the child's developmental profile and family needs. Košiček et al. (2009) emphasized that effective collaboration among professionals is one of the key prerequisites for successful early intervention services. Contemporary models also stress the importance of supporting families within their everyday environments. Rather than focusing exclusively on therapeutic sessions, interventions are increasingly directed toward empowering parents and caregivers to promote development during daily routines, play activities, and social interactions. This approach reflects the understanding that learning opportunities occur continuously within the child's natural environment (Ljubešić, 2003).

4. Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula

The Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula (DRC Veruda–Pula) is a public social welfare institution that provides diagnostic, rehabilitation, educational, psychosocial, and developmental support services to children with developmental disabilities, persons with disabilities, and their families. The Center currently operates at several locations within Istria County and serves users from the entire region. The institution is recognized as the leading provider of comprehensive rehabilitation and developmental support services in Istria County and plays a significant role in ensuring the accessibility of professional services for children and adults with disabilities.

4.1. History and Development of the Institution

The origins of the Center are closely connected to the efforts of Gianni Kumer, whose personal experience as a parent of a child with cerebral palsy motivated him to initiate organized

support services for children with disabilities and their families. Based on the idea that parents could achieve more collectively than individually, he gathered a group of parents who established the Association of Persons with Cerebral Palsy in Pula. This initiative laid the foundation for the future development of the institution and represented one of the earliest organized forms of rehabilitation support for children with developmental disabilities in the Istrian region. A particularly significant milestone occurred in 1976, when the first integrated preschool group in Croatia was established in cooperation with local kindergartens. This initiative enabled children with developmental disabilities to participate in mainstream preschool settings while simultaneously receiving rehabilitation services provided by special education teachers, speech and language therapists, and physiotherapists. The program represented an important step toward inclusive education and remains one of the earliest examples of organized educational inclusion in Croatia.

Over time, the institution expanded both its services and the number of users. Initially serving primarily members of the association, the Center gradually became a regional institution responding to the growing need for specialized services. In 2000, it formally became a public social welfare institution providing rehabilitation, educational, and psychosocial services to children, adolescents, and adults with developmental disabilities and other support needs. Today, the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula continues to develop programs aimed at improving quality of life, promoting social inclusion, and strengthening family capacities through interdisciplinary and family-centered approaches.

4.2. Activities of the Center

The activities of the Center are defined by its Statute and include a wide range of professional services. These services encompass assessment and counseling, early developmental support, preschool education for children with developmental disabilities, psychosocial support, semi-residential programs, rehabilitation services, assistance with inclusion in mainstream educational settings, and various forms of community-based support.

A distinctive feature of the Center is the continuity of services across the lifespan. Support is provided from infancy through adulthood, allowing users and their families to access services appropriate to different developmental stages and changing needs. The Center's mission is to provide timely, high-quality, and accessible support that promotes the development, independence, participation, and well-being of users and their families. Particular emphasis is

placed on early identification of developmental difficulties, interdisciplinary assessment, individualized planning, and active collaboration with parents.

The institution is founded by several municipalities and cities within Istria County, including Pula, Poreč, Rovinj, Umag, Pazin, Labin, Buzet, Buje, Novigrad, Vodnjan, Medulin, and Vrsar. This governance structure reflects the regional significance of the Center and its role in providing services across the county.

4.3. Organizational Structure

The Center is managed by a director responsible for coordinating administrative and professional activities. In addition, department heads oversee the implementation of specific programs and services. Professional governance is supported by the Management Board and the Professional Council, which consists of professional staff members from various disciplines. The Professional Council participates in discussions concerning professional practice, service development, and organizational improvements. At the time of writing, the Center employs 53 professionals from different disciplines, including special education teachers, speech and language therapists, psychologists, physiotherapists, social workers, nurses, educators, and administrative staff. This multidisciplinary workforce enables the provision of comprehensive and coordinated services to users and their families. The organizational structure reflects the Center's commitment to interdisciplinary collaboration and the integration of rehabilitation, educational, healthcare, and social welfare services.

4.4. Departments of the Center

To ensure effective organization and delivery of services, the Center is structured into three departments.

Department for Assessment and Counseling

The Department for Assessment and Counseling provides interdisciplinary developmental assessments and counseling services for children and their families. Services are delivered by special education teachers, speech and language therapists, psychologists, physiotherapists, and social workers. The department is responsible for identifying developmental risks and difficulties, conducting comprehensive assessments, providing professional recommendations, and supporting families during the referral process.

Department for Early Childhood and Preschool Education

The Department for Early Childhood and Preschool Education includes programs of early developmental support and preschool education for children with developmental disabilities. Within this department, professionals provide developmental assessments, individual and group interventions, rehabilitation services, and family support programs aimed at promoting communication, motor, cognitive, social, and emotional development.

Department for School-Age Children, Youth, and Adults

The Department for School-Age Children, Youth, and Adults provides semi-residential services, psychosocial support, rehabilitation programs, and activities promoting independence, social participation, and quality of life. Programs are adapted to the age, abilities, and individual needs of users and aim to facilitate active participation in community life. The organization of services through these three departments enables continuity of support across different developmental stages and ensures integration of rehabilitation, educational, and social welfare services.

5. Early Developmental Support at the Daily Rehabilitation Center Veruda – Pula

Within the Department for Early Childhood and Preschool Education, the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula operates a specialized unit for Early Developmental Support. The service is intended for children from birth to seven years of age who present developmental risks, developmental delays, or developmental disabilities, as well as for their parents and family members.

The work of the unit is based on the principles of early developmental support defined by Croatian social welfare legislation and contemporary evidence regarding the importance of early identification and timely intervention. The primary goal is to promote the child's optimal development, strengthen family capacities, and facilitate successful participation in everyday life, preschool education, school, and the wider community.

5.1. Admission to the Early Developmental Support Program

Children are referred to the program based on recommendations from healthcare and educational professionals or at the initiative of parents. Referrals may occur immediately after birth when developmental risks or neurological vulnerabilities have been identified.

The most common referral sources include neonatologists, neuropsychiatrists, pediatricians, medical specialists, and preschool professional teams who identify developmental concerns during routine observation of the child.

Following the referral process, an interdisciplinary assessment is conducted by members of the professional team. Depending on the child's needs, the assessment may involve a special education teacher, speech and language therapist, psychologist, physiotherapist, and social worker. The assessment examines multiple developmental domains, including communication skills, language development, cognitive functioning, social-emotional development, play skills, adaptive behavior, sensory processing, motor development, attention, interaction patterns, and participation in everyday activities. Based on assessment findings, the professional team determines whether the child will be included in the early developmental support program or whether developmental monitoring and follow-up assessments are more appropriate. For each child, an individualized support plan is developed. The plan defines intervention goals, professional services involved, forms of support, and the frequency and duration of interventions according to the needs of the child and family.

5.2. Service Users

The primary users of early developmental support services are children with developmental risks, developmental delays, or developmental disabilities, as well as their parents, family members, and foster caregivers. The program includes children with a wide range of developmental profiles, including autism spectrum disorder, speech and language disorders, social communication difficulties, neurological risk conditions, motor impairments, genetic syndromes, multiple disabilities, other developmental difficulties and delays. A distinctive characteristic of the service is its family-centered orientation. Parents are considered equal partners in the intervention process because of their central role in supporting their child's development in everyday environments.

5.3. Duration of Early Developmental Support

Early developmental support services are provided from birth until the child enters formal schooling, and no later than seven years of age. According to the Croatian Social Welfare Act (Republic of Croatia, 2022), early developmental support includes professional developmental assistance for the child and counseling support for parents and family members. The service is designed to promote child development and facilitate participation in broader social networks. Interventions during early childhood are particularly important because of the high degree of neuroplasticity characteristic of this developmental period, allowing intervention to have a substantial impact on developmental outcomes (Guralnick, 2011; Ljubešić, 2003).

5.4. Interdisciplinary Team

Early developmental support is provided through an interdisciplinary team approach. The team consists of special education teachers, speech and language therapists, psychologists, physiotherapists, social workers, nurses, and other professionals depending on the needs of the child and family. Parents are recognized as central members of the team and actively participate in all phases of assessment, planning, intervention, and evaluation. This approach is consistent with contemporary models of early intervention emphasizing interdisciplinary collaboration and family participation as essential components of effective practice (Guralnick, 2011; Ljubešić, 2003). Team members collaborate in developing intervention goals, sharing information regarding child progress, and evaluating individualized support plans. Such coordinated work allows for a comprehensive understanding of developmental needs and promotes consistency across intervention settings.

Special Education Rehabilitation: Special education rehabilitation focuses on the development of communication, social, cognitive, and adaptive skills. Intervention goals are individualized and designed to support functional participation in everyday activities. Particular attention is given to play, social interaction, attention, imitation, self-regulation, and adaptive behavior.

Speech and Language Therapy: Speech and language therapy focuses on communication, language, speech production, and oral-motor development. Services are provided to children with speech and language disorders, communication difficulties, social communication disorders, and autism spectrum disorder. Contemporary speech and language intervention emphasizes functional communication within natural environments and active parental participation, recognizing that everyday interactions significantly influence language development (Ljubešić, 2003).

Psychological Support: Psychological services include developmental assessment, monitoring, counseling, and intervention focused on socio-emotional development and behavioral functioning. Psychologists provide support to children and families while also contributing to the strengthening of parental competencies and emotional well-being.

Social Work: Social workers provide information regarding social welfare rights and services, assist families in accessing available resources, and facilitate coordination among

different systems and institutions. Their role is particularly important in promoting continuity of care and ensuring that families receive comprehensive support (Republic of Croatia, 2022).

Physiotherapy: Physiotherapy services focus on the assessment and promotion of motor development, including gross motor skills, postural control, balance, coordination, and movement quality. Interventions are individualized and emphasize functional motor skills within meaningful daily activities. Physiotherapists also educate parents on strategies for supporting motor development within everyday routines. Through the coordinated work of all professionals and active parental participation, the Center provides a comprehensive model of support tailored to the unique needs of each child and family.

5.5. Contemporary Approaches and Additional Professional Training

Continuous professional development is an important component of service quality within the Center. In addition to their formal professional qualifications, staff members participate in various specialized training programs and educational activities based on contemporary scientific and professional knowledge. The Center promotes an interdisciplinary approach in which professionals apply different methods and frameworks according to their competencies, training, and the individual needs of children and families. Professionals within the Center pursue different areas of specialization according to their professional interests, competencies, and the needs of service users. This contributes to the diversity of professional approaches and strengthens the interdisciplinary nature of service provision.

Principles of *Montessori pedagogy* are incorporated into professional practice, emphasizing active learning, independence, and the acquisition of functional skills through a structured and developmentally appropriate environment (Lillard, 2017). Such an approach supports children's autonomy and participation in everyday activities.

For the assessment of autism spectrum disorder and related developmental characteristics, professionals use the *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)*, a standardized assessment instrument that enables systematic observation of communication, social interaction, and play skills (Lord et al., 2000). The use of standardized assessment procedures contributes to accurate identification of developmental needs and informed intervention planning.

In the area of sensory processing and participation, some professionals have completed additional education in *Ayres Sensory Integration®*. This framework focuses on the way the

nervous system organizes and processes sensory information and emphasizes the relationship between sensory processing and participation in daily activities (Ayres, 2005; Lane et al., 2019). Sensory integration principles are used to support children's adaptive responses and engagement in meaningful occupations.

The Center also incorporates elements of the *DIR/Floortime approach*, which emphasizes the importance of emotionally meaningful interactions, relationships, and play in supporting developmental progress (Greenspan & Wieder, 2006). This approach is particularly relevant for children experiencing difficulties in social communication and interaction.

Another important area of professional development involves *assistive technology and augmentative and alternative communication (AAC)*. AAC systems are used to support children with complex communication needs and may include low-technology communication boards as well as high-technology speech-generating devices. Research indicates that AAC contributes significantly to communication development, participation, and social inclusion (Higginbotham & Caves, 2002; DeFelice et al., 2014).

In supporting children with motor difficulties, professionals apply principles of *neurodevelopmental treatment (NDT)* aimed at improving postural control, movement quality, balance, coordination, and functional motor performance (Bly, 1991; Mayston, 2008).

The integration of these contemporary approaches enables the provision of individualized and comprehensive support tailored to the specific strengths and needs of each child and family.

5.6. Collaboration with Parents

One of the fundamental characteristics of early developmental support at the Daily Rehabilitation Center Veruda-Pula is the active involvement of parents throughout the intervention process. Parents participate in the assessment of their child's developmental needs, goal setting, intervention planning, and monitoring of developmental progress. They also receive professional guidance regarding strategies that can be incorporated into everyday family routines. Such a family-centered approach is consistent with contemporary models of early intervention, which emphasize that the family represents the child's primary developmental environment and the most important context for learning and participation (Guralnick, 2011; Ljubešić, 2003). Collaboration with parents is implemented through individual counseling sessions with professionals. During these sessions, developmental assessments are discussed, intervention goals are reviewed, and practical strategies for supporting development within

daily activities are jointly developed. Individual counseling also provides emotional support and opportunities for addressing concerns related to parenting a child with developmental difficulties. In addition to individual counseling, the Center organizes educational workshops for parents. Topics are selected according to parental interests and identified needs and commonly include promotion of speech and language development, understanding autism spectrum disorder, sensory integration and sensory processing difficulties, communication strategies, play and interaction, preparation for preschool and school inclusion. Through participation in workshops, parents gain practical knowledge and evidence-informed strategies that can be applied within everyday family life.

An additional form of parental support is participation in the *Growing Together (Rastimo zajedno)* parenting program. This scientifically grounded parenting support program focuses on strengthening parental competencies, increasing understanding of child development, and promoting positive parent–child relationships (Belsky, 1984; Klarin, 2017). The program emphasizes parental sensitivity, emotional availability, positive discipline, and peer support among parents. Participation contributes to increased parental confidence and improved capacity to respond to children’s developmental needs. Through these various forms of support, parents become active partners in the intervention process rather than passive recipients of professional services. Such collaboration strengthens family competencies and promotes more sustainable developmental outcomes.

5.7. Community Collaboration

The Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula maintains continuous collaboration with institutions and organizations within the local community, including healthcare providers, preschool institutions, social welfare services, and other relevant agencies. Community collaboration is implemented through consultation, professional support, education, and joint planning of services for children and families. Upon request, professionals from the Center provide guidance to educators, healthcare professionals, and other practitioners working with children who have developmental difficulties.

Particularly important is the collaboration with *preschool institutions*, where professionals support educators in understanding developmental characteristics, adapting educational environments, and promoting the inclusion of children with developmental disabilities.

The Center also cooperates closely with the *Croatian Institute for Social Work*, healthcare institutions, pediatric services, and specialized medical professionals. Such collaboration facilitates service coordination, information sharing, and continuity of care.

Information regarding children's developmental status is exchanged only with parental consent and in accordance with ethical standards and data protection regulations. Beyond direct cooperation with institutions, the Center contributes to the broader community by promoting awareness of developmental disabilities, inclusion, and early intervention through professional education activities, public events, and participation in community initiatives. This intersectoral collaboration strengthens support networks around children and families and contributes to more effective inclusion and participation across different environments.

6. Results of the Case Study

The analysis of organizational structures, professional procedures, service provision practices, and institutional documentation identified five key characteristics of the early developmental support model implemented at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. These characteristics reflect contemporary principles of family-centered and interdisciplinary early intervention and constitute the core elements of the Center's professional practice. The identified characteristics are presented in Table 1.

Table 1. Key Characteristics of the Early Developmental Support Model at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula

Characteristic	Description
Interdisciplinary teamwork	Collaboration among professionals from different disciplines in assessment, intervention planning, implementation, and evaluation.
Individualized approach	Development of individualized support plans based on comprehensive assessment of the child and family needs.
Partnership with parents	Active involvement of parents in assessment, goal setting, intervention planning, and implementation of developmental activities.
Community collaboration	Cooperation with healthcare services, preschools, social welfare institutions, and other community partners.
Continuity of support	Ongoing monitoring and adaptation of support throughout different developmental stages.

The first characteristic identified in the model is *interdisciplinary teamwork*. The provision of services involves collaboration among special education teachers, speech and language therapists, psychologists, physiotherapists, social workers, nurses, and other professionals according to individual needs. This collaborative approach enables comprehensive assessment and coordinated intervention planning while ensuring that different

professional perspectives contribute to the support process. Such interdisciplinary cooperation is recognized as a fundamental component of effective early intervention services (Guralnick, 2011).

The second characteristic is the *individualized approach* to each child and family. Following the assessment process, individualized support plans are developed to define intervention goals, professional responsibilities, and service intensity. Interventions are tailored to the developmental profile, strengths, needs, and family circumstances of each child. This approach reflects contemporary principles of individualized and needs-based service provision (Ljubešić, 2003).

The third characteristic is *partnership with parents*. Parents actively participate in all phases of service delivery, including assessment, planning, implementation, and evaluation. Through counseling sessions, workshops, and participation in the Growing Together parenting program, parents are empowered to support their child's development within everyday family routines. This reflects contemporary family-centered practice, which recognizes parents as primary agents of child development (Guralnick, 2011; Ljubešić, 2003).

The fourth characteristic is *community collaboration*. The Center maintains active partnerships with healthcare institutions, preschool settings, social welfare services, and other community organizations. Through consultation, professional support, and coordinated planning, the Center contributes to continuity of care and promotes the inclusion of children with developmental disabilities in community environments. Previous studies have highlighted the importance of intersectoral collaboration in ensuring effective early intervention services (Košíček et al., 2009).

The fifth characteristic is *continuity of support*. Services are not limited to short-term interventions but are adapted over time according to developmental changes and emerging family needs. Continuous monitoring, reassessment, and modification of intervention plans enable the provision of responsive and developmentally appropriate support throughout early childhood.

Overall, the analysis indicates that the early developmental support model implemented at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula is strongly aligned with contemporary theoretical and professional principles of early intervention. The integration of interdisciplinary collaboration, individualized planning, family participation, community partnerships, and

continuity of care creates a comprehensive framework that supports both child development and family well-being.

7. Discussion

The findings of this case study demonstrate that the early developmental support model implemented at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula reflects contemporary approaches to early intervention and family-centered practice. The identified characteristics of the model correspond closely with internationally recognized principles of effective early intervention services. A particular strength of the Center lies in its long-standing tradition of interdisciplinary practice and continuous professional development. Additional training in areas such as DIR/Floortime, Montessori education, sensory integration, assistive technology, and neurodevelopmental approaches enables professionals to integrate contemporary knowledge into everyday practice and respond flexibly to diverse developmental needs. The findings support Guralnick's (2011) systems perspective, which emphasizes that the effectiveness of early intervention depends not only on direct work with the child but also on strengthening family capacities and creating supportive community networks. Similarly, the active involvement of parents observed within the Center's model is consistent with family-centered approaches that recognize parents as essential partners in the intervention process (Ljubešić, 2003). Another important finding concerns the Center's collaboration with community institutions. Cooperation with healthcare providers, preschools, and social welfare services contributes to continuity of support and facilitates the inclusion of children in different social environments. These findings are consistent with those reported by Košiček et al. (2009), who emphasized the importance of coordinated intersectoral services for children with developmental difficulties and their families.

The analysis also highlights several contemporary challenges. In recent years, professionals have observed an increase in the number of children presenting with speech and language difficulties, as well as a growing number of children diagnosed with autism spectrum disorder. These trends place additional demands on available services and increase the need for timely assessment and intervention.

An additional challenge relates to migration and demographic changes. Increasing numbers of families relocating to the region may have limited proficiency in the Croatian language, which can complicate communication with professionals, assessment procedures, and access to services. These circumstances require additional flexibility and cultural

responsiveness from service providers. Despite these challenges, a positive development is the earlier recognition of developmental difficulties and the earlier inclusion of children in support services compared to previous decades. Earlier access to intervention is likely to contribute to improved developmental outcomes and greater opportunities for participation and inclusion.

A limitation of this study is that it presents a case study of a single institution and therefore the findings cannot be generalized to all early intervention systems. Nevertheless, the model described in this paper may serve as an example of good professional practice and provide useful insights for the development of similar services in other settings.

Future development of the model should focus on expanding assessment and counseling services and strengthening interdisciplinary cooperation within the local community.

8. Conclusion

Early developmental support provided at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula represents a contemporary, interdisciplinary, and family-centered model of professional support for children with developmental risks and developmental disabilities and their families. The model is based on the principles of timely intervention, individualized planning, active family involvement, and collaboration among professionals from different disciplines.

The case study presented in this paper demonstrates that the Center successfully integrates current theoretical and professional principles of early intervention into everyday practice. The identified characteristics of the model—interdisciplinary teamwork, individualized intervention planning, partnership with parents, community collaboration, and continuity of support—reflect internationally recognized standards of quality early intervention services. Particular value can be observed in the active involvement of parents throughout the intervention process and the Center’s commitment to strengthening parental competencies through counseling, educational workshops, and parenting support programs. Such practices contribute to the transfer of developmental support strategies into children’s natural environments and promote sustainable developmental outcomes. The Center’s collaboration with preschools, healthcare institutions, and social welfare services further strengthens the support network available to children and families. Through coordinated intersectoral cooperation, the Center contributes not only to developmental support but also to social inclusion and participation within the community. At the same time, contemporary challenges such as increasing numbers of children with speech and language difficulties, growing prevalence of autism spectrum disorder, demographic changes, migration, and service capacity limitations highlight the need for continuous development of early intervention services. Despite these challenges, the findings indicate that the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula plays a significant role in ensuring the accessibility and quality of early developmental support services within Istria County.

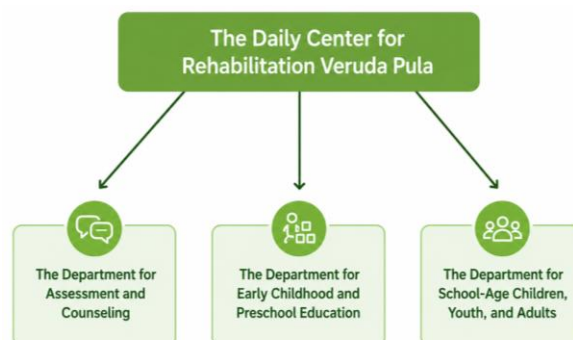


Figure 1. Organizational Structure of the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula

Note. The Center is organized through three departments: the Department for Assessment and Counseling, the Department for Early Childhood and Preschool Education, and the Department for School-Age Children, Youth, and Adults. Source: Authors' elaboration based on the Statute and organizational structure of the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula.

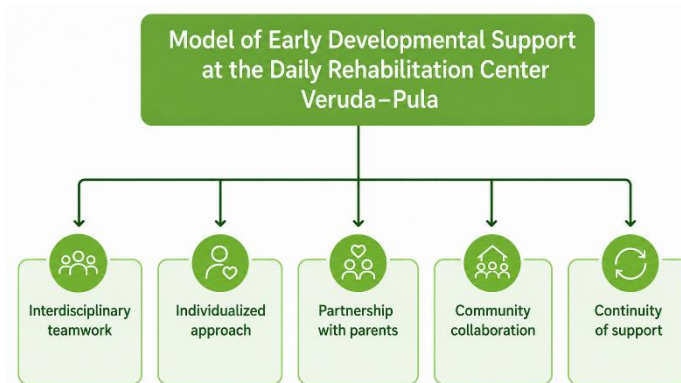


Figure. Model of Early Developmental Support at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula

Note. Figure 2 presents the conceptual framework of the early developmental support model implemented at the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. The model illustrates the five key characteristics identified through the case study analysis: interdisciplinary teamwork, individualized approach, partnership with parents, community collaboration, and continuity of support. Source: Authors' elaboration.

References

- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Western Psychological Services.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96.
- Bly, L. (1991). *Motor skills acquisition in the first year*. Therapy Skill Builders.
- DeFelice, C., Strobel, W., & Parette, H. P. (2014). Assistive technology and communication supports for individuals with disabilities. *Assistive Technology*, 26(3), 123–130.
- Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. (n.d.). *Annual work plan and programme*. Internal documents.
- Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. (n.d.). *Statute of the Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula*. Internal documents.
- Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. (n.d.). About us. Retrieved June 6, 2026, from <http://www.dczr-veruda.hr/o-nama>
- Daily Rehabilitation Center Veruda–Pula. (n.d.). Official website. Retrieved June 6, 2026, from <http://www.dczr-veruda.hr>

- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate and think*. Da Capo Press.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28.
- Higginbotham, D. J., & Caves, K. (2002). AAC intervention and communication outcomes. *Augmentative and Alternative Communication*, 18(3), 145–159.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija odgoja i obrazovanja* [Psychology of education]. Školska knjiga
- Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z., & Joković Oreb, I. (2009). *Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu* [Research on some aspects of early intervention in childhood in Croatia]. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 1–14.
- Lane, S. J., Mailloux, Z., Schoen, S., Bundy, A., May-Benson, T. A., Parham, L. D., Roley, S. S., & Schaaf, R. C. (2019). Neural foundations of Ayres Sensory Integration®. *Brain Sciences*, 9(7), 153. <https://doi.org/10.3390/brainsci9070153>
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Ljubešić, M. (2003). *Being a parent: A model of developmental assessment, counseling, and family support in early childhood*. State Institute for the Protection of Family, Motherhood and Youth.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., & Risi, S. (2000). *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)*. Western Psychological Services.
- Mayston, M. (2008). Physiotherapy approaches in neurodevelopmental treatment. *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- Republic of Croatia. (2022). *Social Welfare Act* (Official Gazette Nos. 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23). Narodne novine.

Lived Experiences of Well-Being: Rhythmic Movement Training in Special Education Contexts

Emine Ozel

Cyprus International University, Faculty of Education, Special Education, TRNC,
e-posta: eozel@ciu.edu.tr, Orcid No: 0000-0001-7874-1659

Belgin Parlakyildiz

Cyprus International University, Faculty of Education, Early Childhood Education, TRNC,
e-posta: bparlakyildiz@ciu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-5094-1779

Abstract

Well-being in special education contexts is increasingly recognized as a multidimensional construct shaped by emotional regulation, social participation, and classroom climate. Within this framework, body-based and movement-oriented interventions have gained attention for their potential to support holistic development. Rhythmic Movement Training (RMT), which integrates structured, repetitive movements grounded in neurodevelopmental principles, is one such approach. Existing research suggests that rhythmic and movement-based interventions can enhance self-regulation, social behavior, and overall quality of life across diverse populations. However, there remains a need for qualitative inquiry into how these benefits are experienced within special education settings. This study explores the lived experiences of well-being among pupils and teachers engaged in RMT practices in special education classrooms. Adopting a qualitative research design, data were collected through semi-structured interviews, classroom observations, and reflective teacher journals over a 10-week implementation period. Participants included students with diverse learning needs, such as autism spectrum conditions and developmental delays, alongside their teachers. Thematic analysis revealed three central dimensions of well-being shaped by RMT: (1) embodied self-regulation, where rhythmic movement supported students' ability to manage emotions and sustain attention; (2) relational connectedness, reflected in increased peer interaction, cooperation, and a sense of belonging; and (3) classroom harmony, characterized by reduced behavioral disruptions and a calmer learning environment. Teachers described RMT as a practical and adaptable strategy that enhanced their professional confidence and contributed positively to their own well-being. Since rhythm and movement allowed non-verbal expressiveness and inclusive interaction, participants stressed RMT's sensory and affective aspects. These findings reinforce research suggesting that rhythmic activities boost emotional, cognitive, and social development through embodied engagement. This study reveals participant experiences and how RMT informs classroom practice. The findings suggest for movement-based, neurodevelopmentally informed special education and the importance of qualitative methods in capturing the complexity of well-being in inclusive educational contexts.

Key words: Well-Being, Rhythmic Movement Training (RMT), Special Education

1. Introduction

The concept of well-being in education has seen substantial development over the past few decades, transitioning from a concern that was on the periphery to one that is at the core of effective and inclusive pedagogical practice. There is a growing recognition in contemporary literature that the well-being of both students and teachers is not a supplementary consequence but rather a core requirement for meaningful learning, engagement, and involvement within diverse classrooms (OECD, 2020; Waber et al., 2021). Specifically, this movement is a reflection of a broader reconceptualisation of education systems, in which academic

accomplishment is perceived to be strongly connected with the emotional, social, and relational aspects of schooling. Within the frames of inclusive education, well-being is now considered to be an essential indication of educational quality. This perception highlights the necessity of learning environments that encourage a sense of belonging, involvement, and psychological safety for all students (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). As an additional point of interest, recent studies have demonstrated that well-being-oriented pedagogies not only contribute to improved student outcomes, but also to enhanced teacher resilience and instructional sustainability, hence strengthening the interrelated character of classroom environments (Collie et al., 2022). As a consequence of this, the increasing emphasis placed on well-being is indicative of a paradigm shift toward educational models that are holistic, relational, and inclusive, and that place an emphasis on the flourishing of both students and teachers.

A seminal study by Aslam, Manzoor, and Sajjad (2023) examined teacher views on inclusive education's role in special education students' social and emotional well-being. Teachers considered inclusive education as a double-edged sword: it offers social integration and peer modelling, but it also presents significant challenges due to inadequate training, resource constraints, and the emotional labour required to address diverse needs simultaneously. Aslam et al. (2023) stressed that teachers' well-being and efficacy are crucial to inclusive outcomes. Teachers build more emotionally supportive classrooms when supported and given practical strategies. Rather, it is a necessity for meaningful learning among these students. Ensuring that children with SEN have access to high-quality education is essential to their well-being, and inclusive education policy plays a key role in this regard. This starts with policies and laws that ensure students with special needs have the same opportunities as their typically developing classmates in regular educational settings. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCPRD), which stresses the significance of inclusive education, is in line with these frameworks.

When it comes to well-being, traditional approaches have frequently placed an emphasis on either cognitive-behavioral strategies or environmental adjustments. On the other hand, an increasing amount of research that draws from a variety of disciplines demonstrates that the body and movement play a fundamental role in the formation of emotional and social states (Selman, & Dilworth-Bart, 2024).

For the purpose of stimulating neural pathways, namely those connected with the brainstem and basal ganglia, which are essential for motor coordination, emotional regulation,

and attentional control, Rhythmic Movement Training (RMT) is a neurodevelopmental intervention that makes use of inherent, rhythmic motions so as to stimulate neural pathways (Blomberg, 2017). The impact of RMT on the subjective, lived sense of well-being in classroom settings is still underexplored, despite the fact that it has been shown to be effective in enhancing motor skills and reducing the retention of primitive reflexes.

In order to fill this void, this study investigates the following research question: How does participation in Rhythmic Movement Training affect the well-being of both students and teachers when they are enrolled in special education classrooms? Our goal is to explore the transformative potential of RMT as an embodied pedagogical practice by adopting a qualitative phenomenological approach.

Due to the fact that it has a direct impact on students' involvement, participation, and overall learning outcomes, well-being is becoming an increasingly recognised core component of inclusive and special education. According to the findings of research, emotional regulation plays a significant part in the learning process. This includes the ability of students to concentrate, interact with others, and effectively adapt to the demands of their educational environment (UNESCO,2020).It is common for students who have diverse learning needs, such as those who have autism spectrum disorder (ASD), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), and other developmental disabilities, to struggle with difficulties such as sensory dysregulation, difficulties in social communication, and attention deficits (American Psychiatric Association,2013).These difficulties can have a negative impact on both academic performance and social participation.

Therefore, it is necessary to have classroom environments that are supportive and that encourage emotional safety, self-regulation, and positive relationships in order to cultivate meaningful learning experiences. The contemporary educational frameworks are increasingly advocating for holistic approaches that not only target the academic accomplishment of students but also address their social, emotional, and sensory well-being. Educators have the ability to improve student engagement, enable participation, and create equitable learning opportunities that support the different needs of all learners if they place a priority on well-being within inclusive educational contexts (OECD, 2019; UNICEF, 2021).

This study study is grounded in both neurodevelopmental and embodied learning perspectives.Repetitive movement activities may strengthen neural networks, improve brain plasticity, and create learning and behaviour self-regulation systems. These recurrent sensory

experiences mature and integrate attention, affective regulation, and executive functioning brain networks. Embodied learning views cognition as closely linked to bodily experiences. This view holds that learning occurs through active involvement with the environment, where movement has cognitive and bodily functions. Thus, physiological activities and sensory experiences shape thinking, comprehension, and information acquisition, demonstrating the interdependence of movement and cognition.

This study explores the lived experiences of well-being among students and teachers engaged in RMT practices in special education classrooms. In particular, researchers focused on the feelings that were experienced, the social interactions that took place, the harmony of the classroom, and the perspectives of the instructors.

2.1.Well-being in Special Education

The concept of "well-being" has grown in prominence in public debates since the 1960s, and more lately, the plight of children has gotten equally more attention. In this 2014 article, Ben-Arieh notes that our view of children's well-being has shifted from a risky one to a more optimistic one, and from the concept of well-being to that of well-being. Concerning the historical context, 196 nations have ratified the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989), which details numerous elements of children's welfare. Strategies to improve children's welfare are increasingly informed by the Convention on the Rights of the Child. Equally important are the rights to autonomy and development, and this document aims to bring them together. The necessity of nurturing a child's unique personality, skills, and cognitive and physical capacities to their maximum potential is emphasised in Article 29, which puts the kid as a changing entity and defines well-being as development (Goldhagen, et al.,2020).

Students are able to improve their health and achieve greater levels of achievement when they have well-developed social and emotional abilities. The term "well-being" refers to a variety of aspects, including mental well-being, physical well-being, and emotional well-being, all of which play a significant part in ensuring that students are ready to learn and are able to participate actively in the process (Alanoglu, et al,2026).

In order to define the well-being of children, Minkkinen (2013) identifies four dimensions, all of which interact with one another:According to Minkinen (2013: 550), "Physical well-being" is defined as "health, the absence of disease, and proper physical

functionality." In this regard, Minkinen takes into consideration the fact that the prerequisites, which include the children's general health status, vary from kid to child and that these differences have an effect on the children's current well-being. Secondly, "The pleasant mental position of the child is what is meant by the term "mental well-being." In addition to encompassing both emotional and cognitive well-being, it is a term that refers to mental health and the absence of psychiatric diseases (Minkinen,2013:550).Thirdly, "Social well-being" is defined as a condition in which the child and the individuals in his or her life are in a positive relationship (Minkinen, 2013: 551). Fourtly, in a child's life experience, "material well-being" means that there are material circumstances that are positive. In accordance with Minkinen (2013: 551), it is associated with the child's access to adequate accommodation, food, and other material goods that are typically components of the societal and cultural norms for life.

The pupils with special educational needs face distinct challenges in physical health, emotional well-being, social interactions, and academic success, which can impact their overall well-being. Inclusive educational environments are essential for fostering an environment where children may thrive, as they not only address the weaknesses of these children but also identify and enhance their unique gifts and abilities (Forde,2023).

The term "well-being" in the context of special education refers to a multifaceted concept that encompasses cognitive, social, and physical aspects (Seligman, 2011). Problems with self-regulation, social isolation, and the strain of adjusting to a world that isn't always accommodating to their needs can all take a toll on the mental and physical health of students with disabilities (Horowitz et al., 2020). Equally important is the health of special education teachers, whose high rates of burnout call attention to the need for measures to alleviate stress and improve classroom management (Brunsting et al., 2014).

O'Toole and Simovska (2022), assert that discussing children's cognitive or academic advancement is futile without considering their personal, social, and emotional well-being, and vice versa; thus, both dimensions are interconnected. Consequently, it would be myopic to regard well-being solely as a mechanism for enhancing cognitive attainment. Cognitive performance can significantly influence well-being. In this regard, both well-being and wellbeing must be acknowledged. There is a potential of obtaining well-being through the usage of a holistic approach for children who have special educational requirements and impairments.

2.2. Embodied Approaches and Rhythmic Movement Training

The theory of embodied cognition investigates the connection between the brain, the body, and the environment. It proposes that the experiences that occur in the body have a major impact on the cognitive processes that occur in the brain (Shapiro, 2019). Movement is not only the result of conscious commands; rather, it is an essential component of perceptual, emotional, and educational processes. It has been demonstrated that rhythmic activities, in particular, are able to synchronise neuronal oscillators, which in turn facilitates inter-brain coherence and social attuning (Valencia, & Froese, 2020).

As a result of the pioneering work done by Harald Blomberg and others, RMT was established with the goal of integrating primitive reflexes by imitating the movements that occur spontaneously in newborns (Blomberg, 2017). As a means of enhancing concentration, lowering tension, and fostering relaxation, RMT has been utilised in the field of special education. On the other hand, the majority of research are quantitative, meaning that they concentrate on quantifiable outcomes rather than phenomenological aspects of the experience. Examples of such outcomes are reflex integration scores and attention metrics.

The movement-based intervention known as Rhythmic Movement Training International (RMTi) is intended to improve neurological development by integrating preserved primitive reflexes and enhancing sensorimotor functioning. This is accomplished through the integration of movement. The technique is built in developmental movement patterns that reflect the natural motor sequences observed during infancy and early childhood. , RMTi exercises are organised into three categories: passive movements, active movements, and sitting movements (Blomberg, 2017) For example, straight-leg rocking, foetal rocking, and ribcage rocking are all examples of passive movements. These type of movements involve guided rhythmic motions that are designed to engage vestibular, proprioceptive, and tactile systems while simultaneously fostering relaxation and body awareness. Active movements, such as head rotations, windscreen wipers, longitudinal rocking, crawling, and rolling activities, help the child to participate in self-directed motor patterns that assist bilateral coordination, postural control, and motor planning (Blomberg, 2017). These patterns are beneficial to the child's development. Core stability, spinal flexibility, and the integration of reflexes involved with balance and coordinated movement are all targets that can be achieved with the use of sitting exercises. Some examples of these activities include cat arches, somersault rolling, STNR rocking, and lumbar spine exercises.

From a neurodevelopmental point of view, the purpose of these rhythmic activities is to enhance the relationship between sensory processing and motor responses. This will, in turn, facilitate the maturation of brain pathways that are involved in attention, emotional control, learning preparedness, and executive functioning. Rhythmic movements are believed to facilitate self-regulation and sensory integration, which are often areas of difficulty for individuals with neurodevelopmental conditions such as autism spectrum disorder (ASD), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), learning disabilities, and developmental coordination disorder. The repetitive and predictable nature of rhythmic movements is believed to facilitate these areas. In addition, the activities are straightforward, well-organised, and can be adapted to a wide range of educational and therapeutic environments. This makes them suitable for use in environments such as schools, special education programs, and home-based therapies. RMTi may serve as a valuable component of holistic educational approaches that address both learning and well-being, according to recent studies that have reported positive effects of rhythmic movement interventions on primitive reflex integration, balance, reading performance, attention, and behavioural regulation (Grigg et al., 2023; Pérez-Rey et al., 2024; Hirose et al., 2025).

The role of the brain and sensory foundations in promoting learning, attention, and academic achievement through the use of rhythmic movement therapies has been brought to light by recent studies. A growing body of research suggests that activities that involve rhythmic movement may have a role in the integration of preserved primordial reflexes. These reflexes have been linked to difficulties in learning, behaviour, and development. A program that included rhythmic movements, balance exercises, and activities that involved whole-body coordination was conducted by Hirose et al. (2025) in a trial that involved children who were diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD). The results of the study showed that reductions in residual primitive reflexes were related with significant improvements in ADHD symptoms. This data suggests that sensorimotor therapies may have a positive influence on both self-regulation and attentional functioning.

Along the same lines, Pérez-Rey et al. (2024) investigated the effects of a rhythmic movement program that lasted for eleven weeks and consisted of sessions lasting ten to fifteen minutes and were held six times a week. Children who have dyslexia experienced considerable gains in their reading performance as well as their balance as a direct result of the intervention.

These findings provide credence to the idea that the development of academic skills, particularly reading, is strongly connected to the physical and sensory processes that are involved. A brief intervention that was based on natural rhythmic motions and was carried out for five minutes per day, four times per week, was found to facilitate the integration of primitive reflexes and increase reading scores in children aged six to eight years old, according to Grigg et al. (2023). These research, taken as a whole, provide emerging evidence that rhythmic movement therapies may strengthen neurological and sensory foundations that underpin attention, learning, and academic achievement. This lends support to the possibility of incorporating these interventions into holistic educational and therapeutic methods.

2.3 The Gap and Rationale

The neurological basis for RMT is strong, but qualitative studies investigating participants' perceptions and values of the experience are few. If teachers want to use RMT in a way that makes students feel safe and puts interventions in context within the larger classroom environmental awareness, they must first understand these students' life experiences. A request for greater qualitative research in educational intervention that focuses on individuals has prompted this study (Leko, et al,2021). This research builds on their previous work by examining RMT, a pragmatic approach that could be useful for special education instructors who work with mixed-ability classrooms.

3.Methodology

3.1.Research Design

This study employed a qualitative phenomenological design to explore the lived experiences of well-being among participants engaged in RMT. This approach is particularly suited to capturing the subjective meanings and embodied dimensions of experience (van Manen, 2016). This research utilised a qualitative phenomenological methodology to investigate the lived experiences of well-being among individuals who participated in RMT. According to van Manen (2016), this method is particularly well-suited for capturing the subjective meanings and embodied qualities of experience.

This study utilised a qualitative research approach to investigate the experiences and perspectives of individuals engaged in the execution of a Rhythmic Movement Training International (RMTi) program. The research employed an exploratory qualitative methodology with a phenomenological focus, seeking to elucidate how individuals experienced the

intervention and perceived its effects on learning, well-being, and classroom engagement. Phenomenology is especially suitable for exploring lived experiences, as it aims to reveal the interpretations that individuals assign to particular phenomena in their daily surroundings.

A qualitative approach was chosen as it facilitates the exploration of intricate emotional, sensory, and social experiences that quantitative metrics may fail to effectively portray. Considering that rhythmic movement interventions aim to affect self-regulation, sensory processing, attention, and overall well-being, comprehending participants' subjective experiences was deemed crucial. Moreover, qualitative inquiry facilitates the real expression of participant voices, allowing researchers to investigate the intricate ways individuals perceive alterations in behaviour, engagement, and learning. This method enables a thorough analysis of classroom dynamics and contextual elements that may affect the intervention's efficacy.

The study was carried out over a 10-week implementation period, during which participants participated in structured rhythmic movement activities incorporated into their educational routines. This duration allowed sufficient time for participants to become familiar with the intervention and for researchers to observe and document emerging patterns, experiences, and perceived outcomes. The extended implementation period facilitated the generation of comprehensive descriptive data, enhancing the understanding of how rhythmic movement practices may affect educational experiences and well-being in inclusive learning contexts.

3.2. Setting and Participants

The study involved students and teachers in inclusive and special education classrooms. Participants included students with autism spectrum disorders, developmental disabilities, and attention and sensory processing issues. Students from communities who struggle with self-regulation, sensory integration, attention, communication, and classroom involvement were chosen.

RMTi activities were implemented by special education and classroom teachers throughout the intervention. Beyond guiding movement activities, they observed student responses, documented participation and engagement changes, and reflected on how the intervention may be applied to classroom procedures. Teachers' experiences with students helped them assess rhythmic movement activities' practicality, acceptability, and efficacy in teaching.

In inclusive and special education classes, children with various learning needs received individualised and group-based instruction. These natural environments allowed for the study of rhythmic movement in teaching. Using authentic classroom contexts, the researchers examined how RMTi affected students' sensory regulation, attention, emotional well-being, and participation in real-world educational environments, as well as educators' perspectives.

The study was conducted in two special education classrooms in Northern Cyprus over a 10-week period. Participants included: SEN students with diagnoses such as Autism Spectrum Disorder (ASD) (n=5), Developmental Delays (n=4), and other undefined learning difficulties (n=3) were included in the study. The students' ages ranged from 5 to 11 years old. Every single pupil struggled with their communication skills (Table:1)

Table 1. Demographics of Participating Students

Student	Age	Diagnosis History	RMT Duration	Additional Therapies	Family Context
Student A	5	Diagnosed at 3	10weeks, 3×/week	Student A	Dual-parent household
Student B	7	Diagnosed at 2.5	10 weeks, 3×/week	Student B	Single-parent household
Student C	11	Diagnosed at 4	10weeks, 3×/week	Student C	Dual-parent household

The teachers (n=3) are all female and have anything from five to eighteen years of experience working in special education(Table:2). The classes in which RMT was being implemented as a novel intervention were purposefully selected through the use of purposeful sampling.

Table 2. Information on the Teacher of the Participants

3.3.The RMT Intervention

Participant	Role	Years of Experience	Educational Setting	RMT Experience
Teacher A	Special Education Teacher	8 years	Inclusive Primary School	2 years implementing RMT
Teacher B	Classroom Practitioner	12 years	Special Education Center	3 years implementing RMT
Teacher C	Special Education Teacher	5 years	Inclusive Secondary School	1 year implementing RMT

At the beginning of each school day, the RMT program consisted of 15–20 minutes of daily rhythmic movements for instance rocking, crawling, and rhythmic limb swings. These movements were performed by the program participants. The Blomberg RMT procedure was used as a basis for the adaptation of movements, which were then presented in a group setting with instructors directing students through appropriate sequences.

3.4. Data Collection

Data were triangulated through three sources:

- Semi-structured interviews (post-intervention) were conducted with three teachers and three verbally communicative pupils. Interviews examined perceptions of well-being, transformations encountered during RMT, and social interactions.
- Classroom Observations: Weekly one-hour observations were performed by the primary researcher, concentrating on student involvement, peer interactions, and classroom atmosphere. Comprehensive field notes were documented.
- Reflective Teacher Journals: Educators documented weekly entries detailing their observations, problems, and reflections regarding their own well-being during the intervention.

3.5. Data Analysis

Data were analyzed using Clarke and Braun's, (2017) six-phase thematic analysis. Thematic analysis is a technique for identifying, evaluating, and reporting themes within data. It systematically organises and elucidates your data set in comprehensive detail. This type of thematic analysis is characterised by its flexibility, encompassing not only theoretical adaptability but also variability in research questions, sample size and composition, data collection methods, and approaches to meaning-making. Thematic analysis can be employed to discern patterns among and across data concerning participants' life experiences, viewpoints, perspectives, behaviours, and practices; it constitutes 'experiential' research aimed at comprehending participants' thoughts, emotions, and actions (Clarke, & Braun, 2017).

Both of the researchers independently coded the transcripts and field notes, and then they evaluated them together in order to discover any emerging trends. In an effort to strengthen the trustworthiness of the teachers, member screening was implemented.

4. Findings

Through the use of thematic analysis, three overarching dimensions of well-being that are influenced by RMT were discovered. These dimensions are as follows: (1) Embodied Self-Regulation, (2) Relational Connectedness, and (3) Classroom Harmony. With regard to the well-being of teachers, an additional theme that emerged was one that was both unrelated and significant.

4.1. Embodied Self-Regulation

There was a continuous correlation between RMT and a sense of bodily calm and an increased capacity to manage emotions among the participants.

- **Attention and Focus:** Teachers observed that after RMT sessions, pupils were more attentive to what was going on around them. The teacher A, the instructor, made the following observation: *"In the past, it was extremely challenging for student B to remain seated." Following the rocking motions, he actually looks at the whiteboard for a period of five minutes in a row. It's a wonder that it happened."*

- **Emotional Management:** Students described the event as calming, which is a component of emotional management. Through the assistance of his support assistant, student C, who is 11 years old and has autism spectrum disorder, communicated: *"The shaking is able to silence the noise that is occurring in my head. I have a better ability to breathe."*

- **Sensory Grounding:** By engaging in self-directed rocking or tapping during stressful transitions, a significant number of students demonstrated that they had internalised the rhythmic approach. This was an indication of sensory grounding. Through observations, it was observed that students spontaneously initiated rocking movements while they were engaged in free play, which suggests that they transferred their regulation skills

4.2.Relational Connectedness

Through the participation in the rhythmic movement exercise, it seemed as though a sense of unity and social cohesion was fostered.

- **Peer Interaction:** During group RMT, students who were non-verbal for the most part began smiling and made eye contact with their peers. Hand-tapping exercises, which required pupils to take turns and coordinate their movements, were observed by teachers through the use of pairs of students.

- **Belonging:** The students expressed a sense of belonging by using statements such as "we do this together" and "it's our time." The elimination of hierarchical distinctions appeared to be accomplished through the participation of all students, irrespective of their physical capabilities, in a synchronised activity.

- **Reduced Aggression:** During the course of the ten-week period, teachers witnessed a significant decrease in the number of aggressive outbursts. According to the observation of

teacher A, *"When you move together, you feel like you are a part of a team. It is impossible for you to cause harm to a member of your team. "*

4.3. Classroom Harmony

The cumulative impact of RMT was to create a classroom environment that was more peaceful and harmonious.

- *Calm Atmosphere:* As a result of the RMT, the classroom appeared to have a more tranquil atmosphere, according to the observations that were made. A decrease in the amount of time spent on behaviour control was noted by teachers.

- *Smooth Transitions:* Intermittent transitions between activities are frequently the primary catalysts for dysregulation. Nevertheless, teacher observations indicated that transitions were considerably more seamless subsequent to RMT.

- *Teacher Efficacy:* Teachers reported feeling more connected to their students and more in charge of their classrooms. When teacher C was younger, she wrote in her journal, *"I used to dread mornings." Now that we are beginning with RMT, I get the impression that I am genuinely capable of teaching. The chaos has been resolved, and rhythm has taken its place. "*

Thereafter, Teacher A explained the experience. *"Although I have taken other classes on primordial reflexes, the emphasis on rhythmic movements in this one really piqued my interest. I couldn't have finished my practice without this component! I have observed impressive progress in reflex integration and skill acquisition since I started incorporating rhythmic movements into my intervention approaches. "*

Teacher B says, *"While we're working together, the majority of my students express a strong preference for more rhythmic movements. "*

Teacher C explained, *"In cases where the children are unable to relax through other means, we have found that incorporating rhythmic movements into our exercise increases functional involvement. Additionally, they are showing incredible success in areas where earlier therapies failed miserably: motor development. The "work" is fun for the kids, and it's a relief for the parents to have found some relaxing bedtime movements!*

4.4. Teacher Well-Being and Professional Confidence

In the context of increased workload demands and burnout within the teaching profession, the well-being of teachers and their professional confidence have become more essential

considerations in modern educational research themes. This is especially true in light of the previous sentence. According to recent research, the well-being of teachers is intimately linked to self-efficacy, work satisfaction, and classroom performance. These factors all play a vital role in maintaining high levels of instructional quality and creating good learning environments (Bardach et al., 2022; OECD, 2020).

It is common for occupational stressors to become more intense in special education settings, where teachers routinely manage complex behavioural, emotional, and learning requirements. This increases the likelihood that teachers will experience emotional tiredness and a decrease in their professional confidence (Hascher & Waber, 2021;). However, research also suggests that interventions that promote classroom control and student involvement might indirectly strengthen teachers' perceived competence and emotional resilience (Dou,et al.,2026). As instructors get more experience in classroom environments that are more structured, calm, and responsive, it is likely that their perception of efficacy in managing student behaviour and instructional demands will increase, which will in turn strengthen their professional confidence. The relevance of systemic and intervention-based approaches that support both educator sustainability and good teaching practice is highlighted by the reciprocal relationship that exists between the well-being of teachers and the atmosphere of the classroom. Consequently, the promotion of the well-being of educators ought to be regarded as a fundamental component of education systems that are both inclusive and of high quality.

Many teachers have found that RMT helps alleviate stress, and they have also seen the positive effects it has on SEN students. A notable trend identified in the findings was the reported positive impact of Rhythmic Movement Training (RMT) on instructors' well-being and professional experience. Numerous educators indicated that involvement in RMT sessions led to diminished stress levels and improved emotional regulation during classroom interactions. This corresponds with extensive studies suggesting that organised, movement-oriented or socio-emotional interventions enhancing classroom structure and student involvement can also beneficially affect teachers' psychological health and professional performance (Collie et al., 2022).

- *Enhanced Personal Calm:* The teacher stated that the students were able to better center themselves by participating in the motions with them. *“I am experiencing less anxiety, said teachers A. The rhythm also causes a slowing of my heart rate .”*

- *Professional Confidence*: RMT offered a concrete and apparent tool that in three teachers felt empowered by, which contributed to their sense of empowerment. The fact that they witnessed observable improvements in the conditions of their students contributed to an increase in their sense of professional efficacy. Teacher B said that, *"RMT gave me something practical that I could actually use in my classroom. It made me feel more confident in supporting my students."* Then teacher C highlighted, *"For the first time, I felt that I had a tool that could make a real difference. That made me feel more capable as a teacher. When I saw improvements in my students, I felt encouraged and reassured that I was doing the right thing."*

In this case teacher A also shared her feelings *"The positive changes I observed increased my confidence and made me feel more effective in my role. I felt empowered because I could see the results of my efforts. It strengthened my belief in my professional abilities."*

Moreover, educators noted significant enhancements in the management, attention, and involvement of children with special educational needs (SEN), which further fostered a more conducive and affirmative classroom atmosphere. These alterations are especially consequential in special education settings, where elevated demands and persistent behavioural difficulties are closely linked to teacher burnout and emotional fatigue (Brunsting et al., 2014; Hascher & Waber, 2021). The findings indicate that RMT may function as an indirect support mechanism for educators by improving student regulation, so alleviating instructional pressure and bolstering instructors' perceived competence and emotional resilience. This reciprocal relationship underscores the interdependent nature of teacher well-being and student behavioural results in inclusive educational environments.

5. Discussion

The purpose of this research was to examine the relationship between rhythm, balance, and whole-body coordination exercises as an intervention for children with ASD and ADHD for ten weeks and their results in RMT and socio-behavioral outcomes. The objective of this study was to shed light on the lived experiences of well-being among students and teachers who participated in RMT. Through the revelation of the subtle, embodied, and relational aspects of this intervention, our findings contribute to the expansion of the qualitative literature that is already available on RMT. Further support for work-life balance is provided by flexible working hours and family benefits. These benefits make it possible for parents to be more

involved in the lives of their children, which is vital for the development of strong family relationships and the promotion of general well-being (Heymann et al., 2017).

Research on ASD has demonstrated diminished hemisphere lateralisation in networks associated with social communication and motor control, indicating abnormal brain organization (Persichetti et al., 2022). Consequently, bilateral motor training has been suggested as a viable method to enhance interhemispheric integration and functional reorganisation, especially in brain circuits that support social and sensorimotor activities in ASD (Hirose, et.al., 2025).

5.1.From Reflex Integration to Lived Embodiment

Though prior studies have predominantly focused on the function of Rhythmic Movement Training (RMT) in the integration of retained primitive reflexes (Blythe, 2017), the results of the current study broaden this perspective by underscoring the experiential and phenomenological importance of this process. Participants' narratives extended beyond mere reductions in stress or heightened calmness; they articulated a profound somatic experience marked by a sense of grounding, internal sense of balance, and the alleviation of mental and emotional turbulence. These findings indicate that the advantages of RMT may extend beyond neuronal integration to encompass improved body awareness and self-regulation. These experiences align with Damasio's (2006) somatic marker hypothesis, which asserts that physiological states are integral to emotional processing and regulation. From this viewpoint, the rhythmic and repeated motions inherent in RMT may promote access to adaptive physiological conditions that enhance emotional equilibrium, focused attention, and behavioural control. Thus, RMT seems to provide a systematic and experiential framework for students to enhance their self-regulatory abilities and emotional resilience.

These group differences may be due to neural circuit maturity. Neuroimaging studies reveal that ASD children may have impaired hemisphere lateralisation and abnormal long-range connectivity in motor coordination and postural control brain networks (McWhirter, et al.,2024; Pecuch,et al.,2020).This group's bilateral primordial reflexes may be due to abnormal connection. Speculatively, ATNR laterality may reflect brain sensorimotor asymmetries, separating neurodevelopmental patterns in ASD and ADHD. Neurophysiological data must confirm this interpretation. This pattern supports prior results that ADHD youngsters preserve ATNR and Galant reflexes involved in RMT more than their ordinarily developing counterparts (Gieysztor,2022; Bob,et al.,2021; Konicarova,2013;) These findings supported that residual

basic reflexes, particularly vestibular and spinal circuits, may cause ADHD behavioural dysregulation.

5.2.Social Rhythm and Synchrony

The theme of relational connectedness and findings of recent research on interpersonal synchrony and the role it plays in the development of social affiliation and connection (Trost et al., 2022) are the concepts of relational connectedness, which was established in this study. It has been found that improved social connection, empathy, and cooperative contact are all connected with interpersonal synchrony, which is characterised by the synchronisation of movement and behaviour between both persons. These outcomes may be facilitated through neurobiological mechanisms, such as the activation of mirror neurone systems that support action understanding and social cognition, as well as the modulation of neurochemical processes associated with social bonding, such as the release of oxytocin. RMT integrates activities that involve synchronised and rhythmic movement to achieve these outcomes. It is possible that RMT could generate opportunities for meaningful social connection through shared physiological experiences, since some of the participants have described feeling more connected to their classmates and educators.

Students with ASD, who frequently struggle with social communication and reciprocal engagement, are particularly affected by this result because of the difficulties they consistently face in these areas. Participants interacted through rhythmic movement, which is non-verbal and predictable. This allowed them to communicate with one another without the need for intricate verbal communication or social interpretation. As a result, it would appear that RMT serves as an embodied bridge to social connection, facilitating the building of relationships through the use of movement-based engagement and the sharing of rhythmic experiences collectively.

5.3.The Importance of Teacher Well-Being

One of the most significant findings that emerged from this research was the possibility that Rhythmic Movement Training (RMT) could have an effect on the overall health and happiness of teachers. Burnout among educators continues to be a serious problem in special education settings, where teachers are regularly confronted with high levels of emotional, behavioural, and instructional demands (Brunsting et al., 2014). Participants' comments reveal that the benefits of RMT may extend beyond student outcomes to influence instructors'

emotional and professional functioning. This is despite the fact that RMT was primarily established to address the developmental and self-regulatory needs of children. Teachers have reported feeling more at ease, experiencing less stress, and having a stronger sense of their own ability to effectively manage the dynamics of the classroom. These experiences are notable because there is a constant correlation between teacher self-efficacy and superior instructional methods, stronger classroom management, and more pleasant interactions between teachers and students.

Furthermore, the findings suggest that enhancements in the well-being of teachers may contribute to a classroom environment that is more emotionally regulated and supportive of students. The teachers had fewer behavioural issues as the kids got more settled and engaged, which resulted in a reduction in stress and an increase in confidence in their professional duties. A positive feedback loop appears to be created as a result of this reciprocal process, in which improved student regulation and instructor well-being mutually encourage one another. Therefore, RMT can be conceived of not just as an intervention that is centered on the students, but also as a systemic strategy that supports the well-being of educators and the general quality of the classroom environment. The incidental finding concerning teacher well-being is crucial. Burnout is rampant in special education (Brunsting et al., 2014). Our data suggest that RMT may serve as a dual-purpose intervention: supporting students and protecting teachers' emotional resources. When teachers felt calmer and more efficacious, the classroom climate improved further, creating a positive feedback loop.

5.4. Implications for Pedagogy

The outcomes of this study lend support to the idea that teaching methods should move away from the conventional top-down behavioural management models and toward forms of co-regulation that are more embodied and relational. Instead of depending primarily on external management of student behaviour, Rhythmic Movement Training (RMT) appears to allow shared regulatory processes between teachers and students through synchronised, rhythmic engagement. This is in contrast to the traditional approach, which relies on external control. The formation of a shared rhythmic space is made possible by this type of co-regulation, which allows for the modulation of emotional and behavioural states through interaction rather than through the use of directive control. This method is in line with contemporary ideas on relational and trauma-informed pedagogy, which place an emphasis on the significance of attentive,

responsive, and bodily interactions between teachers and students in the context of facilitating regulation and learning (Siegel, 2020; Shanker, 2021).

RMT provides a participatory framework that encourages involvement through movement and mutual regulation, in contrast to standard behavioural management systems, which frequently place an emphasis on compliance. Furthermore, the inclusive and adaptable nature of RMT makes it possible for students with a wide range of physical, cognitive, and developmental profiles to participate in a meaningful way. This aligns with the fundamental principles of inclusive education, which place an emphasis on accessibility, participation, and equity (McConkey, & McKenzie, 2023; UNESCO, 2020). Furthermore, the findings of the study indicate that embodied co-regulation practices, such as RMT, have the potential to offer a viable alternative to traditional teaching methods in the context of developing classroom environments that are more emotionally sensitive, responsive, and inclusive.

6.Conclusion and Recommendations

This study investigated the feelings of well-being in special education environments through the implementation of Rhythmic Movement Training (RMT). The findings suggest that RMT transcends its role as a movement-based intervention, evolving into a transformative pedagogical method that fosters holistic development and well-being. Participants reported enhancements in bodily self-regulation, emotional equilibrium, relational connectivity, and classroom cohesion, underscoring the interrelatedness of movement, cognition, and social interaction.

The research indicated that rhythmic and repetitive movement activities help enhance grounding, attentional control, and emotional resilience in students, especially those with varied learning and developmental requirements. The findings indicated significant advantages for instructors, such as less stress, increased professional efficacy, and enhanced classroom interactions. These results indicate that RMT may facilitate the creation of more inclusive, supportive, and emotionally attuned learning environments.

These findings suggest that RMT should be integrated as a supplementary practice in special education programs to enhance student development and teacher well-being. Educational leaders and legislators should contemplate integrating movement-based regulatory strategies into teacher training and school wellness programs. Future research ought to utilise longitudinal and mixed-methods designs to investigate the enduring impacts of RMT on

academic, behavioural, social, and emotional outcomes across various educational environments. Additional inquiry is required to examine the mechanisms by which rhythmic movement affects neurodevelopment, self-regulation, interpersonal connections, and educator resilience. The research collectively indicates that RMT possesses significant potential as a holistic educational approach that can improve well-being and promote more harmonious and inclusive special education settings.

Recommendations

For the purpose of enhancing emotional regulation and classroom cohesion, it is recommended that teachers add brief rhythmic movement exercises into their daily routines. These exercises should be performed before the day begins and before transitions.

Individuals who are in charge of formulating public policy should consider the possibility of including RMT and other embodied techniques into the core curriculum of special education programs. This is a recommendation that should be taken into consideration. The term "embodied techniques" is used to apply to both of these kinds of techniques.

Additional longitudinal studies are recommended to assess the long-term effects of RMT on academic performance and social-emotional development. This advice is intended for the advantage of researchers. Comparative research between RMT and alternative movement therapies would be beneficial. Comparative analyses would be advantageous. The employment of a qualitative, person-centred methodology is highly recommended for evaluating interventions. Quantitative indicators alone cannot encapsulate the full spectrum of lived experience, which is crucial for customising methods to meet the unique needs of each individual. This is due to the challenges faced by quantitative indicators in doing this.

Limitations

This study has some limitations, including a limited sample size and the fact that it is context-specific. The findings cannot be generalised, but they do provide insights that can be transferred to other special education settings that are comparable. On top of that, the short period of ten weeks makes it impossible to do an examination of the long-term sustainability.

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychological Association, A. P. A. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders.

- Alanoglu, M., Khudhur, R. S., & Demirtaş, Z. (2026). Linking school culture to teachers' psychological empowerment and subjective well-being: a multilevel mediation study. *BMC psychology*. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04793-y>
- Aslam, A., Manzoor, A., & Sajjad, R.(2025). Teacher's Perspectives on the Role of Inclusive Education in Fostering the Social and Emotional Well-being of Students with Special Educational Needs. DOI: 10.63056/ACAD.004.04.1294|
- Ben-Arieh, Asher. "Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being. The Role of International Studies and Children as Active Participants." *Zeitschrift Für Pädagogik* 60, no. 4 (2014): 569–81. <https://doi.org/10.25656/01:14673>.
- Blythe, S. G. (2017). *Attention, balance and coordination: The ABC of learning success*. John Wiley & Sons.
- Blomberg, H. (2017). *The rhythmic movement method: A revolutionary approach to improving health and well-being*. Trafford Publishing.
- Bob, P.; Konicarova, J.; Raboch, J. Disinhibition of Primitive Reflexes in Attention Deficit and Hyperactivity Disorder: Insight Into Specific Mechanisms in Girls and Boys. *Front. Psychiatry* 2021, 12, 430685. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.430685
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298.
- Collie, R. J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Social Psychology of Education*, 25(2-3), 399. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09691-w>
- Damasio, A., & Damasio, H. (2006). Minding the body. *Daedalus*, 135(3), 15-22.
- Dou, D., Huang, C., Li, J., & Shi, J. (2026). Trends, challenges, and future directions in research on social-emotional learning programs and teacher well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1-24.
- Forde, Deirdre (2023)“ A New Publicness for Children with SEN in Ireland.”” In *The New Publicness of Education: Democratic Possibilities after the Critique of Neoliberalism*, 115–38. London: Routledge, 2023.
- Grigg, T. M., Culpan, I., & Turnbull, W. F. (2023). Primitive reflex integration and reading achievement in the classroom. *Journal of Neurology and Experimental Neuroscience*, 9(1), 18-26. <https://doi.org/10.17756/jnen.2023-103>
- Gieysztor, E.; Kowal, M.; Paprocka-Borowicz, M. Primitive reflex factors influence walking gait in young children: An observational study. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 4070. DOI: 10.3390/ijerph19074070
- Goldhagen, J. L., Shenoda, S., Oberg, C., Mercer, R., Kadir, A., Raman, S., ... & Spencer, N. J. (2020). Rights, justice, and equity: a global agenda for child health and wellbeing. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 80-90. DOI: 10.1016/S2352-4642(19)30346-3
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. DOI 10.1016/j.edurev.2021.100411
- Heymann, J., Sprague, A. R., Nandi, A., Earle, A., Batra, P., Schickedanz, A., ... & Raub, A. (2017). Paid parental leave and family wellbeing in the sustainable development era. *Public health reviews*, 38(1), 21.<https://doi.org/10.1186/s40985-017-0067-2>
- Hirose, N., Tashiro, Y., & Takasaki, T. (2025). Effects of a 12-Week Exercise Intervention on Primitive Reflex Retention and Social Development in Children with ASD and ADHD. *Children*, 12(8), 987. DOI 10.3390/children12080987
- Konicarova, J.; Bob, P. Asymmetric tonic neck reflex and symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder in children. *Int. J. Neurosci.* 2013, 123, 766–769.
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286.<https://doi.org/10.1111/ldrp.12268>
- Landau, B (2018) <https://www.specialmomadvocate.com/rhythmic-movement-training/> What is Rhythmic Movement Training and how can it help with anxiety and learning?

- McWhirter, K., Steel, A., & Adams, J. (2024). The association between learning disorders, motor function, and primitive reflexes in pre-school children: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 28(2), 402-428. <https://doi.org/10.1177/13674935221114187>
- McConkey, R., & McKenzie, J. (2023). Re-Imagining Education for All Children. *Disabilities*, 3(4), 525-538.
- O'Toole, C., & Simovska, V. (2022). Wellbeing and education: Connecting mind, body and world. In *Wellbeing and schooling: Cross cultural and cross disciplinary perspectives* (pp. 21-33). Cham: Springer International Publishing.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Pecuch, A., Gieysztor, E., Telenga, M., Wolańska, E., Kowal, M., & Paprocka-Borowicz, M. (2020). Primitive reflex activity in relation to the sensory profile in healthy preschool children. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8210. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218210>
- Pérez-Rey, J., Fanlo-Mazas, P., & Gil-Calvo, M. (2024). Effects of an exercise program based on rhythmic movements on coordination, motor control, and reading ability in dyslexic children: A case series. *Advances Neurodevelopmental Disorders*, 8(3), 469-477. DOI: 10.1007/s41252-023-00357-y
- Persichetti, A.S.; Shao, J.; Gotts, S.J.; Martin, A. Maladaptive laterality in cortical networks related to social communication in autism spectrum disorder. *J. Neurosci.* 2022, 42, 9045–9052. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1229-22.2022
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Selman, S. B., & Dilworth-Bart, J. E. (2024). Routines and child development: A systematic review. *Journal of Family Theory & Review*, 16(2), 272-328. <https://doi.org/10.1111/jftr.12549>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications.
- Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin.
- Trost, B., Thiruvahindrapuram, B., Chan, A. J., Engchuan, W., Higginbotham, E. J., Howe, J. L., & Scherer, S. W. (2022). Genomic architecture of autism from comprehensive whole-genome sequence annotation. *Cell*, 185(23), 4409-4427. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2022.10.009>
- United Nations Convention on the Rights of the Child, November 20, 1989. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind—Promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York: UNICEF.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/JWDS4992>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Weare, K. (2010). Promoting mental health through schools. In *Promoting health and wellbeing through schools* (pp. 36-53). Routledge.
- Valencia, A. L., & Froese, T. (2020). What binds us? Inter-brain neural synchronization and its implications for theories of human consciousness. *Neuroscience of consciousness*, 2020(1), niaa010. DOI: 10.1093/nc/niaa010
- Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T., & De Zordo, L. (2021). Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica. *Teachers and Teaching*, 27(6), 520-541.

Pediatric Nurses' Early Diagnosis Practices in Hospital Settings: A Systematic Review

Mine Bahçeci

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, mbahceci@ciu.edu.tr, ORCID no:0000-0001-9566-8641, KKTC

Özet

Bu sistematik derlemenin amacı, erken tanı kapsamındaki pediatri hemşireliği uygulamalarına ilişkin mevcut araştırmaların sistematik olarak incelenmesi, çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda ilgili meslek gruplarına konuyla ilgili bilgilerin paylaşılması ve farkındalığın sağlanmasıdır. Bu sistematik derlemede, PRIZMA 2020 yönergesi kullanılarak, 2021-2026 tarihleri arasında “Google Scholar”, “PubMed” ve “Google Akademik” veritabanlarında yer alan makaleler incelenmiştir. İncelemede “pediatric nurses' early diagnosis practices in hospital settings” anahtar kelimeleriyle 17040 çalışmaya ulaşılmıştır. Tam metnine ulaşılabilen, orijinal olan ve araştırma amacına uygun yapılmış toplam 14 makale çalışma kapsamına alınmıştır. Çocuklara hastanede hizmet veren hemşireler, çocukların büyüme ve gelişme süreçlerini ayrıca klinik durumlarını en yakından izleyen sağlık profesyonelleridir. Hemşireler erken tanı uygulamalarının en güçlü halkasını oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda pediatri hemşirelerinin erken tanıya yönelik uygulamalarının; fiziksel ve gelişimsel takip, hayati bulguların yorumlanması, yenidoğan taramaları ve gözlemlenmesi, fiziksel değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama, enfeksiyon belirtilerinin erken tanınması, ağrı ve davranışsal değişikliklerin erken belirlenmesi, riskli hastaların yakın izlemi, aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama ile birlikte sağlık öyküsü alma konularında hastalara yardımcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda erken tanı pediatri hemşirelik uygulamalarının hastaların hastalık yönetiminde olumlu katkılar sağladığı ve hemşirelik uygulamalarında önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Pediatri hemşireleri sadece bakım verenler değil, aynı zamanda **erken tanı sürecinin aktif bir parçasıdır**. Sürekli gözlem, sistematik değerlendirme ve aile ile iş birliği sayesinde birçok hastalık henüz ilerlemeden fark edilir. Günümüzde çocuk sağlığının korunması, hastalıkların önlenmesi ve risklerin erken belirlenmesinin pediatri hemşireliği kapsamında gündemde tutulması, bu hizmetin öneminin farkına varılması ve bu konuda donanımlı profesyonellerin hastanede istihdamının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Pediatri hemşiresi, Erken tanı, Sistematik derleme, Hemşirelik uygulamaları

Examination of Early Diagnosis Practices in Hospital Settings by Pediatric Nurses: A Systematic Review

Abstract

This systematic review aims to systematically examine existing research on pediatric nursing practices within the scope of early diagnosis, to share information on the subject with relevant professional groups based on the data obtained from the studies, and to raise awareness. Method: In this systematic review, articles in the “Google Scholar”, “PubMed”, and “Google Academic” databases between 2021-2026 were examined using the PRIZMA 2020 guidelines. The review yielded 17,040 studies using the keywords “early diagnosis practices in pediatric nursing” and “pediatric nurses' early diagnosis practices in hospitals”. A total of 14 original articles with full text access, suitable for the research objective, were included in the study. Nurses serving children in hospitals are the healthcare professionals who most closely monitor children's growth and development processes and clinical conditions. Nurses constitute the strongest link in early diagnosis practices. In the studies included in the research, the early diagnosis practices of pediatric nurses; It has been determined that pediatric nursing practices assist patients in physical and developmental monitoring, interpretation of vital signs, newborn screening and observation, physical assessment and detection of disease clues, early recognition of signs of infection, early identification of pain and behavioral changes, close monitoring of at-risk patients, providing health education to

the family and child, and taking a health history. At the end of the study, it was seen that pediatric nursing practices in early diagnosis make positive contributions to the disease management of patients and have an important place in nursing practices. Pediatric nurses are not only caregivers but also an active part of the early diagnosis process. Thanks to continuous observation, systematic evaluation, and cooperation with the family, many diseases are detected before they progress. Today, it is recommended that the protection of child health, the prevention of diseases, and the early identification of risks be kept on the agenda within the scope of pediatric nursing, that the importance of this service be recognized, and that qualified professionals in this field be employed in hospitals.

Keywords: Pediatric nurse, Early diagnosis, Systematic review, Nursing

Giriş

Pediatric hemşireleri, hastanede yatan çocuk hastalarla en uzun süre ve kesintisiz iletişimde olan, doğrudan bakım süreçlerini yöneten sağlık profesyonelleridir (Aiken ve ark., 2018). Çocuk hastaların yetişkinlerden farklı olarak kendilerini ifade etme yeteneklerinin sınırlı olması, klinik durumlarındaki ani fizyolojik çöküş riskini artırmaktadır (Duncan ve ark., 2018). Hemşireler, çocuklardaki mikroskobik, fizyolojik ve davranışsal değişimleri sürekli gözlem yoluyla ilk fark eden kişiler olmaları yönüyle, klinik kötüleşmenin erken tanılmasında ve zamanında müdahale edilmesinde kritik ve merkezî bir öneme sahiptirler (Lambert ve ark., 2019; Tume ve ark., 2021).

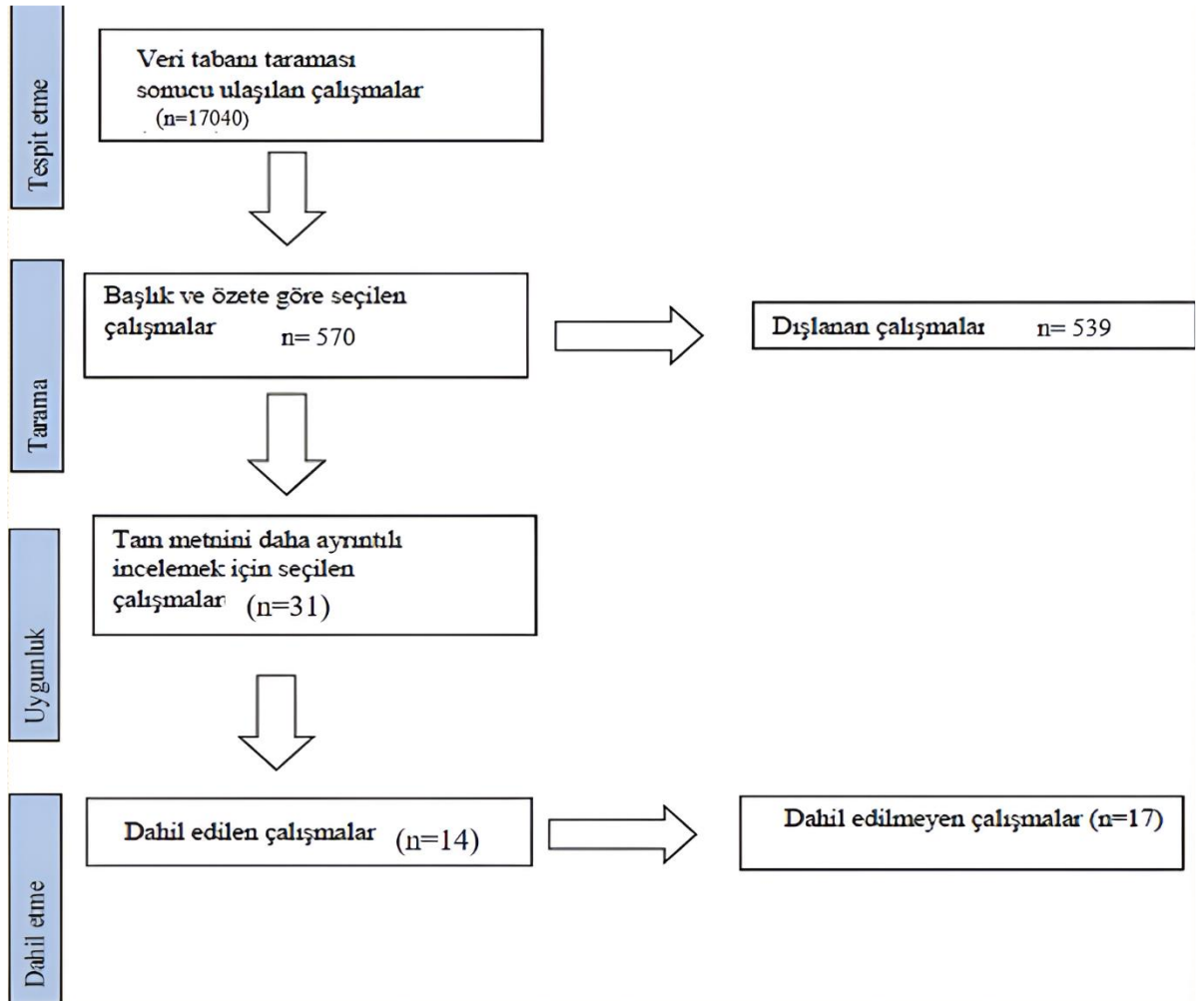
Pediatric hemşirelerinin hastane ortamında yürüttüğü erken tanı ve tanılama uygulamaları; çocuklarda akut hastalıkların, potansiyel komplikasyonların veya gelişimsel yetersizliklerin henüz semptomlar ilerlemeden fark edilmesini sağlayarak multidisipliner ekibin hızlı aksiyon almasına zemin hazırlar (Gold ve ark., 2014). Günümüz pediatri kliniklerinde yaygın olarak kullanılan Pediatrik Erken Uyarı Skorları (PEWS) gibi sistematik değerlendirme araçları, hemşirelerin klinik sevgilerini nesnel verilerle desteklemekte ve erken tanı süreçlerini standardize etmektedir (Grailey ve ark., 2021). Hastane ortamında hemşireler tarafından gerçekleştirilen bu proaktif ve sistematik taramalar, sadece önlenebilir mortalite ve morbidite oranlarını düşürmekle kalmayıp, yoğun bakıma plansız yatışları ve uzun vadeli komplikasyonları da anlamlı derecede azaltmaktadır (Paediatric Nursing Associations of Europe [PNAE], 2022; World Health Organization [WHO], 2023).

Kısacası pediatri hemşireleri, geleneksel bakım veren rolünün ötesine geçerek, hasta güvenliği ve erken tanı süreçlerinin en aktif bileşeni haline gelmiştir. Kesintisiz klinik gözlem, kanıta dayalı sistematik değerlendirme yöntemleri ve pediatrik bakımın ayrılmaz bir parçası olan aile merkezli yaklaşım/iş birliği sayesinde, birçok hayati risk tablosu klinik olarak geri döndürülemez aşamaya gelmeden engellenebilmektedir (Smith ve ark., 2020; Çavuşoğlu, 2021).

Ancak literatür incelendiğinde, pediatri hemşirelerinin erken tanıya yönelik hastane uygulamalarının çeşitliliği, bu uygulamaların etkinliği ve hemşirelerin karşılaştığı kurumsal/bireysel engeller konusunda bütüncül bir kanıt havuzuna ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, hastane ortamında erken tanı ve klinik kötüleşmeyi önleme kapsamında yürütülen pediatri hemşireliği uygulamalarına ilişkin güncel araştırmaları gözden geçirmek ve elde edilen verileri sistematik olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; çalışmada "Hastane ortamında görev yapan pediatri hemşirelerinin erken tanı ve klinik kötüleşmeyi önlemeye yönelik kanıta dayalı uygulamaları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, PRİZMA 2020 yönergesi kullanılarak, sistematik derleme ile yürütülmüştür. Çalışmalar, dâhil edilme kriterleri dikkate alınarak Şekil 1’de olduğu gibi seçilmiştir.



Şekil 1. Çalışma akış diyagramı (PRISMA)

Araştırmaların çalışmaya dahil edilme kriterleri

İngilizce veya Türkçe yazım dilinde yayımlanmış araştırmalar olması, 2021-2026 tarihleri arasında yayımlanmış olması, tam metnine ulaşılabilmesi, orijinal olması ve araştırma amacına uygun yapılmış çalışma olmasıdır.

Bununla birlikte zet, editöre mektup, derleme, tez çalışmaları, metodolojik araştırmalar ve kongre bildirileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya dahil edilecek çalışmalar, 2021-2026 tarihleri arasında “Google Scholar”, “PubMed” ve “Google Akademik” veritabanlarında taranmıştır. “*pediatri hemşirelerinin hastanedeki erken tanı uygulamaları*” ve “*early diagnosis practices in pediatric nursing*” anahtar kelimeleriyle uygun çalışmalar seçilmiştir. İnceleme sonucunda veritabanlarında, Google Scholar-16.800, PubMed-4 ve Google Akademik-236 adet olmak üzere toplam 17040 çalışmaya ulaşılmıştır. Dahil edilme kriterlerine uyan toplam 14 makale çalışma kapsamına alınmıştır.

Verilerin incelenmesi

Elde edilen çalışmalar; yayım yılı ve yazarı, araştırmanın amacı, araştırma deseni, araştırmada ölçülen ve hemşirelik erken tanı uygulamaları kategorilerine göre incelenmiştir. Kategoriler tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Etik Yönü

Sistemantik derlemede incelenen araştırmalar erişime açık elektronik veritabanlarından alındığından etik izin gerektirmemiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu alışma sınırlılıkları; yalnızca dahil edilme kriterlerine uyan çalışmaların araştırmaya seçilmesi, ve üç veri tabanı taranarak inceleme yapılmasıdır.

Bulgular

Pediatri hemşireliği hastanedeki erken tanı uygulamalarına ilişkin araştırmalar ve erken tanı uygulama konularını inceleme sonuçları Tablo 1.’de grldği gibidir.

Tablo 1. Pediatri hemşireliği hastanedeki erken tanı uygulamalarına ilişkin araştırmaların inceleme sonuçları

Araştırmanın yazarları ve yılı	Araştırmanın amacı	Araştırmanın Deseni	Araştırmada Ölçülen	Araştırmada değinilen hemşirelik erken tanı uygulamaları	Erken Tanı Uygulama Konuları
Alay, Açılan, İnan ve Yıldız (2026)	Amaç: 6-10 yaş arası çocuklarda kas içi (IM) enjeksiyonla ilişkili ağrı, kaygı ve korku üzerindeki terapötik öykü anlatımının etkilerini belirlemek.	Randomize kontrollü deneyim çalışması	Travma yaratmayan bakımın ve yaklaşımın ağırlı işlemlerin yarattığı etkiyi azaltmadaki etkinliği ölçülmüştür.	Terapötik öykü anlatımı, kas içi enjeksiyon alan çocuklarda ağrı, kaygı ve korkuyu azaltmada etkili bir non-farmakolojik yöntemdir. Yaklaşık 3-4 dakika süren öykü, çocuğun durumuna empati kurmayı ve gelecekte neler olacağına dair fikir vermeyi amaçlar. Bu yöntem, çocuğun hayal gücünü aktif olarak kullanmasını, öyküyle derinden empati kurmasını ve zihinsel imgeler yoluyla enjeksiyon işleminden bilişsel olarak uzaklaşmasını teşvik etmeyi amaçlıyordu.	Ağrı ve davranışsal değişikliklerin erken belirlenmesi Aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama
Lin, Weng, Du, Tian ve Quan (2025)	Çocuk genel servislerinde kritik durumdaki çocukların erken teşhisinde modifiye edilmiş pediatrik erken uyarı skorunun (PEWS) uygulama etkisini araştırmak.	Randomize kontrollü çalışma	*Kritik durumdaki çocukların erken teşhisinde ve tanı ve tedavi sonuçlarının iyileştirilmesinde modifiye edilmiş PEWS ölçeğinin etkinliğini vurgulamaktadır. *Bu, modifiye edilmiş PEWS ölçeğinin, hızlı hastalık teşhisinden semptomatik yönetime kadar pediatrik hastalarda tedavi sonuçlarını ve ebeveyn memnuniyetini artırmak için değerli ve pratik bir seçenek sağladığı da ölçülmüştür.	Yaşlarının küçük olması ve iletişim kurma yeteneklerinin sınırlı olması nedeniyle, dahiliye servislerindeki çocuk hastalar, olumsuz olaylara ve anlaşılmazlıklara yol açabilecek hemşire değerlendirme hataları riski altındadır. Çalışmada, tedavi sonrası komplikasyon ve ölüm oranlarının gözlem grubunda daha düşük olduğunu göstermiştir. ●Erken uyarı skoru (PEWS), klinik bozulmanın erken belirtilerini belirleyerek pediatrik hastalarda hastalık değerlendirmesinin doğruluğunu artırır ve tıbbi personelin derhal müdahale etmesine olanak tanır. Bu erken teşhis, komplikasyonları azaltabilir, hastanede kalış sürelerini kısaltabilir, hasta sonuçlarını iyileştirebilir, ölüm oranını azaltabilir ve potansiyel olarak yoğun bakım ihtiyacını azaltabilir. Bu ölçeğe dayalı hemşire derecelendirme yönetiminin kullanımı, gelecekteki araştırmalar için yeni bir yaklaşım sunmaktadır.	Riskli hastaların erken izlemi Hayati bulguların yorumlanması Fiziksel değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama
Whitehouse vd. (2021)	Otizm spektrum bozukluğunun (OSB) prodromal döneminde başlayan önleyici müdahalenin etkinliğini belirlemek.	iki merkezli, tek körlü, randomize klinik çalışma,	Önleyici müdahalenin, bebeklik döneminde tipik gelişim ilk ortaya çıktığında kullanıldığında OSB tanısı davranışlarını azaltır mı ölçülmüştür.	9 aylıktan itibaren otizm spektrum bozukluğu (OSB) için önleyici müdahale alan, OSB'nin erken belirtilerini gösteren bir bebek örnekleminde, erken çocukluk döneminde OSB semptomlarının şiddetinin azalmasına ve 3 yaşında OSB tanısı alma olasılığının düşmesine yol açmıştır.	Riskli hastaların erken izlemi Fiziksel ve gelişimsel takip Fiziksel değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama
Baydın, Büyük, Koyun, Uzşen ve Odabaşoğlu (2026)	Araştırmanın amacı, pediatri hemşirelerinin mesleki öz yeterlilikleri ile hasta ve ailesinin eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir.	Tanımlayıcı ve kesitsel tipte bir çalışma	Mesleki özyeterlilik ile hasta eğitimi arasındaki ilişki ölçülmüştür.	Çalışmada pediatri hemşirelerinin hasta eğitimi uygulama tutumları ile mesleki öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü olduğu saptanmıştır. Hemşirelerin başarılı olmasında ve mesleklerinden doyum almasında, mesleki öz yeterliliklerinin payı oldukça büyüktür. Mesleki ve kişisel gelişimlere açık olan hemşirelerin, öz yeterliliklerinin yüksek olduğu ve yeni bilgiler edinerek kendini geliştirdiği belirtilmektedir. Bu kapsamda mesleki öz yeterlik düzeyi yüksek olan hemşirelerin, hasta eğitimi gibi bakımında daha kaliteli uygulamalar yaptığı belirtilmektedir. Pediatri hemşirelerinin çocuk ve ailesine yönelik eğitim rolünü gerçekleştirebilmesi için mesleki yeterliliğe sahip olması önemlidir.	Aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama Sağlık öyküsü alma

Araştırmanın yazarları ve yılı	Araştırmanın amacı	Araştırmanın Deseni	Araştırmada Ölçülen	Araştırmada değinilen hemşirelik erken tanı uygulamaları	Erken Tanı Uygulama Konuları
Üstün, Akan ve Küçük (2021)	Araştırmanın amacı hastanede yatan 6-12 yaş grubu çocuklarda psikososyal semptomları ve annelerinin endişelerini tanımlamak ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir.	Tanımlayıcı-ilişki arayıcı nitelikteki bir araştırma	Çocukların hastanede yatmaya bağlı psikososyal semptomları ile annelerinin endişe düzeyleri arasındaki ilişki ve hemşirelik yaklaşımı ölçülmüştür.	Psikososyal bakımın çoğu zaman göz ardı edildiği klinik uygulamalarda çocuğun doğrudan bakımından sorumlu olan hemşireler, hastaneye yatan çocuk ve annelerinin yaşadıkları deneyim ve duyguların farkında olmalı ve psikososyal sorunları tanımlayabilmelidirler. Ayrıca hastanede yatış sürecinin her aşamasında çocuk ve annesini etkileyen faktörleri değerlendirebilmelidir, sorunların erken saptanması ve sorunlara müdahale edilmesi konusunda aktif rol almalıdır. Araştırma sonuçlarının uygulamada kullanımı doğrultusunda; • Hastanede yatan çocukların psikososyal semptomları açısından değerlendirilmesi, • Çocukların hastaneye oryantasyonu için yaşına ve cinsiyetine uygun bilgilendirme ve desteğin sağlanması, • Çocuğu hastanede yatan annelerin endişe düzeyini azaltacak ve oryantasyon sağlayacak bilgilendirme ve eğitimlerin yapılması gereklidir.	Fiziksel ve gelişimsel takip Bütünsel değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama Sağlık öyküsü alma Riskli hastaların yakın izlemi Sağlık eğitimini sağlama
Akyüz, Özbayır ve Bal (2022)	çocuk acil servisinde akut karın ön tanısıyla izlenen hastaların tanı, tedavi ve hemşirelik bakımlarına yönelik uygulamaların araştırılması amaçlanmıştır.	Retrospektif tipteki araştırma	Akut karın tanılı hastalarda tanı, tedavi ve hemşirelik yaklaşımı ölçülmüştür.	Acil gözlemlerde akut karın ağrısı nedeniyle izlenen hastalarda cerrahi dışı nedenler daha fazla gözlenmektedir. Cerrahi girişim gerektiren hastalarda ultrasonografi tanıyı desteklemektedir. Gözlem süresince hastaların semptomlarına yönelik farmakolojik olmayan yöntemler az tercih edilmektedir. Sonuç olarak, akut karın ağrısı başta akut apandisit olmak üzere cerrahi nedenlerden ayırt edilmesi gereken acil bir durumdur. Hastanın yakın takibi amacıyla yatırılması da önemlidir. Hastaların hemşirelik bakımı esnasında semptom ve vital takibi yapılmalıdır. Acil servis izleminde hemşirelerin ateşi olan hastaların ve ağrı dışında ek semptomu olan hastaları daha yakından takip ettikleri belirlenmiştir.	Hayati bulguların takibi ve yorumlanması Ağrı ve davranışsal değişikliklerin erken tanınması Enfeksiyon belirtilerinin erken tanınması Fiziksel değerlendirme ve hastalık ipuçlarının yakalanması Riskli hastaların yakından izlemi
Yıldırım (2025)	Bu çalışmada Karadeniz Bölgesi'nde yer alan merkez illerdeki kamu hastanelerine dair şikâyetlerin incelenmesi amaçlanmıştır.	İçerik analizi yöntemi	Her yaştaki hasta ve yakınlarının hbir kamu hastanesine yönelik şikâyetleri ölçülmüştür.	Göz Hastalıklarında hastaların yetersiz bilgilendirilmesi, gözlerinde oluşabilecek komplikasyonda görme yetisini yitireceğine dair kaygılar bulunmakta ve sağlık personeli ile iletişimleri bozulmaktadır. Etkili iletişim eksikliğinden kaynaklanan şikâyetler, hastaların güvenini kıran ve memnuniyetini olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Hizmet sunumunda yaşanan eksiklikler ve randevu sistemindeki aksaklıklar ise hastaların sağlık hizmetlerine erişimini zorlaştırmaktadır. Hemşirelerin hastalara tedavi ile ilgili bilgi vermemesi, bilgilendirme ve eğitim eksikliğini içermektedir. Hasta güvenliği ve konfor eksikliğinde hemşirelerin hastayı tehdit etmesi, hemşirelerin kan alırken acıtması ve kan almayı becerememesi gibi şikâyetler yer almaktadır.	Aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama

Karagöz (2021)	Araştırmanın temel amacı lösemi tanılı çocuk anne-babaların lösemiye yükledikleri anlamı, yaşadıkları sorunları, sorunlarla mücadele ederken kullandıkları dini başa çıkma stratejilerini ve sunulacak psikolojik destek hizmetlerinde nelerin göz önünde bulundurulabileceğini belirlemektedir.	Nitel yöntemler kapsamında mülakat tekniğinden faydalanılmıştır.	Lösemi tanılı çocuk ve ailelerinde psikolojik destek hizmetlerinin etkisi ölçülmüştür.	Katılımcılar için gerek lösemi hastalığını anlamlandırmada gerekse tedavi sürecinin getirdiği güçlüklerle başa çıkmada dinin önemli bir konumda bulunduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çatışmalar çözümlenerek yola devam edildiğinde psikolojik sağlığın güçleneceği söylenebilir. Bu yüzden tanının konulduğu ilk günden itibaren ailelere sunulacak destek faaliyetlerinde dini ve manevi öğelerin göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Bu durumda, sağlık çalışanlarının bu konudaki yeterliliklerini değerlendirmeleri önemlidir.	Fiziksel ve gelişimsel takip Ağrı ve davranışsal değişikliklerin erken belirlenmesi (Manevi ihtiyaçların belirlenmesi) Sağlık öyküsü alma

Araştırmanın yazarları ve yılı	Araştırmanın amacı	Araştırmanın Deseni	Araştırmada Ölçülen	Araştırmada değinilen hemşirelik erken tanı uygulamaları	Erken Tanı Uygulama Konuları
Dupuls vd. (2025)	Amaç, başlangıç özellikleriyle 8 haftalık bir dönemde tamamlanan SSPedi değerlendirmelerinin sayısı arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır.	Bu, 10 merkezin müdahale grubuna ve 10 merkezin kontrol grubuna rastgele atandığı küme randomize kontrollü bir çalışmadır.	herhangi bir kanser tedavisi planı olan, 8-18 yaş arası İngilizce veya İspanyolca konuşan çocuk kanser hastalarında SSPedi kullanımının etkinliğinin ölçülmesi.	Katılımcıların hatırlatıcılar almasını, katılımcıların ve sağlık uzmanlarının semptomları takip etmesini ve sağlık ekibine e-posta uyarıları göndermesini sağlamak için Destekleyici Bakım Önceliklendirme, Değerlendirme ve Öneriler Çocuklar İçin (SPARK) adlı bir web uygulaması kullandık. Semptom yönetimini desteklemek amacıyla, siteye özgü bakım yollarına bağlantı veren QR kodlu posterler, kalemler ve rozetler gibi uygulama materyalleri oluşturuldu. SSPedi, 8-18 yaş arası kanser tedavisi gören pediatrik hastalarda güvenilir, geçerli ve değişime duyarlı bir kendi kendine bildirim semptom tarama ve değerlendirme aracıdır. Haftada üç kez yapılan SSPedi'ye uyum, yaş, ırk, etnik köken ve aile gelirine göre değişiklik göstermektedir. Bu bilgiler, klinik uygulamada rutin semptom taramasını desteklemek için müdahaleleri kolaylaştırabilir. Bazı alt popülasyonlar, rutin semptom taramasına uyumu iyileştirmek için yapılandırılmış bilgilendirme gibi ek destekten faydalanabilir.	Fiziksel değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama Aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama Enfeksiyon belirtilerinin erken tanınması Fiziksel ve gelişimsel takip Hayati bulguların yorumlanması
Hockenberry vd. (2021)	Yeni kanser teşhisi konmuş bir çocuğu olan aileler için 2 hemşire liderliğindeki Ebeveyn Eğitimi Taburculuk Destek Stratejisinin (PEDSS) uygulanabilirliğini ve etkinliğini belirlemektir.	Küme randomize klinik çalışma tasarımı,	Yeni teşhis konulmuş çocuk kanseri olan aileler için 2 farklı erken taburculuk planlama stratejisinin etkileri ölçülmüştür.	Kurumlar genelinde başarıyla uygulanabilecek standartlaştırılmış bir taburculuk eğitim stratejisini desteklemektedir. Uygulamaya Yönelik Çıkarımlar: Hemşireler, yeni teşhis konulmuş çocuk kanseri hastalarının ve ailelerinin eğitimsel hazırlığında ve taburculuğunda önemli bir rol oynamaktadır.	Sağlık öyküsü alma Aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama
Golfenshtein vd. (2021)	Amaç: Kompleks konjenital kalp defektleri olan bebeklerin ebeveynlerinin travma sonrası stres bozukluğu ile bebeklerinin yaşamlarının ilk aylarındaki sağlık hizmeti kullanımları arasındaki ilişkileri incelemek.	Randomize kontrollü bir çalışma	Kalp ameliyatı geçiren yenidoğanların ailelerinde stres bozukluğunun ölçülmesi	Ebeveynlerin bakım verme yeteneklerini korumak ve travma sonrası stresin olumsuz sonuçlarını önlemek için bu ebeveynlerde travma sonrası stres sendromunun derhal tanınması ve tedavi edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Sonuçlar: Kalp rahatsızlığı olan bebeklerin ebeveynleri kalp ameliyatından sonra travma sonrası stres yaşayabilir ve bu durum daha fazla sağlık hizmeti kullanımına bağlanabilir. Bulgular, ebeveynlerin ruh sağlığını korumak ve olumsuz sonuçları önlemek için travma sonrası stresin taranması ve tedavi edilmesinin önemini vurgulamaktadır.	Yenidoğan taramaları ve gözlemlenmesi Fiziksel, ruhsal, sosyal ve gelişimsel takip Bütüncül değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama
Deng, Xu, Yin, Wang, Huang ve Zhao (2025)	Bilgi teknolojilerine dayalı yenidoğan pnömonisi için erken uyarı puanlama sisteminin oluşturulmasını ve uygulanmasını araştırmak.	Bu çalışma, kontrol grubu ile gözlem grubu arasında 1:1 oranında dağılımla paralel gruplu randomize kontrollü bir çalışma olarak tasarlanmıştır.		Sonuç olarak, yenidoğan pnömonisi için erken uyarı puanlama sisteminin, öksürük, nefes darlığı, akciğer hırıltıları, ateşin normale dönmesi ve solunum güçlüğü gibi semptomların iyileşme süresini etkili bir şekilde kısalttığı gösterilmiştir. Ayrıca solunum durumunu ve kan gazı indekslerini iyileştirirken komplikasyonları azaltır ve sonuç olarak etkilenen bebeklerde daha hızlı iyileşmeyi teşvik eder. Bu bulgular, bu sistemin yenidoğan bakımında değerli bir araç olduğunu göstermektedir.	Yenidoğan taramaları ve gözlemi Bütüncül değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama Enfeksiyon belirtilerinin erken tanınması

Tablo 1’de görüldüğü gibi, değerlendirilen çalışmalarda, hastane ortamındaki pediatri hemşireleri; fiziksel, ruhsal, sosyal ve gelişimsel takip, hayati bulguların yorumlanması, yenidoğan taramaları ve gözlemlenmesi, bütüncül değerlendirme ve hastalık ipuçlarını yakalama, enfeksiyon belirtilerinin erken tanınması, ağrı ve davranışsal değişikliklerin erken belirlenmesi, riskli hastaların yakın izlemi, aile ve çocuğun sağlık eğitimini sağlama ve sağlık öyküsü alma konularında, erken tanı uygulamaları yaptıkları belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, pediatri hemşirelerinin yalnızca geleneksel bakım rolleriyle sınırlı kalmayıp, çocuk hastaların klinik takibinde erken tanı ve proaktif müdahale süreçlerinin en dinamik bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği, doğası gereği büyüme ve gelişmenin kesintisiz izlenmesini, gelişimsel sapmaların erkenden fark edilmesini ve multidisipliner bir yaklaşımı zorunlu kılar (Çavuşoğlu, 2021). Nitekim araştırmamızda, pediatri hemşirelerinin fiziksel, ruhsal, sosyal ve gelişimsel takibi sistematik olarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel risklerin erkenden saptanması ve zamanında yapılan önleyici müdahalelerin uzun vadeli prognozu olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Derdiyok ve Gözün Kahraman, 2023; Whitehouse vd., 2021). Özellikle adölesan gibi hassas dönemlerdeki bireylerin fiziksel ve ruhsal gereksinimlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, hemşirelik izleminin hayati bir boyutunu oluşturmaktadır (Beyaz, 2024).

Çalışmada öne çıkan en kritik bulgulardan biri, hemşirelerin hayati bulguları yorumlama, enfeksiyon belirtilerini erkenden saptama ve riskli hastaları yakın izleme süreçlerindeki proaktif rolleridir. Literatürde, pediatri kliniklerinde çocukların durumundaki akut kötüleşmelerin zamanında fark edilmesinde hemşire liderliğindeki erken uyarı sistemlerinin (PEWS / MEWS) kullanımı kritik bir öneme sahiptir (Grailey vd., 2021; Tume vd., 2021). Geliştirilen bilgi teknolojisi tabanlı yenidoğan erken uyarı skorlamaları, özellikle yenidoğan pnömonisi gibi tablolarda erken tanı imkanı sunarak mortaliteyi düşürmektedir (Deng vd., 2025). Akut gastroenteritli çocuklarda PEWS ve SBAR (Durum-Arka Plan-Değerlendirme-Öneri) iletişim modelinin entegre edilmesi klinik çıktıları iyileştirirken (Tang vd., 2024), modifiye edilmiş pediatrik erken uyarı skorlarının kullanımı ise hastalık öngörü doğruluğunu anlamlı derecede artırmaktadır (Lin vd., 2025). Hemşirelerin bu skorlama sistemlerini etkin kullanması ve klinik sezgi yetenekleri, pediatri yataklı servislerinde kardiyak arrest gibi majör advers olayların önlenmesinde birincil bariyer işlevi görmektedir (Duncan &

International PEWS Network, 2018). Akut batın gibi cerrahi ön tanıyla izlenen çocuk hastalarda da hemşirelerin yakın vital ve semptom takibi, perforasyon gibi komplikasyonlar gelişmeden erken tanı konulmasını sağlayan en önemli unsurdur (Akyüz vd., 2022).

Araştırmada hemşirelerin ağrı ve davranışsal değişikliklerin erken belirlenmesinde de aktif uygulamalar gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Çocuk hastada ağrı ve anksiyetenin non-farmakolojik yöntemlerle (örneğin terapötik hikâye anlatıcılığı gibi kanıta dayalı uygulamalarla) yönetilmesi, hem invaziv girişimlere bağlı korkuyu azaltmakta hem de hastanın klinik uyumunu artırarak maskelenmiş semptomların netleşmesine katkı sunmaktadır (Alay vd., 2026). Yoğun bakım gibi ekstrem ortamlarda ise hemşirelerin deliryum gibi akut bilişsel değişiklikleri erken dönemde tanıma ve yönetme sorumluluğu, nörolojik hasarların ve taburculuk sonrası komplikasyonların önlenmesinde kilit rol oynamaktadır (Ercan ve Kızılar, 2021).

Çalışmanın bir diğer önemli çıktısı, hemşirelerin bütüncül değerlendirme kapsamında hasta ve aile eğitimi ile psikososyal takibe verdikleri önemdir. Hastanede yatan çocukların yaşadığı psikososyal semptomlar ile annelerin endişe düzeyleri arasında doğrudan bir bağ bulunmaktadır; bu süreçte hemşirenin holistik yaklaşımı hem çocuk hem de ebeveyn üzerindeki psikolojik yükü hafifletmektedir (Üstün vd., 2021). Özellikle çocukluk çağı kanserleri gibi kronik ve yaşamı tehdit eden hastalıklarda, remisyon ve sağ kalım süreçlerinin takibinde pediatri hemşiresinin rolü çok boyutludur (Arpaci ve Altay, 2021). Yeni tanı alan onkoloji hastalarında ebeveynlerin dini veya manevi mekanizmalarla başa çıkmaya çalıştığı bilinmektedir (Karagöz, 2021). Hemşirelerin bu süreçte ailelere sunduğu taburculuk eğitim stratejileri (Hockenberry vd., 2021) ve semptom taramalarına uyumun izlenmesi (Dupuls vd., 2025), olası nükslerin veya komplikasyonların erken fark edilmesini sağlar. Karmaşık konjenital kalp anomalisi olan bebeklerin ebeveynlerinde görülen post-travmatik stres ve sağlık hizmeti kullanım sıklığı göz önüne alındığında, aile temelli hemşirelik eğitimlerinin önemi daha da belirginleşmektedir (Golfenshtein vd., 2021).

Pediatri hemşirelerinin bu erken tanı ve eğitim rollerini başarıyla sürdürebilmeleri, kendi mesleki öz yeterlilikleri ve eğitime yönelik tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Baydın vd., 2026). Sağlık sistemlerinde nitelikli hemşire insan kaynağının ve uygun beceri karışımının (skill mix) sağlanması, hasta bakım kalitesini artırırken hastane mortalite oranlarını anlamlı düzeyde düşürmektedir (Aiken vd., 2018). Ayrıca klinik süreçlerde hasta ve yakınlarının şikayetlerinin sistematik olarak değerlendirilmesi, hemşirelik bakımındaki aksaklıkların giderilmesi ve tanı

süreçlerinin optimize edilmesi açısından kritik bir geri bildirim mekanizmasıdır (Yıldırım, 2025).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, pediatri hemşirelerinin klinik ortamda üstlendikleri çok yönlü roller aracılığıyla pediatrik erken tanı uygulamalarını başarıyla gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Hemşirelerin; fiziksel/psikososyal gelişim takibi, erken uyarı skorlamaları ile vital bulguların kritik analizi, yenidoğan taramaları, enfeksiyon ve ağrının erken tespiti, riskli hastaların yakın monitorizasyonu, kapsamlı sağlık öyküsü alma ve aile merkezli sağlık eğitimi gibi alanlarda proaktif birer uygulayıcı oldukları sonucuna varılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir; pediatri kliniklerinde, çocuk hastaların klinik kötüleşmelerini standartlaştırmak adına teknoloji tabanlı pediatrik erken uyarı skorlama sistemlerinin (PEWS) kullanımı yaygınlaştırılmalı ve rutin protokollere dahil edilmelidir. Hemşirelerin klinik sezi, deliryum tanılama, ağrı yönetimi ve gelişimsel erken belirtileri yakalama becerilerini artırmaya yönelik düzenli hizmet içi kanıta dayalı eğitim programları düzenlenmelidir. Hasta güvenliğini artırmak ve mortalite, morbidite oranlarını azaltmak adına, kliniklerdeki hemşire istihdamı ve beceri karışımı oranları uluslararası standartlara uygun şekilde optimize edilmelidir. Kronik veya kritik hastalığa sahip çocukların ailelerine yönelik hemşire liderliğindeki taburculuk ve belirti bulgu izlem eğitimleri yapılandırılmış programlar halinde sunulmalıdır.

Kaynakça

- Alay, G. vd. (2026). Effect of therapeutic storytelling on intramuscular injection-related pain, anxiety, and fear in children: A randomized controlled trial, *Journal of Pediatric Nursing*, 422-428
- Akyüz, A., Özbayır, T., Bal, A. (2022). Çocuk Acil Serviste Akut Karın Ön Tanısıyla İzlenen Hastaların Tanı, Tedavi ve Hemşirelik Bakımlarına Yönelik Uygulamaların Değerlendirilmesi, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(3). 418-423
- Aiken, L. H., et al. (2018). Nursing skill mix in European hospitals: cross-sectional study of the association with mortality, patient ratings, and quality of care. *BMJ Quality & Safety*.
- Arpaci, T., & Altay, N. (2021). Çocukluk Çağı Kansерlerinden Sağ Kalanların İzlemi ve Pediatri Hemşiresinin Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.738299>
- Beyaz, E. (2024). Adolesan Sağlığı ve Hemşirelik Yaklaşımı, *Sağlık ve Bilim*, s.163-164. https://acikerisim.gibtu.edu.tr/yayinaea/hemsirelik2024i-25032024_66a8cb96ce1dd.pdf#page=152
- Baydın, N.Ü., Büyük, E.T., Koyun, M., Uzşen, H., Odabaşoğlu, E. (2026). Pediatri Hemşirelerinin Mesleki Öz Yeterlilikleri ile Hasta ve Aile Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 32-41.
- Çavuşoğlu, H. (2021). *Çocuk Sağlığı Hemşireliği* (Genişletilmiş 14. Baskı). Ankara: Sistem Ofset.

- Deng, Y., Xu, X., Yin, H., Wang, J., Huang, R., Zhao, X. (2025). The establishment and application of an early warning scoring system for neonatal pneumonia based on information technology, *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 38(1). <https://doi.org/10.1080/14767058.2025.2547395>.
- Derdiyok, Z. S. & Gözün Kahraman, Ö. (2023). Erken Müdahalede Pediatriklerin Rolü: Uygulamalar, Zorluklar ve Öneriler. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 311-328.
- Ercan, İ., & Kızıler, E. (2021). Pediatri Yoğun Bakımlarda Deliryum Yönetiminde Hemşirenin Sorumlulukları ve Roller. *Türkiye Sağlık Bilimleri Ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 67-78. <https://doi.org/10.51536/tusbad.832764>
- Duncan, H., & International PEWS Network. (2018). Decreasing cardiac arrests in the pediatric inpatient setting: The role of early warning systems. *Pediatric Critical Care Medicine*.
- Dupuls, L vd. (2025). Factors Associated With Self- Report Symptom Screening Adherence in Pediatric Cancer Patients, *Cancer Medicine*, <https://doi.org/10.1002/cam4.71053>
- Golfenshtein, N. Vd. (2021). Parental Post-traumatic Stress and Healthcare Use in Infants with Complex Cardiac Defects, *The Journal of Pediatrics*, 234
- Grailey, K., etc. (2021). The clinical effectiveness of Pediatric Early Warning Scores (PEWS) in developing a systematic response to inpatient deterioration: A review. *Journal of Pediatric Nursing*
- Hockenberry, M. Vd. (2021). Pediatric Education Discharge Support Strategies for Newly Diagnosed Children With Cancer, *Cancer Nursing*, 44(6).
- Karagöz, S. (2021). Remisyon Sürecindeki Lösemi Tanılı Çocukların Anne-Babalarının Başa Çıkma Süreçlerinde Dinin Rolü, *Hitit İlahiyat Dergisi*, 20(2), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hid>.
- Lin, K., Weng, X., Du, B., Tian, T. Ve Quan, X. (2025). Analysis of the accuracy of disease prediction in pediatric ward patients based on the modified early warning score for children: A randomized controlled trial, *Heliyon*, 11, at <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40937>.
- Tang, Q., Xie X., Li, D. (2024). Enhancing Nursing Care for Children with Acute Gastroenteritis: Integrating Pediatric Early Warning Scores with the Situation-Background Assessment-Recommendation System, *Alternative Therapies*, 30(1).
- Tume, L. N., et al. (2021). Deterioration in the pediatric inpatient: Recognition and early nurse-led interventions. *Nursing in Critical Care*. 29(9). doi: 10.1016/j.ijnsc.2025.100415
- Üstün G, Akan B, Küçük L. (2021). Hastanede Yatan Çocuklarda Psikososyal Semptomlar ile Annelerinin Endişe Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 14(3): 207- 216
- Whitehouse, A.J.O. vd. (2021). Effect of Preemptive Intervention on Developmental Outcomes Among Infants Showing Early Signs of Autism: A Randomised Clinical Trial of Outcomes to Diagnosis, *JAMA Pediatrics*, doi:10.1001/jamapediatrics.2021.3298
- Yıldırım, S. (2025). Hasta Ve Yakınlarının Şikâyetlerinin Değerlendirilmesi: Kamu Hastaneleri Örneği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 66-85
- Yongmin Deng , Xiaoli Xu , Hongwei Yin , Jing Wang , Rui Huang & Xiaoyan Zhao (2025) The establishment and application of an early warning scoring system for neonatal pneumonia based on information technology, *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 38:1, 2547395, DOI: 10.1080/14767058.2025.2547395
- https://www-prisma--statement-org.translate.google/prisma-2020-flow-diagram?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=tc

İlköğretim Kademesinde Yer Alan Okul Yönetici Davranışlarının, Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonuna Olan Etkisinin İncelenmesi

Aliye Osum Aktunalar

KKTC MEB, aliyeosum90@gmail.com, 0000-0002-2301-7206

Cemre Mahmutlar

KKTC MEB, cemremahmutlar@gmail.com

Feyman Aptula

KKTC MEB, feymanfikri@gmail.com Osman Erbulak, KKTC MEB, erbulakosman121@gmail.com

Özet

Toplumun temel ögesi olan bireyin, yeteneklerini geliştirerek içinde yaşadığı çevreye ayak uydurabilmesi eğitim ile mümkündür. Belirli bir düzen içerisinde eğitim etkinliklerinin sürdürülebilmesi için kurulan okullar sosyal bir sistemdir. Bu sistem içerisinde yer alan yönetici ve öğretmenlerin uyum içinde çalışması ve iş yapmaya istekli olmaları, eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler; okul içerisinde salt bilgi aktarımı yapmanın ötesinde, sınıfın rehberi, lideri ve öğrencilerin rol modeli olmak gibi çok boyutlu sorumluluklar üstlenmektedirler. Eğitimin kaliteli olarak devam etmesi ve verimliliğin hedeflenen düzeyde sağlanabilmesi, ancak öğretmenin mesleğine karşı motive olması, moralinin yüksek tutulması ve kurum içinde kendini değerli hissetmesiyle mümkündür. Özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel taşı olan öğretmenlerin motivasyonu, öğrencilerin başarısını ve okulun etkililiğini şekillendiren en önemli faktörlerdendir. Bu çalışmada, ilköğretim kademesinde yer alan okul yönetici davranışlarının, sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisinin detaylı bir biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel hedef doğrultusunda, araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların kendi deneyimlerine bağlı olarak görüşlerini alabilmek amacıyla, araştırma problemine uygun bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise, KKTC'de bulunan 6 ilçede yer alan eğitim kurumlarından rastgele seçilmiş ilkokulda görev yapan toplam 55 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma güvenilirliği bakımından 0.5 düzeninde hata payı güvenilirliği oluşturulmuştur. Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi ile neticelendirilmiş; benzer nitel veriler belirli kategori, tema, frekans ve yüzdelik oranları kullanılarak raporlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarının genel olarak destekleyici, saygı ve sevgi temelinde olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul yönetiminden en yüksek orandaki beklentisinin, karar süreçlerinde yöneticilerin adil olmaları yönünde olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırmak adına sergilemeleri gereken en önemli davranışın öğretmenleri takdir etmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında her iki grubun da beklentilerinde ufak farklar olmakla beraber temelde güçlü bir okul kültürü talep ettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, yöneticilerinden destek ve takdir gören, motivasyonu yüksek öğretmenin okul yönetimiyle olumlu bir iş birliği içerisine girdiği görülmüştür. Bu iş birliğinin öğretmenin verimliliğini artırdığı, mutlu ve motive olmuş öğretmenin ise doğrudan öğrenci başarısını yükselterek okuldaki eğitim kalitesini artırdığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi Davranışları, Sınıf Öğretmenleri, Motivasyon, İlköğretim, KKTC

Investigation of The Effects of School Administrators' Behaviors on the Motivation of Primary School Teachers

Abstract

The individual, as the fundamental element of society, adapts to their environment by developing abilities through education. Schools, established to maintain educational activities within a structured order, operate as a social system. The harmonious collaboration and willingness of administrators and teachers within this system directly impact educational quality. Teachers undertake multidimensional responsibilities beyond mere knowledge transfer, serving as classroom leaders, guides, and role models for students. Achieving targeted levels of efficiency and sustaining quality education is only possible when teachers are highly motivated towards their profession, maintain high morale, and feel truly valued within their institutions. Consequently, the motivation of teachers, the cornerstone of educational activities, remains one of the most critical factors shaping student success and overall school effectiveness. This study aimed to examine in detail the effect of school administrator behaviors at the primary education level on the motivation of classroom teachers. In accordance with this objective, a qualitative research method was employed. To gather participant opinions based on personal experiences, a semi-structured interview form appropriate for the research problem was utilized. The research population consists of teachers working in primary education institutions affiliated with the TRNC Ministry of National Education and Culture during the 2021-2022 academic year. The sample comprises 55 primary school teachers randomly selected from educational institutions across 6 districts of the TRNC. In terms of reliability, a margin of error in the order of 0.5 was established. Data collected from participants were analyzed through content analysis, with qualitative findings reported using specific categories, themes, frequencies, and percentages. Based on the research findings, administrators' attitudes and behaviors towards teachers were generally found to be positive, supportive, and rooted in mutual respect. The highest expectation classroom teachers have from school administration is fairness during decision-making processes. Furthermore, appreciating teachers emerged as the most crucial administrative behavior for boosting motivation. When examined by gender, both groups fundamentally demanded a strong, supportive school culture despite minor differences in expectations. Ultimately, highly motivated teachers who receive administrative support establish positive collaborations, which increases their efficiency and directly enhances student success and educational quality.

Keywords: School Administrator Behaviors, Primary School Teachers, Motivation, Primary Education, TRNC.

Giriş

Toplumun temel ögesi olan birey, kendine özgü tüm özellikleri ile günümüzde sürekli olarak gelişmekte ve değişmekte olan yaşam şartlarına ayak uydurmaktadır. Birey, doğuştan itibaren kendinde var olan duygusal, düşünsel, fiziksel özelliklerini; içinde yaşadığı çevrenin kültürel özellikleri ile birleştirerek yaşadığı toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kendini geliştirip gerçekleştirmeye çalışır. Bilim ve teknolojinin baş döndürücü hızla ilerlediği çağımızda gelişmelere ayak uydurabilmek, maddi ve manevi doyuma ulaşabilmek, dünyaya daha geniş pencereden bakabilmek ve analitik düşünüp fikirler üretebilmek de ancak eğitimle mümkündür. Çünkü eğitim, bireyin kendinde var olan ve onu diğer bireylerden ayıran yeteneklerini geliştirip en üst noktalara getirmeyi temel görev olarak ele almaktadır (Sönmez, 1994, s.18). Birey, kendisinde var olan yeteneklerini geliştirerek, kendi ihtiyaçlarını

karşılayarak, karşılaştığı sorunlara çözüm üreterek, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak, araştırarak, kendini gerçekleştirerek toplumda var olmak ister. Eğitimin temel amacı bireylerin hızla değişen dünyaya daha etkili bir şekilde uyum sağlamak, verimli kişiler yetiştirmek ve bireylere kendi alanında iş yapabilme alışkanlığı kazandırmaktır. Eğitim, toplumda iyi bir insan, iyi bir vatandaş olmanın yanı sıra iyi bir üretici ve tüketici olmanın da amacını taşımaktadır. Eğitim, bireyin doğumundan itibaren önce ailede, daha sonra sırayla bireyin yaşadığı çevrede ve okulda devam etmektedir. (Varış, 1991). Sözlük anlamına göre okul: okuma yazma öğretiminden başlayarak en yüksek düzeyde bilim ve sanat bilgisi vermeye kadar çeşitli derecede toplu öğretimin yapıldığı, verildiği yer olarak ele alınmıştır. Belirli bir düzen ve sistem içerisinde olumlu ve başarıya götüren eğitim etkinliklerinin sürdürülebilmesi için oluşturulan eğitim ortamları (Özdemir, 2013) olan okullar, eğitim amaçlarına ulaşmak için kurulmuş örgütlerdir. Anne ve babanın verdiği eğitimden sonra çocuğun becerilerinin, yeteneklerinin ve kişiliğinin gelişmesinde rol alan en önemli yer okuldur. Sosyal bir sistem olarak görülen okullar, ortak bir amaç için toplanan grup üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve etkinlikleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle bir okul yönetiminde yer alan tüm faktörler eğitimi doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte bulunan yönetici, öğretmen, aile, okul çalışanları birbirleriyle uyum içerisinde, birbirlerini motive ederek ancak öğrencilere verimli olabilmektedirler. Başka bir deyişle okullarda bulunan yönetici ve çalışanların iş yapmaya istekli oluşları, özverili çalışmaları, profesyonel oluşları, güdülenmiş yapıları ve birbirlerini destekleyici olmaları sayesinde okullar ancak etkili ve işlevsel olma niteliği kazanabilmektedir (Kurt, 2013). Okul çalışanlarının motive edilmesi ve davranışları üzerinde istenilen yönde değişikliğin sağlanması, eğitimdeki başarıyı artırmaktadır. Bir veya birden fazla bireyin belirli bir amaca yönelik olarak harekete geçmeleri ve bu amaç üzerinde çalışmalar yapmaları motivasyon kavramını anlatmaktadır (Öztürk, 2006). Bu nedenle okulların, öğretmen motivasyonunu olumlu olarak geliştirmeye yönelik, demokratik ve iyi yönetilen özelliklerinin olması gerekmektedir. Öğretmenler; okul içerisinde bilgi öğretimi yapmanın yanında, bilgiye ulaşabilmek için bir araştırma uzmanı, öğrencilerin anne ve babası, sınıfın rehberi, lideri, yöneticisi, temsilcisi, yeri geldiğinde yargıcı olabilme gibi roller üstlenmektedir (Celep, 2004; Sağlam, 2019). Öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkili bir öğretmenin kişisel ve mesleki niteliklerinin yanında eğitim-öğretim hizmetlerini verimli bir şekilde yürütebilmeleri için güdülenmeye de ihtiyaçları vardır. Eğitimin kaliteli olarak devam etmesi ve verimliliğin istenilen düzeyde sağlanabilmesi ancak öğretmenin motive olması, moralinin yüksek olması ve kendini değerli hissetmesiyle sağlanabilmektedir.

Öğretmenin motive olması, performansını en üst düzeye çıkarabilmesi ancak lider bir okul yöneticisi tarafından sağlanabilmektedir. Okul yöneticisi, milli eğitimin belirlediği ilkeler, program ve hedefler doğrultusunda hareket etmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirebilmesi için de birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticisinin liderlik becerileri, öğretmenle yapılan iş birliği ve kurulan iletişim ile birleşerek motivasyon kavramını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen performansının artırılmasında ve amaca yönelik bir okul kültürü oluşturulmasında okul yöneticisinin öğretmeni istekli kılması ve belirlenen amaçlara yönlendirici olması gerekmektedir (Akdemir, 2016; Gülşen, 2005; Özdemir, 2012). Yöneticilik statüsünde bulunan okul müdürlerinin eğitim-öğretim kurumu olan okul içerisinde öğretmenleri takip ederek başarıyı değerlendirebilmesi, onları ödüllendirip gerektiğinde takdir etmeyi temel hedef olarak benimsemesi gerektiği söylenebilir. Çalışanların fikirlerine saygılı olmanın önemini, adaletin okullarda yer alması gerekliliğini ve tüm çalışanları yönetime katma düşüncesi ile başarının sağlanabileceğinin farkında olması gerekmektedir. Lider bir okul yöneticisi otoriter olmaktan çok uzlaştırmacı, kural koyan olmaktan çok kuralları birlikte oluşturan özellikleri ile örnek alınan kişi olmalıdır. Okulda çalışan bireyler arasında dengeyi kurabilme, ihtiyaçlarına cevap verebilme ve kurduğu iletişim becerisi ile bireylerin iş yapabilme güdülerini pozitif olarak etkileyebilmelidir. Bireyler arası ilişkilerin uyumlu ve güven verici olmasının, bireyin kişiliği ile rolünün uyumlu olmasının, bireyin kendini gerçekleştirdiğine inanmasının, moralin yüksek oluşundan etkili olduğu ileri sürülebilir (Aydın, 2013).

Eğitim sisteminin birincil basamağı ilköğretim okullarıdır. Bireyleri en iyi şekilde yetiştirip topluma yararlı bireyler haline getirebilmek için bu okullarda görev alan tüm çalışanların verimli çalışması gerekmektedir. İlköğretim okullarının başarıya ulaşabilmesi de temelde yönetici ve öğretmen arasında iletişimin üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Bir okulun başarısı da temelde yöneticisine bağlanmaktadır. Okulun örgütsel olarak oluşturulan amaçlarını gerçekleştirecek, okulun var olan yapısını koruyup daha da ileriye taşıyacak, istenilen nitelikleri gerçekleştirecek olan okul yöneticileridir (Ünal, 2009). Lider bir okul yöneticisi, çalıştığı kişilere değer verip, önyargıdan uzak bir yaklaşımla bireylerde hata aramaktan çok amaca ve başarıya ulaşmak için ortak noktaları bulmayı amaçlar. Okul yöneticisinin okulda görev yapan öğretmenlere karşı davranışları, işbirlikçi yaklaşımları ve iletişim becerileri onların motivasyonlarını olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Topluma birey kazandırılması söz konusu olduğundan okullarda yöneticilik kavramı düşüncesi daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle okul yöneticilerinin okul yönetiminde

etkili yönetim ortamını sağlaması önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim-toplum ilişkisi, bireyin yaşamı boyunca devam eden en önemli ilişki ağlarından biri olarak görülmektedir. Eğitim, bireyin kendinde var olan bilgi birikimleri ile becerilerinin geliştirilmesinin yanında, toplumun devamlılığı ve gelişebilmesi açısından da var olan değerlere yenilerini ekleyebilmektir (Varış, 1994). Bu nedenle toplumların gelişip, sürekli değişen yapılara ayak uydurabilmeleri de ancak eğitim sayesinde sağlanabilmektedir. Bireyin kendini sürekli geliştirip ilerleyen yaşamına hazırlanabilmesi ve değişen şartlara göre toplumla birlikte ülkenin kalkınabilmesini de sağlamak, eğitimin amaçlarından biri olarak görülmektedir (Başaran, 1982). Bir toplumun değişiklikleri esas alarak gelişebilmesinde “okul” esas kurum olarak görülmektedir. Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak için kurulmuş olan okullarda, düzenli ve sistemli bir şekilde eğitim etkinliklerinin devam etmesi sağlanmaktadır (Özdemir, 2018). Bireyin yeteneklerini, becerilerini ortaya koyabileceği, kişiliğinin gelişimine katkı sağlayabileceği en önemli yer aileden sonra okul olarak görülmektedir. Ortak bir amaç için toplanan grup üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve etkinliklerinin tümünü kapsayan okullar, belirlenen amaç ve ilkeler öncülüğünde bireyin gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Balcı,2005). Sosyal bir sistem olarak görülen okul içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel taşı olan öğretmenin güdülenmesi, motive edilmesi başarı ile birlikte eğitim kalitesini de artırmaktadır. Bu nedenle okul yapıları içerisinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek, başarıyı en üst noktaya taşıyabilmek de okulun lider bir yöneticilik anlayışıyla yönetilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Lider bir yöneticiden hem okulu yönetmesi, hem de okul içinde yer alan tüm bireyleri uzlaştırıp okulun amaçlarını gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle yöneticilerin insani, teknik ve kavramsal olarak bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Akbaşlı, 2018; Benowitz, 2001; Hill ve McShane, 2008; Şişman ve Turan, 2005). Bu noktalardan hareketle bu çalışmada ilköğretim kademesinde yer alan okul yönetici davranışlarının, sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1.İlköğretim okullarında öğretmenlerin temel görüşleri çerçevesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları nasıldır?

2.İlköğretim okullarında, öğretmen motivasyonuna etki eden yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin, öğretmenlerin cinsiyetine göre görüş farklılıkları oluşmakta mıdır?

Özgün'e (2008) göre okulda yöneticilik yapan bireylerin öğretmenlere karşı olan davranışları ve öğretmenlerle olan iletişimleri öğretmen motivasyonu üzerinde oldukça etkili görülmektedir. Böylece motivasyonu yüksek olan öğretmenin okula gidiş gelişlerinde daha mutlu olduğu ve işlerini daha istekli yaptıkları düşünülmektedir (Özgan, Aslan, 2008). Okul örgütü içerisinde, kararların iş birliğine dayalı olarak alındığı bir yapıda çalışmak, öğretmenlerin kendilerini geliştirip süreç içinde daha aktif olmasına da katkı sağlayacaktır (Erdoğan,1999; Taymaz, 2011). Bu noktadan hareketle yöneticilik yapan okul müdürlerinin okulun ve eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla belli bir misyon ve vizyonu hedef alarak kurdukları iletişimin öğretmenler üzerindeki etkisini araştırmak oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırma ile yönetici davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya çıkararak literatüre katkı sağlanacağı da düşünülmektedir. Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde ve ülkemizde yapılan araştırmaların azlığı dikkate alındığında böyle bir çalışmanın ülkemizde yapılması da bu alana oldukça katkı sağlayacaktır.

Literatür Taraması /İlgili Çalışmalar

İlkokul kademesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna olan etkisini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu alanda yapılmış sınırlı çalışmalardan biri Keçer'in 2017 yılında *“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi”* isimli yüksek lisans tezi isimli çalışmasıdır. Çalışmanın ana konusu okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna olan etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin okul ve yöneticilere ilişkin motivasyonları yaş, cinsiyet, branş değişkenlerine göre değil, öğretmenlerin hizmet yılı ve görev yapılan öğretim kademesine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Yönetici tutum ve davranışlarından kaynaklanan öğretmen motivasyonunun hizmet yılı az olan ortaokul öğretmenleri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alanda yapılan bir diğer çalışma ise 2012 yılında Serin ve Buluç tarafından ortaya konulan *“İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları arasındaki İlişki”* adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada da esas konu, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri ve yöneticilerin okulun başarısını

artırmaya yönelik olarak eğitim-öğretim sürecini ön planda tuttıkları algısı ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna olan etkisini ortaya çıkarmak için 2018 yılında Sarı, Yıldız ve Canoğulları da bir makale çalışması hazırlamışlardır. Bu çalışma “*Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*” başlığı altında yer almaktadır. Bu çalışmada da ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin birlikte görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin yönetim tarzının öğretmen motivasyonu üzerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, demokratik ve işbirlikçi yönetim tarzına sahip yöneticilerin bulunduğu okullarda motivasyonun yüksek olduğu ve öğretmenlerin bu yönetim tarzından gayet mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Konu üzerinde yoğunlaşan bir diğer çalışma ise Ugar tarafından 2019 yılında yapılmıştır. “*Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*” isimli yüksek lisans tezinde de yöneticilerin liderlik uygulamaları ve öğretmenlerin motivasyonları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, motivasyon düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmakla birlikte öğretmenlerin beklentilerinin belirlenip bu beklentilerin yerine getirilmesiyle de motivasyonun en üst seviyeye çıkarılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Urhan’ın (2018) “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki eden Değişkenlerin Analizi*” üzerine isimli yüksek lisans çalışmasında okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde görevli olan öğretmenlerin motivasyonları ve motivasyonla ilişkili olan faktörlerin geniş çaplı olarak araştırması yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına göre çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başaran ve Güçlü (2018) tarafından gerçekleştirilen “*Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli makalede ortaokulda yöneticilik yapan müdürlerin yönetim biçimleri ile öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaya göre yöneticilerin yönetim şekli ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin destekçi yapıdaki yönetim şeklinin, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi üzerinde, diğer boyutlara göre çok daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

İlköğretim kademesinde görev yapan yöneticilerin mevcut tutum ve davranışları ile

motivasyonu artırmaya yönelik olarak yönetici davranışlarının nasıl olması gerekliliğini sınıf öğretmenlerinin kişisel algı ve görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırma; çalışmaya katılan kişilerin kendi hayatlarında yaşadıkları olayları detaylı bir şekilde inceleyip araştırma fırsatı buldukları bir araştırma yöntemidir (Saban, 2006). Nitel araştırmanın en önemli katkısı toplanılan verilerin geniş çaplı ve detaylı olarak, bireylerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak var olan durumların ele alınıp açıklanmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada; nitel araştırma yönteminin en sık kullanılan tekniği olan görüşme tekniğine yer verilmiştir. Görüşme tekniği; bireylerin yaşadıkları deneyimlere bağlı olarak kendi duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2009).

Evren/Örneklem

Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim – öğretim yılında KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, araştırma evreninin tümüne ulaşılması gerek vaktin sınırlı oluşu, gerekse kontrolünün gerçekleştirilmesi gibi birtakım nedenlerden dolayı zor olacağından örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma örneklemini KKTC'de bulunan 6 ilçede yer alan eğitim kurumlarından rastgele seçilmiş ilkokulda görev yapan 55 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma güvenilirliği bakımından 0.5 düzeninde hata payı güvenilirliği oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, çalışma problemine bağlı olarak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. İkinci kısımda ise, araştırma soruları yer almaktadır. Araştırmanın gözlem formu uzman görüşü onayında gerçekleştirilmiş olup çalışmada basit rastgele örnekleme tipi kullanılmıştır. Araştırma soruları;

1.Okulunuzdaki yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2.Öğretmenler olarak okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?

3.Sizce okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?

4.Sizce okul yöneticileri öğretmen motivasyonunu artırmak için neler yapmalıdır?

5.Sizce öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu iş birliği, okuldaki eğitim kalitesine nasıl yansımaktadır?

Veri Analizi

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada, katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi ile sonuçlandırılmıştır. İçerik analizi; belirli bir konu ile alakalı dokümanların ya da görüşmenin içeriğini yansıtacak sözcük veya sözcük gruplarıyla sistemli olarak özetlenmesi, kategorize edilmesi ve araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturulması tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İçerik analizi sürecinde, öncelikle birbirine benzeyen nitel veriler belirli kategori ve temalar ile düzenlenir ve sonrasında neden- sonuç ilişkileri şeklinde incelenir ve yorumlanarak bazı neticeler elde edilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde elde edilen verilerin kodlanabilmesi için kategori, tema, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; çalışmanın amaçlarına bağlı olarak katılımcıların verileri analiz edilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara bağlı olarak oluşturulan tablolar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 1. İlköğretim okullarında öğretmenlerin temel görüşleri çerçevesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına ilişkin bulgular.

Katagori	Tema	Frekans	Yüzdelik
Tutum ve Davranışlar	Anlayışlı	5	4,9
	İşbirlikçi	2	1,9
	Destekleyici	15	14,6
	Adil değil	4	3,9
	Çözüm odaklı	4	3,9
	Başka Okullarla kıyas	1	1,0
	Teknolojik aletleri kullanmaya izin vermez	1	1,0
	Saygı ve sevgi	15	14,6
	Tutarlı değil	1	1,0
	Tepeden bakan	2	1,9
	Siyasi	1	1,0

	Motivasyon Düşürücü	4	3,9
	Öğretmen isteklerini sorar	12	11,7
	Eşit/Adil	6	5,8
	Güven veren	1	1,0
	Örnek	1	1,0
	Ben merkezci	1	1,0
	Eleştiriye açık değil	1	1,0
	Öğretmen-personel gerginlik yaratır.	1	1,0
	Demokratik	3	2,9
	Yasaya hakim değil	1	1,0
	Sorumluluğunu yerine getirmez	2	1,9
Beklentiler	Samimi / aile ortamı	4	3,9
	Emir verici	3	2,9
	Empati yok	1	1,0
	Destekleyici değil	6	5,8
	Eleştirisel	2	1,9
	İletişim becerisi zayıf	1	1,0
	Öfkeli	1	1,0
	Çalışanla-Çalışmayanı ayıramaz	1	1,0
	Toplam	103	100
	Okulun altyapısı iyileşmeli	10	8,4
	Öğretmeni savunmalı	2	1,7
	Adil	20	16,8
	Görev ve sorumluluk sahibi	3	2,5
	Destekleyici	17	14,3
	Şeffaf	4	3,4
	Öğretmeni karar verme sürecine katan	5	4,2
	Çözüm odaklı	5	4,2
	Demokratik	5	4,2
	Motive eden	4	3,4
	Huzurlu ortam sağlayan	2	1,7

	Eleştiriye açık	1	0,8
	Güvenilir	1	0,8
	Okul gelişimine destek	2	1,7
	Mantıklı	1	0,8
	Empati kuran	2	1,7
	İş birliği	3	2,5
	Yenilikçi	3	2,5
	Saygılı	4	3,4
	Sağduyulu	1	0,8
	Eğitim kalitesine destek	2	1,7
	İletişim becesi yüksek	2	1,7
	Örnek	2	1,7
	Öğretmeni dinler	8	6,7
	Girişimci	1	0,8
	Kendini geliştiren	1	0,8
	Pozitif	4	3,4
	Anlayışlı	2	1,7
	Lider	2	1,7
	Toplam	119	100
İlişki	Etkili iletişim	6	5,2
	İş birliği	6	5,2
	Anlayış	13	11,3
	Mesai arkadaşı	17	14,8
	Çözüm odaklı	3	2,6
	Adil	11	9,6
	Saygılı	23	20,0
	Sorumlu	4	3,5
	Demokratik	3	2,6
	Destekleyici	4	3,5
	Alt-üst ilişkisi	14	12,2
	Güven	9	7,8
	Empati	1	0,9

	Tatlı sert	1	0,9
	Toplam	115	100
Motivasyon artırıcı	Taktir	16	14,5
	Destek	15	13,6
	Esnek	1	0,9
	Olumlu iklim	8	7,3
	Fiziksel ortamın iyileştirilmesi	8	7,3
	Ekip ruhu	11	10,0
	Etkili iletişim	15	13,6
	Adil	8	7,3
	Eleştiriye açık	1	0,9
	Ödül	2	1,8
	Değerli hissettirmek	1	0,9
	Saygı ve sevgi	6	5,5
	Güven	2	1,8
	Çözüm odaklı	3	2,7
	Öğretmen ihtiyacı	7	6,4
	Demokratik	1	0,9
	Yenilikçi	2	1,8
	Empati	1	0,9
	Yapıcı eleştiri	1	0,9
	Örnek	1	0,9
	Toplam	110	100
Eğitim kalitesi artırma	Öğretmen motivasyonu	4	4,9
	Öğretmen okula isteyerek gelir	3	3,7
	Olumlu iklimi	9	11,1
	Öğrenci başarısı	11	13,6
	Mutlu öğretmen	9	11,1
	Verimli öğretmen	12	14,8
	Başarılı okul	29	35,8
	Aile ortamı	1	1,2
	Mutlu sınıf	1	1,2
	Olumlu veli	1	1,2
	Gelişen öğretmen	1	1,2
	Toplam	81	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri doğrultusunda yöneticilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarda en yüksek katılımın destekleyici, saygı ve sevgi olduğu tespit edilmiştir. Akın ve Öztürk (2018) araştırmalarında; okul misyonunun gerçekleşmesinde saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerlerin kazandırılmasının çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu veriler doğrultusunda okullardaki yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları, öğretmeni destekleyici yönde olduğu, yöneticiler tarafından öğretmene saygı ve sevgi gösterildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri sorulduğunda toplanan veriler doğrultusunda ise en yüksek katılımın adil olduğu tespit edilmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2010) Kütahya il merkezindeki ortaöğretim okullarındaki 267 öğretmen ile, ortaöğretim okullarında iş doyumunu ile örgütsel adalet ve değerlerle yönetim arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılmıştır.

Değerlerle yönetim ve okuldaki adalet algıları yüksek, iş doyum düzeyleri ise orta düzeyde tespit edilen ortaöğretim öğretmenlerinin, %37 oranla değerlerle yönetim tek başına iş doyumunun, %27 oranla okuldaki adaletin savunulduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri okul denilen örgütlerle yönetim ve okuldaki adalet algıları yüksek, iş doyum düzeyleri ise orta düzeyde tespit edilen ortaöğretim öğretmenlerinin, %37 oranla değerlerle yönetim tek başına iş doyumunun, %27 oranla okuldaki adaletin savunulduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri okul denilen örgütü yönetirken adil, eşit ve şeffaf olmaları olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlere okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkinin nasıl olması sorulduğunda ise toplanan verilere göre en yüksek katılımın saygı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin kendileriyle saygı çerçevesinde ilişki kurmalarını arzuladıkları ifade edilebilir.

Toplanan veriler ışığında öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yöneticileri öğretmen motivasyonunu artırmak için en çok katılımın taktir olduğu tespit edilmiştir. Hallinger ve Murphy’nin (1986) araştırmasında savunduğu gibi öğretmenlerin teşvik edilmesi ve desteklenmeleri yönünden, taktir ve teşvik edilmeleri öğretmen verimliliğini artırmada kuvvetli mükafattır. Öğretmen motivasyonunu, dolayısıyla verimliliğini artırmak için okul yöneticileri öğretmenleri taktir ve teşvik etmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu iş birliği, okuldaki eğitim kalitesine yansımaya bakıldığında öğretmen görüşlerine göre toplanan verilerin doğrultusunda en

yüksek katılımın başarılı okul olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu iş birliği, okuldaki eğitim kalitesine yansması oku ütü yönetirken adil, eşit ve şeffaf olmaları olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlere okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkinin nasıl olması sorulduğunda ise toplanan verilere göre en yüksek katılımın saygı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin kendileriyle saygı çerçevesinde ilişki kurmalarını arzuladıkları ifade edilebilir.

Toplanan veriler ışığında öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yöneticileri öğretmen motivasyonunu artırmak için en çok katılımın taktir olduğu tespit edilmiştir. Hallinger ve Murphy'nin (1986) araştırmasında savunduğu gibi öğretmenlerin teşvik edilmesi ve desteklenmeleri yönünden, taktir ve teşvik edilmeleri öğretmen verimliliğini artırmada kuvvetli mükafattır. Öğretmen motivasyonunu, dolayısıyla verimliliğini artırmak için okul yöneticileri öğretmenleri taktir ve teşvik etmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu iş birliği, okuldaki eğitim kalitesine yansmasına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre toplanan verilerin doğrultusunda en yüksek katılımın başarılı okul olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu iş birliği, okuldaki eğitim kalitesine yansması okul başarısı, dolayısıyla öğretmen ve öğrenci başarısı olarak yansıdığı söylenebilir.

Tablo 2. İlköğretim okullarında, öğretmen motivasyonuna etki eden yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin, öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin bulgular.

Cinsiyet	Kategori	Tema	Frekans	Yüzdelik
Erkek	Tutum ve Davranışlar	Anlayışlı	2	6,1
		Destekleyici	4	12,1
		Adil değil	1	3,0
		Çözüm odaklı	3	9,1
		Saygı ve sevgi	4	12,1
		Tepeden bakan	2	6,1
		Siyasi	1	3,0
		Motivasyon Düşürücü	2	6,1
		Öğretmen isteklerini sorar	5	15,2
		Eşit/Adil	1	3,0

		Güven veren	1	3,0
		Örnek	1	3,0
		Samimi / aile ortamı	3	9,1
		Emir verici	1	3,0
		Empati yok	1	3,0
		İletişim becerisi zayıf	1	3,0
		Toplam	33	100
	Beklentiler	Okulun altyapısı iyileşmeli	4	10,8
		Adil	6	16,2
		Görev ve sorumluluk Sahibi	2	5,4
		Destekleyici	3	8,1
		Şeffaf	1	2,7
		Öğretmeni karar verme sürecine katan	2	5,4
		Çözüm odaklı	2	5,4
		Demokratik	1	2,7
		Motive eden	2	5,4
		Huzurlu ortam sağlayan	1	2,7
		Güvenilir	1	2,7
		Okul gelişimine destek	1	2,7
		Mantıklı	1	2,7
		Empati kuran	1	2,7
		Saygılı	1	2,7
		Eğitim kalitesine destek	1	2,7
		İletişim becerisi yüksek	1	2,7
		Örnek	2	5,4
		Öğretmeni dinler	3	8,1
		Anlayışlı	1	2,7
		Toplam	37	100
	İlişki	Etkili iletişim	3	6,1
		İş birliği	3	6,1

		Anlayış	9	18,4
		Mesai arkadaşı	9	18,4
		Çözüm odaklı	1	2,0
		Adil	1	2,0
		Saygılı	9	18,4
		Sorumlu	2	4,1
		Demokratik	2	4,1
		Alt-üst ilişkisi	6	12,2
		Güven	3	6,1
		Empati	1	2,0
		Toplam	49	100
		Motivasyon artırıcı	Taktir	4
	Destek		3	10,7
		Olumlu iklim	1	3,6
		Fiziksel ortamın	4	
		İyileştirilmesi		14,3
		Ekip ruhu	2	7,1
		Etkili iletişim	3	10,7
		Adil	6	21,4
		Ödül	1	3,6
		Saygı ve sevgi	1	3,6
		Güven	2	7,1
		Öğretmen ihtiyacı	1	3,6
		Toplam	28	100
		Eğitim kalitesi artırma	Öğretmen motivasyonu	2
	Olumlu iklimi		4	16,7
	Mutlu öğretmen		3	12,5
	Verimli öğretmen		3	12,5
	Başarılı okul		11	45,8
	Gelişen öğretmen		1	4,2
	Toplam		24	100
	Kadın	Tutum ve Davranışlar	Anlayışlı	3

		İşbirlikçi	2	2,9
		Destekleyici	11	15,7
		Adil değil	3	4,3
		Çözüm odaklı	1	1,4
		Başka Okullarla kıyas	1	1,4
		Teknolojik aletleri kullanmaya izin vermez	1	1,4
		Saygı ve sevgi	11	15,7
		Tutarlı değil	1	1,4
		Motivasyon Düşürücü	2	2,9
		Öğretmen isteklerini sorar	7	10,0
		Eşit/Adil	5	7,1
		Ben merkezci	1	1,4
		Eleştiriye açık değil	1	1,4
		Öğretmen-personel gerginlik yaratır.	1	1,4
		Demokratik	3	4,3
		Yasaya hakim değil	1	1,4
		Sorumluluğunu yerine getirmez	2	2,9
		Samimi / aile ortamı	1	1,4
		Emir verici	2	2,9
		Destekleyici değil	6	8,6
		Eleştirisel	2	2,9
		Öfkeli	1	1,4
		Çalışanla-Çalışmayanı Ayıramaz	1	1,4
		Toplam	70	100
	Beklentiler	Okulun altyapısı iyileşmeli	6	7,1
		Öğretmeni savunmalı	2	2,4
		Adil	16	19,0
		Görev ve sorumluluk sahibi	1	1,2

	Destekleyici	14	16,7
	Şeffaf	3	3,6
	Öğretmeni karar verme sürecine katan	3	3,6
	Çözüm odaklı	3	3,6
	Demokratik	4	4,8
	Motive eden	2	2,4
	Huzurlu ortam sağlayan	1	1,2
	Eleştiriye açık	1	1,2
	Okul gelişimine destek	1	1,2
	Empati kuran	1	1,2
	İşbirliği	3	3,6
	Yenilikçi	3	3,6
	Saygılı	3	3,6

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada; elde edilen veriler doğrultusunda araştırma amacına ilişkin sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. İlkokul kademesindeki yöneticilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarının olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Okul yöneticileri öğretmenlere karşı destekleyici tutum ve davranış sergiledikleri, öğretmene karşı saygı ve sevgi gösterdikleri söylenebilir. İlkokul kademesindeki öğretmenler okul yöneticilerinden okulu yönetirken adil davranmalarını bekledikleri ifade edilebilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişkinin saygı çerçevesi içerisinde yürütülmesi gerekliliği düşünülebilir. Okul yöneticileri ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu artırmak için öğretmenleri takdir etmeleri gerektiği savunulabilir. Motivasyonu yüksek öğretmen okul yöneticisiyle olumlu iş birliği kurabilir. Dolayısıyla eğitim kalitesi olum yönde artabilir. Öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu iş birliği eğitim kalitesine okul başarısı olarak yansıyabilir.

Okul yöneticileri öğretmen motivasyonunu doğrudan etkileyebilir. Ünal (2001: 89) ortaya koyduğu çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir; okul yöneticilerinin en üst düzeyde yetkilileri olduğu, okul denem eğitim örgütünün hedeflerine ulaşabilmesinde, öğretmen motivasyonlarının yükseltilmesinde etkin rol oynayabileceğini saptamıştır. Yüksek motivasyon sahibi öğretmen okula isteyerek gelebilir, dersi daha verimli işleyebilir. Bu nedenle öğrencilerin

başarısı artabilir. Başarılı öğrenciler ise okuldaki eğitim kalitesinin artığının işareti olabilir. Ugar (2019) da yapmış olduğu araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır; eğitim kurumu olan okulların verimliliğin artması için öğretmen motivasyonunun artırılması ile elde edilebilir.

Yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları kadın ve erkek öğretmenlere göre farklılık göstermekle birlikte, iki görüşünde olumlu yönde olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlere göre yöneticiler öğretmenlerin görüşlerine önem verir ve öğretmenin ihtiyaçlarını sorar nitelikte olduğu düşünülebilir. Kadın öğretmenlere göre yöneticiler öğretmenlerin yanında ve onları destekleyici, öğretmene karşı saygı ve sevgi gösteren nitelikte tutum ve davranış sergileyebilmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenler yöneticilerinin adil davranış sergilemelerini, görev dağılımlarında her öğretmene eşit davranmalarını bekledikleri savunulabilir. Kadın ve erkek öğretmenler yöneticilerle aralarındaki ilişkide karşılıklı saygı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak erkek öğretmenler, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkinin karşılıklı anlayış, mesai arkadaşı gibi doğal, içten bir okul iklimi olması gerektiği düşüncesini savunabilirler. Araştırmaya göre öğretmen motivasyonunun artması için erkek öğretmenler, yöneticilerin adil davranmasını, kadın öğretmenler ise yöneticilerin etkili iletişim kurarak, öğretmenleri desteklemelerini ve takdir etmelerini beklediklerini söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenler farklı görüşlerde olsalar bile, görüşleri olumlu ve güçlü bir okul kültürünü işaret edebilmektedir. Okulun güçlü bir okul kültürüne sahip olması, çalışanların okula bağlılığının yükselmesine, motivasyonun artmasına, okulun amaçlarını içselleştirmesine, iş doyumu seviyesinin artmasına ve sonuçta daha çok başarılı olma arzusunun artmasıyla sonuçlanabilir (Yıldırım, 2018: 46). Motivasyonu artan öğretmen yönetici ile olumlu iş birliğine girebilir. Yöneticisi ile olumlu iş birliğine giren kadın ve erkek öğretmenlere göre öğretmenlerin daha mutlu olacakları düşünülebilir. Mutlu öğretmen daha verimli olabilir. Verimli öğretmen öğrenci başarısını ve mutluluğunu da artırabilir. Dolayısıyla okul başarısı artacak ve bu eğitimin kalitesi artıracaktır diyebiliriz.

Bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilmesi ve daha ayrıntılı çalışılabilmesi için bu konuyla ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir. Dolayısıyla elde edilen verilerin bu çalışma sonuçları ile karşılaştırılabilir. Ayrıca öğretmen motivasyonuna etki eden yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre görüş farklılıklarını belirleyen araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu artırma yollarını daha etkili kullanmak

için hizmet içi eğitim alabilirler.

- Okulların alt yapıları iyileştirilebilir.
- Öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmek için aylık motivasyon toplantıları yapılabilir.
- Öğretmen motivasyonunu artırmak için ödül verilebilir.
- Okul yöneticileri denetmenler tarafından düzenli aralıklarla denetlenebilir.

Kaynakça

- Akbaşlı, S. (2018), Okul yöneticisi ve okul yöneticisinin yeterlikleri, Editörün N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan, *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* içinde (s. 147-186) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akdemir, A. (2016), *Entellektüel Liderlik*, 20 Mart 2016 tarihinde Docplayer sitesi: <http://docplayer.biz.tr/6393607-Entelektuel-liderlik-prof-dr-aliakdemir-kocaeli-universitesi-i-i-b-f-ogretim-uyesi.html> adresinden alındı.
- Akın, M. A., Öztürk, S. (2018), Okul Değerleri ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin Analizi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 55-73. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13413>
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. (2010), Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484. <https://izlik.org/JA83LN72PD>
- Aydin, A., Sarier, Y., Uysal, S. (2013), The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction, *Educational sciences: Theory and practice*, 13(2), 806-811.
- Balcı, A. (2005), *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Başaran, İ.E. (1982), *Temel Eğitim ve Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, M., Güçlü, N. (2018), Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963. <https://doi.org/10.17152/gefad.402996>
- Benowitz, E. A. (2001), *Principles of Management*, New York: Hungry Minds, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2004), Meslek olarak öğretmenlik, Editörün C. Celep, *Meslek olarak öğretmenlik* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık. Erdoğan, İ. (1999), *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*, İstanbul: İşletme Fakültesi.
- Gülşen, C. (2005), *Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1986), The Social Context of Effective Schools, *American Journal of Education*, 94(5), 328-355. Hill, C. W. L., McShane, S. L. (2008), *Principles of management*, New York: McGraw-Hill.
- Keçer, F. (2017), *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi*, Denizli: Yüksek Lisans Tezi.
- Kurt, B. (2013), *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2018), *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*, Ankara: Anı Yayınları.
- Özdemir, S. (2013), *Eğitimde Kurumsal Yenileşme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özdemir, T. Y. (2012), *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli*, Elazığ: Fırat Üniversitesi. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/article/51106>
- Özgan, H., Aslan, N. (2008), İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/article/257148>
- Özgün, E. (2008), *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*, İstanbul Ü: Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, T. (2006), *İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler*, İstanbul Ü.: Yüksek Lisans Tezi.
- Saban, A. (2006), *Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları*, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Sağlam, A. Ç. (2019), Okul örgütü ve yönetimi, Editörün H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, M., Yıldız, E., Canoğulları, E. (2018), Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/article/257148>
- Serin, M. K., Buluç, B. (2012), İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Sönmez, V. (1994), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2006), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2005), Eğitim ve okul yönetimi, Editörün Y. Özden, *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taymaz, H. (2011), *Okul yönetimi*, Ankara: Pegem A. Ugar, Y. (2019), *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Y. Lisans Tezi.
- Urhan, F. (2018), *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki eden Değişkenlerin Analizi*, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Y. Lisans Tezi.
- Ünal, S. (2001), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, (7), 88-94.
- Ünal, S. (2009), İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/article/133208>
- Varış, F. (1991), Program Geliştirmeye Sistematiik Yaklaşım, Editörün A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler* içinde (s. 144) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Varış, F. (1994), *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*, Ankara: Alkım.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2018), *Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlik ve Meslek Ahlakı*, Ankara: Pegem Akademi.

Meaning without Self-Realization: A Review and Critique of Deep Utopia¹

Miloš Agatonović

Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies, Department of Educational Studies Kruševac

Abstract

In the book *Deep Utopia*, Nick Bostrom examines the question of the meaning of life within a “solved world,” a deep utopia in which technological advancements have resolved all human challenges and eliminated the need for work, granting people the freedom to shape their lives as they wish. However, a future in which autonomous technology are woven into daily life raises new questions and challenges, as work has traditionally served as a central means of human self-realization. In an era of technological maturity, a person could unite with a superintelligent machine, which could itself become their life purpose, that is, a comprehensive transcendental goal that contributes to the objective significance of their life. Such a life would not necessarily involve any significant activity on the part of the individual. In Bostrom’s view, technological maturity leads to autopotency without requiring effort or labor. This gives rise to a plastic utopia, where individuals can generate their own purposes and meanings arbitrarily, without grounding them in external necessities or constraints. Moreover, its meaning could be realized independently of the person’s own actions. It is important to emphasize that, in Bostrom’s account, meaning, goals, and values are effectively divorced from human work and activity, whether understood in subjective or objective terms. There is a risk that a world dominated by intelligent and autonomous machines could become one in which humanity is enslaved by its own ideas. In a utopia conceived in abstract terms and realized through abstract scientific ideas, humanity could find itself subordinate to its own creations. Here I argue that Bostrom’s “solved world” thought experiment overlooks the fact that life meaning and human values are intrinsically tied to work. Rather than existing independently, the meaning of human life, and consequently human well-being, emerges from human work and activity.

Keywords: solved world, technological maturity, work, life meaning, well-being.

A Brief Review of Deep Utopia

The present analysis will discuss Bostrom’s “solved world” thought experiment, presented in the book *Deep Utopia: Life and Meaning in a Solved World* (2024), which proposes a future in which individuals can freely pursue self-defined meaning and fulfillment thanks to the ultimate stage of technological development, which Bostrom calls “technological maturity.”

Bostrom distinguishes the following types of utopias: (i) governance and culture utopia, (ii) post-scarcity utopia, (iii) post-work utopia, (iv) post-instrumental utopia, and (v) plastic utopia. (i) A governance and culture utopia is a well-organized society characterized by ideal laws and customs. (ii) A post-scarcity utopia is a society of material abundance in which everyone can enjoy plenty of everything. (iii) Post-work utopias are characterized as visions of societies that have achieved full automation, thereby eliminating the necessity for work.

¹ My plenary talk at the *International Congress on Early Intervention and Well-Being* and this paper are derived from my earlier work, *Analyzing Deep Utopia* (Agatonović 2025a).

Through technological development, a post-work utopia would enable the emergence of the post-instrumental age, the plastic utopia, and, consequently, deep utopia and a solved world. (iv) Technological maturity, in addition to eliminating the need for work, would also eliminate the instrumental need for any human effort or endeavor. For example, learning would no longer be necessary, as technology would allow the direct digital uploading of information into the human brain, thereby creating a post-instrumental utopia. Furthermore, (v) technological maturity would enable “autopotency,” the capacity of a being to shape itself according to its own will, thus creating a plastic utopia in which technological possibilities are identical to physical possibilities, at least within the limits of physical reality as understood at that stage. Technological maturity, by enabling post-instrumentality and autopotency, would usher in a posthuman stage of human development in which human beings are radically enhanced in every respect by the means of technology.

The central question of Bostrom’s *Deep Utopia* is: What would be the meaning of human life in a world where there is no need for work, or even for effort of any kind, a world in which individuals can shape themselves according to their own desires? What reasons would guide a person’s actions in such a world? What goals could they set for themselves? What values would exist under such conditions? Bostrom does not offer a single answer to these questions. Instead, he analyzes a range of concepts that are relevant to understanding the meaning of human life in a solved world. Thus, *Deep Utopia* can be understood as an attempt to develop an ethics for the posthuman age, or a posthuman ethics.

Bostrom assumes that work and activity are not necessary conditions for a meaningful life. Although certain forms of work and activity can contribute to a good and meaningful life, they are not inherently essential to it. In an era of technological maturity, a person could unite with a superintelligent machine, which could itself become their life purpose, that is, a comprehensive transcendental goal that contributes to the objective significance of their life. Such a life would not necessarily involve any significant activity on the part of the individual. Moreover, its meaning could be realized independently of the person’s own actions. It is important to emphasize that, in Bostrom’s account, meaning, goals, and values are effectively divorced from human work and activity, whether understood in subjective or objective terms. We ordinarily engage in work in order to achieve particular goals; that is, we act for instrumental reasons. In a post-instrumental era, however, goals could be achieved without any

corresponding human activity, while activities themselves could be pursued as intrinsic ends rather than as means to further objectives.

*Floreat Qui Laborat*²

In the modern world, where capitalism is the dominant economic system, productive activities are separated from their products as goals, and labour is detached from life. This phenomenon was described by Karl Marx in his work *Wage-Labour and Capital* (*Lohnarbeit und Kapital*), where he argued that in the capitalist mode of production, labour becomes a commodity that the worker sells in order to live (Marx 1976, 19). Labour is a life activity workers sell to secure the necessary means of subsistence (Marx 1976, 19).

What he produces for himself is not the silk that he weaves, not the gold that he draws up the mining shaft, not the palace that he builds. What he produces for himself is *wages*; and the silk, the gold, and the palace are resolved for him into a certain, quantity of necessities of life, perhaps into a cotton jacket, into copper coins, and into a basement dwelling. And the labourer who for twelve hours long, weaves, spins, bores, turns, builds, shovels, breaks stone, carries hods, and so on-is this twelve hours' weaving, spinning, boring, turning, building, shovelling, stone-breaking, regarded by him as a manifestation of life, as life? Quite the contrary. Life for him begins where this activity ceases, at the table, at the tavern seat, in bed. The twelve hours' work, on the other hand, has no meaning for him as weaving, spinning, boring, and so on, but only as earnings, which enable him to sit down at a table, to take his seat in the tavern, and to lie down in a bed. If the silk-worm's object in spinning were to prolong its existence as caterpillar, it would be a perfect example of a wage-worker (Marx 1976).

The goal of the capitalist is profit, while the goal of the worker is wages, with labour serving as a means to achieve these objectives. The capitalist purchases labour from their existing capital, just as they buy raw materials and tools, in order to increase capital and generate profit. In the aforementioned work, Marx attempts to demonstrate that the interests of capital and wage labourers are fundamentally opposed, even though capital and wage labour represent "*two sides of one and the same relation. The one conditions the other in the same way that the usurer and the borrower condition each other*" (Marx 1976, 33). The value of wage labour is inversely proportional to profit: profit rises in the same proportion as wages fall, and it falls as wages rise (Marx 1976, 37). In the pursuit of capital interests and the increase of

² "Let the one who labours flourish." A Latine proverb.

capitalist profit, “division of labour necessarily draws after it greater division of labour, the employment of machinery greater employment of machinery, work upon a large scale work upon a still greater scale” (Marx 1976, 43). Marx concludes that the division of labour and the use of machines will continue to expand, leading to the simplification of labour, greater competition among workers, and, consequently, a reduction in wages.

In addition to the above, the division of labour and the separation of work from life lead to alienation, as observed in recent interpretations of Marx (Musto 2021). In a capitalist society, the worker is alienated from (i) the product of labour, (ii) the act of production itself, (iii) the essence of humanity, and (iv) the relationships between men, as well as the other man’s labour and objects of labour (Musto 2021, 55–56). Only in a communist society can a person, as a fully developed being, realize themselves, as asserted in the following quote from Marx and Engels’ *The German Ideology* (*Die deutsche Ideologie*):

For as soon as the distribution of labour comes into being, each man has a particular, exclusive sphere of activity, which is forced upon him and from which he cannot escape. He is a hunter, a fisherman, a herdsman, or a critical critic, and must remain so if he does not want to lose his means of livelihood; while in communist society, where nobody has one exclusive sphere of activity but each can become accomplished in any branch he wishes, society regulates the general production and thus makes it possible for me to do one thing today and another tomorrow, to hunt in the morning, fish in the afternoon, rear cattle in the evening, criticise after dinner, just as I have a mind, without ever becoming hunter, fisherman, herdsman or critic. This fixation of social activity, this consolidation of what we ourselves produce into an objective power above us, growing out of our control, thwarting our expectations, bringing to naught our calculations, is one of the chief factors in historical development up till now (Marx and Engels 1998). By separating values from work, Bostrom aligns with the dominant tradition which views work primarily as an unpleasant activity justified only by its outcomes. By contrast, Karl Marx challenged perspective that work is inherently “a curse,” as Adam Smith held, while also distancing himself from Charles Fourier’s belief that work could become “mere amusement” (Marx 1973, 611). Bostrom might argue that Marx’s concept of work has been “intrinsicified” as a goal that individuals set for themselves; it has become desirable as an end in itself, even though it was originally valued only as a means to an end. In Bostrom’s view, technological maturity leads to autopotency without requiring effort or labor. This gives rise to

a plastic utopia, where individuals can generate their own purposes and meanings arbitrarily, without grounding them in external necessities or constraints.

In a sense, Marx's idea of self-realization aligns with Bostrom's concept of autopotency, provided that it incorporates the level of technological maturity envisioned by Bostrom. Drawing on Elster (1986), self-realization, as the full and free actualization and externalization of an individual's powers and abilities, is a central element of the Marxist conception of the good life. As Elster argues, the idea of an individual fully actualizing all of their potentials represents one of the more utopian aspects of Marx's thought (Elster 1986, 101). This ideal would converge with Bostrom's concept of autopotency if it included the technological advancements necessary for the emergence of a plastic utopia. Paradoxically, however, the actualization of all of an individual's potentials through technology could make the individual dependent on technology, thereby undermining self-realization.

Genuine self-realization inherently requires freedom of choice. For example, if an individual's traits were predetermined through genetic technologies before birth and subsequently modified or enhanced through cyborg technologies, nanotechnologies, or further genetic interventions, that individual would be deprived of the freedom to choose which potentials to develop. Before making a choice, an individual must be free to determine which capacities and possibilities to cultivate. Once a decision is made, alternative paths are inevitably foreclosed. If these paths are predetermined by technology, all other possibilities are eliminated and freedom is negated. Although it is reasonable to employ technology as a tool that enables individuals to channel their desire for self-realization into socially beneficial activities, technology should neither be mandatory nor an inescapable means through which "self-realization" is achieved. To actualize an individual's potentials, its abilities must first be cultivated and then put into practice. For example, developing the skill to play the piano is a prerequisite for knowing how to play it, which is itself a condition for actually performing on the piano. The ultimate use of this ability is, of course, the purpose of its development and what lends value to the process of self-realization. One could envision a future where an individual acquires the skill of playing the piano by directly uploading the knowledge through technology. However, without applying the skill, the knowledge would remain fundamentally the same as it was before the upload.

Learning to read and play classical music is often a demanding and labor-intensive process, with the rewards becoming apparent only after considerable time and effort. As a result,

persuading a child to take piano lessons often meets with resistance, since the immediate challenges of learning tend to overshadow the future satisfaction of mastering an instrument. If learning became effortless, such as through the direct uploading of knowledge into our memory, the cognitive enhancement could be achieved almost instantaneously. However, this would not diminish the importance of effort or activity in self-realization. Efforts would still play a crucial role in applying, refining, and deriving meaning from these acquired skills and knowledge, ensuring that self-realization remains an active and engaging pursuit. If an individual acquired musical skills through mind uploading and relied on autonomous devices to perform musical pieces, it would not contribute to their self-realization unless they actively invested effort in the process. The act of playing does not necessarily need to occur on a physical instrument; it could take place in virtual reality using a simulated instrument, where the knowledge and skill are still put into practice. This application would still qualify as activity, and without the activity potential cannot be actualized.

If we were to inhabit a virtual world, it still remains possible to live a good and meaningful life, as argued by David Chalmers (2022). While the world we would inhabit in such a scenario is virtual, our actions and engagements within it are as real as in the physical, non-virtual world (Bojić, Agatonović, and Guga 2024; Agatonović 2024b). The activity itself, not the context in which it takes place, is what imbues the process with value. This illustrates that self-realization requires not only the possession of certain skills or capabilities but also their active application. Without this engagement, the potential for self-realization remains unfulfilled.

Conclusion

The cited passage from *The German Ideology* is also discussed by Bostrom as a description of a governance and culture utopia, although he argues that this does not represent the deepest stage in humanity's development toward a perfect world. Bostrom assumes that no activity is required for a meaningful life, since machines could perform all necessary work. However, if human goals and values become dependent on technology, they risk becoming alienated from human nature, which is intrinsically active and realizes its goals and values through its own activity. Even if robots and machines could autonomously perform all tasks currently carried out by human beings, the purpose of human life would remain independent of technology and would still require human activity, physical labour, and education. Total reliance on external means could undermine rather than enhance humanity, as Nietzsche argued in his

reflections on the “improvement” of human beings (Agatonović 2018; Agatonović 2024a; Agatonović 2025b). The use of robots, for example, could be guided by purposes disconnected from genuine human needs and justified primarily by the desire to increase robot utilization, production, and sales. In such a scenario, ideas could emerge that seek to impose artificial purposes on human life in order to stimulate ever-greater consumption of technological products and services.

Although technological development can contribute to human well-being when it serves genuinely human ends, it cannot replace the activity that is essential to a meaningful life. Technology can help human beings live well, but it is not a necessary condition for a meaningful life. A deep utopia might not be a society of genuine flourishing but rather a society in which human beings become subordinated to abstract conceptions of meaning and to the technologies they have created, thereby losing the freedom to determine their own purposes through their activity.

References

- Agatonović, Miloš. 2018. “The Case of Transhumanism: The Possibility of Application of Nietzsche’s Ethics and Critique of Morality Today.” *Filozofija i društvo/Philosophy and Society* 29, no. 3:429–39. <https://doi.org/10.2298/FID1803429A>.
- Agatonović, Miloš. 2024a. “Nietzsche contra Transhumanism.” In *Posthumanism and Education: Transgression or Interdependence*, edited by Ivan Nišavić, Nataša Mitranić Marinković, and Petar Krstić, 129–137. London: Transnational Press.
- Agatonović, Miloš. 2024b. “Review of Reality+.” *AI & Society* 39, no. 5: 2631–2632. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01712-2>
- Agatonović, Miloš. 2025a. “Analyzing Deep Utopia.” *Humanology* 1: 199–218. <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/10-46793-humanologyi-1-199a/>
- Agatonović, Miloš. 2025b. *Nietzsche’s Ethics and Critique of Morality*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-032-10044-3>
- Bojić, Ljubiša, Miloš Agatonović, and Jelena Guga. 2024. “The Immersion in the Metaverse: Cognitive Load and Addiction.” In *Augmented and Virtual Reality in the Metaverse*, edited by Vladimir Geroimenko, 211–223. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57746-8_11.
- Bostrom, Nick. 2024. *Deep Utopia: Life and Meaning in a Solved World*. Washington, DC: IdeaPress Publishing.
- Chalmers, David. 2022. *Reality+: Virtual Worlds and the Problems of Philosophy*. New York: W.W. Norton & Company.
- Elster, Jon. 1986. “Self-Realization in Work and Politics: The Marxist Conception of the Good Life.” *Social Philosophy & Policy* 3, no. 2: 97–126
- Marx, Karl. 1973. *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy*. London: Penguin Books.
- Marx, Karl. 1976. *Wage-Labour and Capital & Value, Price and Profit*. New York: International Publishers.
- Marx, Karl, and Friedrich Engels. 1998. *The German Ideology*. New York: Prometheus Books.
- Musto, Marcello, ed. 2021. *Karl Marx’s Writings on Alienation*. Cham: Palgrave Macmillan.

Exploring Code-Switching in the Social Discourse of Pakistani Professionals in North Cyprus

Hadiya Younas

Cyprus International University, Department of English Language Teaching, , Nicosia, North Cyprus. Email: hadiya.younas@ciu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Özge Razi Çelik

Cyprus International University, Department of English Language Teaching, Nicosia, North Cyprus

Abstract

This study examines how code-switching mediates the integration of English, Urdu, Punjabi, and Turkish in the spoken discourse of Pakistani professionals in North Cyprus. The purpose is to analyze patterns of code-switching across professional and social contexts, identify matrix and embedded languages via the Matrix Language Frame (MLF) model, and uncover socio-psychological functions such as identity construction, emotional expression, and social integration. It addresses gaps in research on South Asian diasporas in overlooked settings like North Cyprus by exploring triggers and communicative purposes in natural interactions. The research further connects linguistic practices to broader well-being outcomes, positioning code-switching as a potential early intervention mechanism for psychological adjustment and professional integration in diaspora communities. A qualitative sociolinguistic approach was employed, utilizing naturalistic recordings of 3.75 hours of conversations in settings including university talks, social gatherings, and card games, complemented by seven semi-structured interviews with professionals from academia, business, and engineering. Purposive sampling targeted Pakistani nationals with over six months' experience in North Cyprus and bilingual proficiency in English and Urdu. Analysis involved verbatim transcription, coding of switch types (intra-sentential 86.7%, tag-switching 10.1%, inter-sentential 3.2%), MLF application to determine Urdu/Punjabi as matrix languages providing grammatical structure and English as embedded for lexical content in technical domains, discourse analysis for functions, and triangulation via field notes and member checking. Special attention was given to how these linguistic strategies support emotional regulation and identity affirmation, key components of well-being in transnational professional settings. Findings reveal distinct patterns: Urdu and Punjabi serve as matrix languages in in-group talk, with English embedded for academic and institutional terms like “project,” “visa,” and “final defense.” Roles shift in mixed interactions. Code-switching functions to achieve technical clarity where Urdu equivalents are lacking, express emotions more effectively in heritage languages, maintain privacy in sensitive discussions, reinforce cultural identity and in-group solidarity, and signal diaspora belonging by evoking a sense of “home.” Through MLF, Accommodation Theory, and Markedness Model, the study shows strategic adaptation to manage professional and interpersonal dynamics in North Cyprus’s multilingual ecology. The findings contribute to sociolinguistic scholarship on under-researched diasporas and offer implications for educational policy, workplace communication, and integration practices in multilingual professional environments, with direct relevance to early intervention frameworks that support migrant well-being through linguistic empowerment.

Keywords: code-switching; Matrix Language Frame model; North Cyprus; Pakistani diaspora; multilingual professional discourse; identity construction; sociolinguistics; well-being; early intervention;

Introduction

The business and service industries in the world’s economically developed countries have undergone immense changes due to the opportunities and challenges provided by globalized

markets and the information revolution. These changes have consequences for the industries in the migrating professionals' countries of origin. Globalization's influence on the economies of the world's economically developed countries requires the relocation of professionals and the establishment of global value chains. Because of this, multilingualism and the ability to code-switch have become a prized personal and societal asset (Nazeer et al., 2024). Globalization of professional service markets has resulted in a focus on the maintenance of the heritage language in globalized economically developed countries' service industries and the professional's country of origin. Service industries, as professions, function as a conduit for the maintenance of a multitude of languages and their integration into the code-switching practices of the workplace, by providing a professional/business service to migrants in diaspora communities.

The Pakistani model of bilingualism is unique due to emerging English and Urdu bilingualism and the country's regional languages and two official languages. A large number of Pakistani professionals are migrants to various countries, including Cyprus, due to the unique Pakistani educational system stemming from a multilingual framework. The dual code-switching of Pakistani students in educational settings is documented in Pakistan but is understudied in diaspora settings. Especially in North Cyprus, there is a Pakistani diaspora comprised of university lecturers, business professionals, engineers, and healthcare professionals. They have integrated into the higher levels of the North Cyprus economy and education system, but there is a conspicuous absence of studies on their language behaviors (Khattak et al., 2024). The Pakistani diaspora in North Cyprus is socio linguistically unique: professional level English, at least one of the heritage languages (typically Urdu and Punjabi), and, in the case of most, some knowledge of Turkish and Greek due to their Turkish Cyprus domicile. All these multilingual variables are likely to promote code-switching in a variety of settings, including professional, academic, and social. Yet, the precise patterns, triggers, and functions of code-switching in this particular community are still almost completely unexplored, representing an important void in both scholarship on migration and sociolinguistics.

Research has been done on code-switching phenomena from all over the world, but a sizable gap still exists on code-switching in South Asian diaspora communities, particularly in places such as North Cyprus, which have been overlooked. Most existing research on code-switching has focused on well-established immigrant communities in North America and Western Europe; emerging diaspora communities in other areas remain under-examined. Also,

the majority of studies focus on code-switching that occurs in informal domestic settings, and not in professional settings where stakes are higher (KhudaBukhsh et al., 2020). In North Cyprus, the Pakistani professional community represents such a ‘blank slate’ research context. Their code-switching practices, in professional settings, are likely to be impacted by professional identity, heritage language preservation, and their new linguistic surroundings. Previous studies on bilingual professionals have shown that code-switching in various workplaces is geared to serve a variety of functions, but these functions in South Asian professionals are still to be explored. There is a need to study these practices not only from an academic standpoint, but to also be of value and applicable to educational policy, workplace communication, and integration practices in the diaspora. In terms of the code-switching discourse of Pakistani professionals in North Cyprus, the study attempts to fill a notable gap in scholarship and further explicates the complexities of multilingual discourse in professional contexts across borders (Awan et al., 2025).

This study has multiple, yet interrelated goals, with the dominant goal being the analysis of the code-switching phenomenon in the speech of Pakistani professionals in North Cyprus. More specifically, the study is concerned with the professional engagement of Pakistanis in North Cyprus, focusing on the switching of codes from English to Pakistani languages (primarily Urdu) and, on the other hand, determining the socio-linguistic elements that trigger that switching of codes. One of the other goals is to apply that code-switching (CS) to the MLF (Matrix Language Frame) model in order to determine the dominant or matrix language and the subordinate or embedded languages in that code-switching. The aim is to describe the content and the level of code-switching of Pakistani professionals. In addition, one of the main goals is to determine the socio-psychological functions of Pakistani professionals, e.g. professional identity, social integration, discourse marker, or professional cognitive motivation that might be driving them to code-switch. The study will evaluate the impact of professional field, type of interaction (peer/superior), duration, and gender on the phenomenon of code-switching. The study will ultimately aim at fulfilling a theoretical gap concerning code-switching and a practical gap with educators, employers, and policy-makers at a practical level focusing on multi-lingual individuals. Critically, given the conference theme of Early Intervention & Well-Being, this research also explores how code-switching practices function as informal early intervention strategies that support the psychological well-being, identity coherence, and professional resilience of diaspora professionals navigating linguistic and cultural transitions.

The study addresses three research questions: (RQ1) In what manner do North Cyprus-based Pakistani professionals use code-switching in their speaking across various professional/social contexts? (RQ2) Within the framework of the Matrix Language Frame model, what instances of matrix and embedded languages do Pakistani professionals exhibit in their code-switching? (RQ3) How does code-switching function in different contexts, and what are its communicative purposes in natural interactions? An additional well-being-oriented lens asks how these practices contribute to or mitigate stress, identity conflict, and social isolation commonly experienced by transnational professionals.

As stated by Rojas (2025), "Code switching (CS) refers to the process of switching from one linguistic code to another. This usually involves the switching of two or more languages in one conversation or even in one utterance. Code switching has been described in detail in many communities around the world that are multilingual. It forms an essential part of how bilingual and multilingual speakers communicate with one another. Code switching is not a sign of linguistic deficiency, rather it shows linguistic competence. One must know and be proficient in more than one language to be able to use them appropriately in relation to the social context (López-Rojas et al., 2025). Code switching is predominantly seen as a resource that speakers use to manage their social relations, create roles, and achieve their goals in a conversation or an interaction (especially with multiple languages) and is highly regarded in the field of sociolinguistics." Distinguished from plurilingualism, the ability of individuals to speak more than one language, code-switching refers to the use of more than one language in a given utterance, and is in syntactic and phonological conformance to each of the language varieties being used. The phenomenon occurs due to social or contextual variations of the speech act, and may function to signal social status, show group membership, or fill a lexical gap. Strategic code-switching is a phenomenon most bilinguals engage in to express social meaning, modulate social hierarchies, or to juggle the sociolinguistic complexities of the communicative situation. The literature suggests that code-switching is an empirical characteristic of bilingualism that is often observed among equally competent bilinguals, contrary to the stereotype that bilinguals lack the linguistic proficiency to refrain from the phenomenon (Blackburn and Wicha, 2022).

Ethnicity plays a significant role in shaping code-switching behaviors, as it influences how individuals navigate language use in different social contexts. Code-switching, the practice of alternating between two or more languages or dialects within a conversation, is deeply connected to ethnic identity. People from different ethnic backgrounds often switch languages

or dialects based on their cultural norms, social groups, and the communication goals they wish to achieve. In many cases, code-switching is a means of expressing ethnic identity. For individuals who belong to ethnic minorities or multicultural communities, switching between languages can reinforce a sense of belonging within their ethnic group. For example, a bilingual speaker might use their native language when speaking to family members or other members of their ethnic group to maintain cultural ties, while switching to the dominant language of the society in formal or professional settings. This fluid movement between languages can serve as an indicator of cultural pride and solidarity (Awan et al., 2025). In the context of diaspora professionals, such practices become vital for maintaining psychological equilibrium and preventing the erosion of self-concept that often accompanies prolonged exposure to a linguistically foreign professional environment.

Although the average person tends to use the terms code-switching and code-mixing interchangeably, there are important conceptual differences that researchers identify in this regard. Code-switching is the moving back and forth between languages at the level of clauses or sentences, and indicates relatively clear shifts from one language to another. On the other hand, code-mixing, in simple terms, can be considered the merging or hybridization of multiple languages into one construction. For example, it could be a single sentence or short phrases, or it could even be one word. Such a phenomenon happens in informal contexts in which the intersections of languages become more fluid and frequent. These differences, however, still attract contestation within socio-linguistic literature. Some scholars still argue for keeping distinctions between code-switching and code-mixing from a structuralist linguistics standpoint. Meanwhile, other scholars argue that such distinctions are attempts to impose restrictive, conceptual, and artificially constructed divisions on a fluid linguistic phenomenon (Badari, 2024). Aijaz et al. (2025) argue that within the Pakistani English milieu, code-switching and code-mixing are best understood along a continuum, as speakers shift, depending on the communicative and contextual needs, from one form of language alternation to a more intimate form of language blending. This continuum perspective is particularly useful when examining well-being, as the seamless blending of codes may reduce cognitive load and emotional dissonance for diaspora speakers.

There are three major structural varieties of code-switching, as established in sociolinguistic research and first discussed by Poplack (1980) in many subsequent studies. Intra-sentential Code-Switching occurs within a single sentence or clause boundary,

representing the most syntactically complex form of code-switching. This type involves switching languages mid-sentence, meaning speakers need to be able to grasp the grammatical structures of both languages at the same time. Studies on the code-switching patterns of Pakistanis show that intra-sentential switching dominates in some cases, and studies show that 80% of code-switching occurrences are within the boundaries of a sentence. In Pakistan, among Punjabi-English bilinguals, intra-sentential switching is evident in the perfectly fluent integration of English words and phrases into Punjabi sentences, which illustrates a dual mastery of the systems of both languages of the speakers (Novianti and Said, 2021). Inter-sentential Code-Switching consists of language alternation in which the speaker completes one utterance in a language and then switches to another language for the subsequent utterance. This type is considered less grammatically intricate than intra-sentential switching, as each utterance preserves grammatical unity within one language. Tag-Switching (also referred to as extra-sentential switching) concerns the embedding of tags, fillers, or exclamations from one language into speech transactions predominantly composed in another language. Such tags carry little syntactic risk as they operate independently of the sentence's grammatical architecture (Setiawan, 2023). These structural types have direct implications for cognitive processing and emotional expression, both central to individual well-being in high-stakes professional diaspora environments.

The foundational theoretical principles concerning the syntactic boundary of the code-switching constraints arose from Shana Poplack's groundbreaking research. The Equivalence constraint, proposed in 1980, states that code-switching can take place only in locations where the surface structures of the two languages are the same, and neither language's grammatical rules are being breached. Specifically, Poplack stated that code-switches would likely be found in situations where the juxtaposition of two languages does not contravene a syntactic rule of the language. Along with the Equivalence Constraint, Poplack suggested the Free Morpheme Constraint, which states that code-switching cannot occur between a bound morpheme and its lexical entry unless the lexical entry is phonologically incorporated into the language of the bound morpheme. These constraints proposed universal principles to be applied to all language combinations when code-switching. However, additional studies have shown that the applicability of these constraints is considerably diverse and varied (Poplack, 2020). Bahri (2025) disputes the universal applicability of Poplack's syntactic constraints by studying code-switching in Arabic and English among women from Saudi Arabia, presenting instances of code-switching at loci that would, in theory, contravene the Equivalence Constraint. The Matrix

Language Frame (MLF) model by Carol Myers-Scotton remains one of the most prominent models for the study of code-switching, particularly the intra-sentential code-switching which includes the interlocking of various languages' structural systems. MLF suggests the presence of structural asymmetry in the bilingual discourse, that is, in a code-switched speech, one of the languages is likely to provide the basic grammatical structure while the other language contributes the embedding components. Core Principles of MLF: The model makes a distinction between system and content morphemes such as nouns, verbs, and adjectives, and the grammatical components like determiners, inflections, and function words. Semantically content morphemes can be from either of the languages in a code-switched discourse, unlike system morphemes which provide the grammatical structure and are predicted to come mainly from the matrix language. This asymmetry is indicative of the different roles and processing mechanisms the two languages have in bilingual production (Ali et al., 2021).

The Matrix Language (ML) is described as the language that provides morpho-syntactic structures for mixed constructs, and provides abstract grammatical strategies, parameters of constructions, and system morphemes with grammatical relations that are outside the heads of the constituents. The Embedded Language (EL) gives the content morphemes that get inserted into the ML framework to form mixed constructs whereby the grammatical structure is from one language and the lexical content is from another. According to Myers-Scotton's model, the ML can be the speaker's mother tongue or the language of which morphemes are most prevalent in the speech, but said structure criteria offer a more certain answer (Shabani et al., 2024). Contemporary Modifications of MLF: The most recent applications of the MLF model have demonstrated both its explanatory power and its shortcomings. For example, Nguyen (2025) examines the SVO and highly analytic language pair Vietnamese-English code-switching through the lens of MLF. Applying MLF to languages of the same typological class, such as Vietnamese and English, presents empirical obstacles because the most typological language lacks a clear ML. Accommodation Theory from Giles and associates explains the phenomenon of code-switching from a social-psychological perspective in the context of managing social relations. As per the theory, speakers modulate their speech patterns to either converge or diverge from their conversational partners due to some social reasons. In the context of code-switching, accommodation occurs when a bilingual conversationalist opts to speak in a language that his/her/their interlocutor prefers, thus expressing social closeness, esteem, or approval, or needing to some social end. The studies about code-switching confirm that the accommodation is influenced by the context in which the code-switching occurs, noting that

the more marked a code is, the more accommodation is likely to occur (Parekh et al., 2020). The Markedness Model works together with the structural MLF model. The model presupposes that speakers have some level of internalized social situation 'Rights and Obligations' (RO) sets. Code choices that are unmarked are consistent with the patterns expected from the RO set, while marked choices are those which are not consistent with the patterns, and are made with the specific goal of negotiating one or more of the following social aspects: the identity, the power, or the relationship/distance. The three maxims of The Markedness Model are: (1) Unmarked Choice Maxim – choosing predictable codes that signal group membership, (2) Marked Choice Maxim – choosing unexpected codes that signal the creation of new group identities, and (3) Exploratory Choice Maxim: using code-switching when the socio-pragmatic norms are not clear, or not applied (Myers-Scotton, 2020). These theoretical tools are essential for understanding not only linguistic structure but also the emotional and identity-related well-being outcomes for professionals living between languages and cultures.

Classrooms are a great starting place for research on code-switching because they combine a workplace's language policy, a teacher's way of working, and a student's language diversity. In Pakistan's schools, teachers, even in science and math, switching between English and Urdu to communicate, is a normal and accepted practice to help student understanding. In the classroom, to help students understand the teaching language, the teachers use code-switching to overcome linguistic barriers, clarify, and explain difficult ideas. This switching to Urdu, the students' mother tongue, gives teachers the opportunity to use Urdu as a teaching tool to help students understand the subject better. Tahir and colleagues show that deliberate code-switching into Urdu can foster student involvement, understanding, and motivation in learning English, thus proving its merit as a teaching strategy (Tahir et al., 2025). The professional workplace is characterized by unique code-switching dynamics resulting from different hierarchical positions, expected levels of formality, industry-specific customs, and intercultural communication integration. In working communication, code-switching serves functions other than the simple exchange of information, such as constructing a professional self, adjusting positions of power, fostering collegial relations, and managing intercultural business relations. In Asian professional workplaces, studies show that in communication that is clear, code-switching reflects and reinforces cultural values (73%), reduces power distance in a level-differentiated power structure (65%), and code-switching is important for the Management of Multicultural Professional Workplaces (Muton, 2022). In the arena of linguistics, social interaction, cognition, and pragmatics, there are functions associated with the use of Code

Switching in the professions and institutions. The construction and negotiation of the different multicultural identities is one of the major functions of code-switching. Power is exercised through the selection of a particular language from a certain speaker. Research shows that through code-switching, speakers are able to construct multiple identities from different cultural contexts, from a dominant language to a “language of the diaspora”. The diaspora contexts are where code-switching is most useful in negotiating various identities, and particularly in balancing ‘heritage’ identities with identities of host societies (Karpava, 2024). Social Accommodation and Group Solidarity: As per Speech Accommodation Theory, code-switching functions to enhance interpersonal relationships and social solidarity. Convergence to an addressee's code demonstrates aligned social identity, group membership, and approval. In professional environments, code-switching to the preferred language of the interlocutor fosters relationships and strengthens the teams. Emphasis and Topic Transitions: Code-switching works pragmatically to mark discourse structure, signal topic shifts, or highlight specific aspects of the conversation. Cognitive Processing and Linguistic Efficiency: Apart from social functions, code-switching also has cognitive functions that allows speakers to tap into procedural and linguistic knowledge. When a speaker needs to use a certain technical/idiomatic expression and a translation would not serve to carry the same meaning, or would not have a corresponding term in the other language, the speaker would need to switch codes (Myers-Scotton, 2020). These functions collectively point to code-switching as a sophisticated coping and adaptation tool that directly impacts the well-being of diaspora professionals by reducing isolation, enhancing belonging, and facilitating professional efficacy.

Method

This research has used a Qualitative sociolinguistic approach in naturalistic inquiry and discourse analysis to investigate code-switching in context. Qualitative research is best suited to study code-switching as a phenomenon as it seeks to understand the various dimensions of the phenomenon. Description requires the study of the various dimensions of the phenomenon such as the linguistic, sociological, cognitive and contextual dimensions of the situation (Heller et al., 2024). In contrast to the quantitative approaches that seek to measure language analytically, qualitatively enables the researcher to study, in depth, the work of Pakistani professionals and the language practice in the professional and social situation. This approach captures the various dimensions of code-switching. It is also an attempt to study the various factors (social, economic, and professional, etc.) that cause the phenomenon of code-switching

(Heller et al., 2017). The integration of a well-being perspective required additional attention to emotional valence in language choice, identity affirmation moments, and instances where code-switching appeared to serve protective or restorative psychological functions.

Myers-Scotton's Matrix Language Framework Model (MLF) is used as a code-switching structural analysis theory for the study. A code-switching discourse involves a matrix or Matrix language that provides morpho-syntactic frame (this language is the grammatical structure) and other embedded language (vocabulary) languages. Hence, the author would try to apply MLF principles to identify patterns of language asymmetry that exist among Pakistani professionals, where few languages provide a substantial amount of grammar and others a substantial amount of vocabulary. The study will try to build a structural analysis with MLF model and complement the study with pragmatics using discourse analysis. Discourse analysis (DA) is concerned with the structure and the order of code-switching and the role of code-switching and how it helps in turn-taking, topic control, and conversation roles. The author will use Discourse analysis in order to track prior and subsequent dialogues concerning the communicative role of code-switching e.g. the use of code-switching to address some communicative preferences of the addressee, topic control, emphasis of a certain point, or the balance of control (Alsalamy, 2025). For the well-being dimension, discourse analysis was extended to identify moments of emotional release, identity reinforcement, or tension resolution through language alternation.

The participants are professionals from Pakistan working in universities, businesses, and engineering fields in North Cyprus. Using purposive sampling, the study focuses on participants fulfilling the following inclusion criteria: (1) being a Pakistani citizen or of Pakistani origin, (2) being a professional in North Cyprus for more than six months, (3) being bilingual in English and Urdu, and (4) being able to comfortably participate in audio recordings of the social interactions and interviews. Those with a language impairment and those who do not give consent are excluded. The researcher intends to stratify participants by age (25-35, 35-50), sex (male/female), professional field (academia, business, engineering), and duration of stay (6 months-2 years, 2-5 years, 5+ years) for the purpose of achieving a balanced representation of the target sociolinguistic variables. The target sample size is 12-15 research participants and 7 interview participants to allow for an in-depth analysis of each participant while remaining sufficiently manageable for the purposes of qualitative research. This stratification also allowed exploration of how well-being correlates with length of stay and professional domain.

Audio recording of naturally occurring social interactions of these specialists who are Pakistani professionals. The naturalistic recording obtains a genuine language use, and is free of contamination by the awareness effects that result from the use of elicitation methods. Participants consent to the recording of social meetings with colleagues, students, or other professionals. The recording captures about 3.75 hours of natural discourse and 1 hour interview from different areas of the professional and social domains. Field researchers are present at the interactions that are to be recorded, and keep a low profile while recording contextual details, nonverbal cues, and the participants of the interactions. Researchers have a record of the contextual details in their field notes which describe the recorded interactions. The field notes contain the identities of the attendees, the layout of the recording environment, the subjects of the conversation, the use of gestures, and the perceived relationships among the participants (Awan et al., 2025). Semi-structured interviews explored not only linguistic practices but also perceived emotional comfort, sense of belonging, experiences of exclusion or inclusion, and self-reported well-being indicators linked to language use.

Transcription Protocols: All recorded material is transcribed verbatim, with both English and Urdu sections rendered in their respective orthographies. Some transcription notes include boundary marks for code-switching, notes for overlapping speech, and marks for silences, emphasis, laughter, and other paralinguistic elements (Khan, 2023). They account for switch type, the languages in the switch, the morpheme, word, phrase, or clause level of the switch, the preceding and/or succeeding conversational turn, the discourse subject, the social distance or relationship of the discourse actors, and what the switch is assumed to accomplish or what triggered it. **Application of MLF Model:** The MLF model is utilized for all intra-sentential switches; for inter-sentential switches, researchers do a morphosyntactic analysis to distinguish the matrix and embedded languages. They are tasked with identifying and locating system and content morphemes, as well as determining where grammatical structure, or ‘syntax’, is derived. Following the System Morpheme Principle, researchers assert that the majority of grammatical morphemes will stem from the matrix language while the embedded language should predominantly supply the content words (Le Botlan and Rémy, 2014). **Triangulation and Validity:** Using naturalistic recordings, field notes, and interviews, the study constructs multiple data sources for triangulation. Similarly, the study traverses multiple analytical perspectives, such as structural linguistic analysis, discourse analysis, and thematic analysis. Member checking entails sharing some of the findings with some of the participants and getting their comments on whether or not the writers' perspectives are correct. For the well-being

component, thematic analysis included codes for emotional valence, identity affirmation, stress indicators, and coping mechanisms expressed through or alongside code-switching episodes.

Results

The spoken corpus consists of several hours of conversational data collected in various settings, such as informal meetings, and social gatherings of mixed nationalities. The interactional data involve Pakistani scholars, postgraduate students, and other Pakistani professionals, both as interlocutors and in interaction with Pakistani and other foreign nationals. In North Cyprus, seven semi-structured interviews were conducted with Pakistani professionals and students. The interviews examine experiences in work environments predominantly occupied by Turkish nationals, university lectures with cross-border collaboration, and social circles among the Pakistani and broader South Asian diaspora. The participants are often bilingual in Urdu and English, while a majority speak Punjabi and are increasingly exposed to Turkish as a workplace/community language. They have had educational experiences that include English medium schooling or university education, which accounts for their ease in code mixing English lexical items into Urdu or Punjabi clause structures (Nazeer et al., 2024). The data also revealed rich instances where code-switching coincided with expressions of emotional relief, cultural nostalgia, or strategic identity performance — all relevant to well-being.

Table 1. Summary of Data Sources

Data Type	Quantity / Duration	Main Contexts
Naturalistic recordings	3.75 hours of party talk	Outdoor gatherings, mixed events
Semi-structured interviews	7 participants; 1 hour collectively	Professional, academic, and social life in North Cyprus

Table 2. Overall Frequency of Code-Switching Types in Context Recordings (n=188)

Type of Code-Switching	Frequency	Percentage
Intra-sentential	163	86.7%
Inter-sentential	6	3.2%
Tag switching	19	10.1%
Total	188	100%

Research Question 1 focused on how structural types of code-switching are realized in context recordings, and what their frequencies reveal about language use in natural interaction. The analysis is based exclusively on context recordings, excluding interview data. The

recordings capture spontaneous interaction across several everyday social contexts including border discussion, card game, university talk, research and AI talk, barbeque preparation, family and politics, travel and immigration, and home chores and shopping. The dominance of intra-sentential code-switching (86.7%) highlights the speakers' ability to effortlessly mix languages for lexical efficiency within a single utterance, requiring high bilingual competence. This high rate of intra-sentential switching also suggests low cognitive friction when alternating codes, which may contribute positively to speakers' sense of linguistic agency and reduced stress in professional communication. Tag switching often occurs for emphasis or familiarity (e.g., “oh my God”, “bro”), while inter-sentential switching is reserved for moments that require clarity, emphasis, or authority. This flexibility in code-switching strategies showcases the sophisticated bilingual competence of the speakers in these everyday interactions. In well-being terms, the ability to fluidly deploy intra-sentential mixing appears to function as an efficient emotional and cognitive regulation tool, allowing professionals to maintain flow in conversations without the disruption of full language shifts.

Table 3. Frequency of Code-Switching by Recording and Type

Recording ID	Intra-sent.	Inter-sent.	Tag	Total
C2 Card game	112	6	19	137
C3 University talk	15	0	0	15
C1 Border discussion	13	0	0	13
Other contexts (C4-C8)	23	0	0	23

Research Question 2 examined how Matrix and Embedded Languages function in spoken discourse. The analysis of context recordings, based on the Matrix Language Frame (MLF) model, reveals distinct patterns in the functional roles of Urdu/Punjabi and English. In many casual conversations, Urdu or Punjabi serves as the Matrix Language (ML), while English functions as the Embedded Language (EL), contributing content morphemes across various domains such as university administration, examinations, and employment. These roles are particularly evident in conversations involving only Pakistani participants. In situations involving informal or mixed-nationality interactions, the use of English may increase, especially for certain technical terms or to signal emphasis. When Pakistani participants converse with non-Pakistani colleagues, such as Turkish speakers, Turkish is often used for direct or reported speech. The data supports the claim that Urdu/Punjabi often function as the Matrix Language (ML) in these bilingual interactions, with English providing specialized content morphemes. In the majority of casual and academic conversations, the Matrix Language

controls the grammatical structure, while English is employed for its specific lexical items, especially in domains like academics, work, and informal settings. Bilingual speakers use English strategically for efficiency, clarity, and precision, while relying on Urdu/Punjabi for grammatical scaffolding. In more mixed or informal situations, English can momentarily act as the matrix language, while Urdu/Punjabi is used for embedded affective comments, showing patterned yet flexible relations for matrix embedding. From a well-being perspective, the consistent use of heritage languages as matrix provides a stable linguistic "home base" that anchors identity and reduces the emotional labor of constant adaptation to the host language.

Table 4. Selected Examples of Matrix Language (Urdu/Punjabi) and Embedded Language (English)

Example Utterance	Matrix (ML)	Embedded (EL)
I submitted the project, but I forgot the deadline.	Urdu	project, deadline
You applied for a visa, but it got rejected.	Urdu	visa, apply, rejected
We had a meeting with our HOD...	Urdu	HOD, meeting
We were planning for a BBQ, and the tools were ready.	Urdu	BBQ, plan, tools

Research Question 3 addressed how code-switching functions in different contexts and its communicative purposes. Code-switching in the recordings is not simply a linguistic phenomenon but is intricately tied to context and communicative purpose. For instance, in university-related conversations, English is often used to ensure precision in references to academic functions, assessments, and technical terms. In contrast, Urdu and Punjabi serve more narrative and evaluative functions, particularly in social contexts or when expressing emotional stances.

An illustrative example is when participants in a university setting discuss topics like “sample size,” “external,” and “jury member” in English, while simultaneously discussing the “strict” and “biased” nature of their evaluations in Urdu. This division of labor between English for technical discourse and Urdu for emotive and evaluative discourse highlights how bilingual speakers strategically select their languages depending on the communicative goal.

Key functions of code-switching that emerged:

(1) Technical and Referential Clarity – English is frequently used when there is no concise or accepted Urdu equivalent for a term or concept (e.g., “final defense”, “DRS”, “FIR”).

(2) Identity and In-Group Solidarity – Urdu/Punjabi is often used to signal alignment with Pakistani participants, evoking local speech patterns and strengthening in-group solidarity.

(3) Discourse Structuring and Emphasis – English terms such as “oh my God”, “VIP”, and “deal” are used to structure discourse, emphasize particular moments, or mark transitions.

(4) Emotional Expressivity and Privacy – Participants noted that deeper emotional nuances are better captured in Urdu and Punjabi; English is sometimes preferred for sensitive matters to maintain clarity or privacy. These functions directly support well-being by enabling precise professional communication while preserving emotional authenticity and group belonging.

Table 5: Frequency of Themes in Code-Switching (Interview Data)

Theme	Frequency	Example from Data
Technical and Referential Clarity	12	“Have you heard about the FIR?” – English term for legal clarity
Identity and In-Group Solidarity	8	“Brother, we are Pakistanis, nothing will happen.” – Emphasizing local solidarity
Discourse Structuring and Emphasis	10	“Oh God! What a scene.” – Using English for emotional emphasis

The interviews capture the participants’ conscious and semi-conscious awareness of their code-switching practices. Three dimensions transcended the participants: who is involved (Pakistani, international, or Turkish), what the conversation is about (sports, politics, technical matters, emotions), and how the speaker wants to position himself (comfortable, professional, private, expressive). Participant 1 indicates that choosing a language depends on who his friends and colleagues are, noting that when he interacts with people from his home country, he usually speaks Urdu, while with international friends and colleagues, he speaks English. Sports, world affairs, and current politics are topics that participants often discuss that lead to the use of English words. Parts of the study show that emotional expressivity and emotional clarity are recurring themes. Each of the participants identified some feeling ‘weak’ or ‘weaker’ in English. Participant 1 pointed out that saying “we had fun” in English feels emotionally and meaningfully emptier than the same expression in Urdu. In some instances, English is preferred when discussing sensitive matters because of clarity and privacy. The participants indicate that code switching and accent(s) signal their South Asian identity abroad. The “subcontinental accent in English” lets people guess whether one is from Pakistan, India, or Bangladesh. Among the Pakistani community in North Cyprus, code switching gives them the impression that “we

are in our home country,” because the blending of Urdu and English is similar to the speech style in Pakistan. These interview insights strongly support the interpretation that code-switching serves as an informal early intervention for well-being: it allows professionals to regulate emotional expression, affirm identity, and recreate familiar social ecologies that buffer against the stressors of diaspora life.

The different types of evidence from recordings and interviews provide answers to the research questions in complementary manners. In relation to Research Question 1, it was noted in the recordings the prevalence of intra-sentential code mixing with Urdu/Punjabi and English in both professional and social contexts. The domain, level of formality and particular composition of the interlocutors present in the interaction are important contextual variables that impact both the frequency and functions of code switching. For instance, in more informal settings, the language used was predominantly Urdu/Punjabi with creative English inserts; however, in more technical, academic and administrative discourse, the English language was prevalent. Regarding Research Question 2 (matrix and embedded language patterns under MLF), the data indicate that, in group interactions, morphosyntactic framing is usually in Urdu/Punjabi, while English is used as embedded, especially for academic and institutional content. In more mixed or informal situations, English can momentarily act as the matrix language. The study indicates that North Cyprus Pakistani professionals and students employ code switching as an organized sociolinguistic practice utilizing Urdu/Punjabi, English, and Turkish to comply with the technical requirements of emotional, social, and professional dimensions. Overall, the results demonstrate that code-switching is not merely a linguistic convenience but a sophisticated, multi-functional practice that actively supports the well-being, professional efficacy, and identity coherence of Pakistani professionals in North Cyprus.

Discussion and Conclusion

To begin with, the study explained how Pakistani professionals in North Cyprus utilize code-switching in their spoken discourse in the professional and social spheres. The second question, analyzed via the MLF model, examined the ranges of matrix and embedded languages. As explained in the findings, the participants use structured patterns of Urdu and English (and at times Punjabi and Turkish) which are different across various professional domains, and also social and professional discourse with different interlocutors and topics. There was also an unbalanced matrix-embedded relation in the case of in-group discourse, so that almost all the code-switching morphosyntactic matrix structures were realized in Urdu

and/or Punjabi, and the morphologically embedded code-switching structures were in English, while the opposite was true in the case of informal or mixed settings (Badari, 2024). The recordings demonstrate that code-switching among Pakistani professionals in North Cyprus is both systematic and flexible. In informal gatherings and peer interactions, Urdu and Punjabi dominate as the base codes for storytelling, joking, and expressing evaluation, while English terms appear for card suits, institutional roles, or technical terminology. In more academic and semi-informal talk, such as discussions of “sample size,” “final defense,” “HOD,” “RCC,” and “graduation projects,” English items are densely embedded within Urdu syntactic frames, reflecting the status of English as the language of higher education and professional expertise. Interview data confirm that participants perceive this pattern as natural. They repeatedly state that language choice “depends on the situation” and on who is present, with Urdu/Punjabi preferred for “home country people” and English used with international colleagues or in classrooms where students come from multiple countries. This resonates with domain-based accounts of bilingualism, which argue that different social domains (workplace, family, friendship) carry different expectations for appropriate language choice (Jankova Alagjozovska and Serafimovska, 2024).

Participants practice code-switching for various reasons, in line with studies that consider code-switching as a positive phenomenon. Clarity and precision: Speakers frequently use English when referring to the technical, academic, and global aspects of the discussed subject, which include the sports terms “offside” and “DRS,” as well as examinations and global politics. Emotional expressivity: Participants point out that deeper emotional nuances are better captured in Urdu and Punjabi, especially when discussing aspects of enjoyment, frustration, relationship, and intimacy. One participant explains that the phrase “we had fun” in English lacks emotional intonation when compared to the imprecise Urdu equivalent. Participants remarked upon the strategy of using English and code-switching to build social networks while maintaining secrecy and exclusion. Switching to Urdu in front of non-Urdu speakers is a tool for content hiding. Participants noted the link between code-switching, identity, and “feeling at home.” The majority of participants noted a feeling of cultural continuity when code-switching. They expressed that using Urdu or Punjabi with other Pakistanis in North Cyprus made them “feel like we are in our home country.” All of the above noted functions illustrate the social and pragmatic aspects of the Communication Accommodation Theory and the Markedness Model in which participants adapt their language to Urdu, Punjabi, English, or Turkish based on the language of their interlocutor (Jankova Alagjozovska and Serafimovska, 2024). From a well-

being standpoint, these functions operate as informal early intervention mechanisms: emotional expressivity in the heritage language prevents emotional suppression, in-group solidarity buffers against isolation, and the strategic use of English maintains professional efficacy without requiring total linguistic assimilation.

The MLF framework has been used in recordings that show in many instances, especially those involving only Pakistanis or in which the participants are mostly Pakistani, Urdu or Punjabi serve as matrix languages. Irrespective of the dominant use of English as the key content language, words like “project,” “mid-term,” “final defense,” and “sample size”, most of the systemic components such as the aspectual markers, case postpositions, and final position speech particles are in Urdu or Punjabi. Sentence structure predominantly follows Urdu or Punjabi syntax and is English at the components position where English nouns and phrases are used without contravening the structures of the matrix language, as prescribed by Poplack's Equivalence Constraint. There are also instances in the data where English functions as the effective matrix language, especially pertaining to the more informal or mixed nationality contexts as described by the participants. Participants noted that in predominantly English conversations, the use of Urdu or Punjabi was primarily as language insertions and as emphasis, emotional outbursts, or comments directed to Pakistani co-participants. This is suggestive of the status of the matrix language being fluid and dependent on the particular context. This fluidity holds up to the recent challenges against universal and context-less assertions for MLF and is consistent with the studies where the context, social parameters and the intention of the speakers are determining factors for identifying the matrix language in a particular interaction (Nguyen, 2025). The MLF model needs more contextual detail for a satisfactory application to the diaspora Urdu-English code-switching. The model explains the majority of Urdu/Punjabi matrix languages with embedded English content, particularly in informal group discourse. However, the model does not adequately explain English-dominant discourse gaps with “native” Urdu speaker English-borrowed items. These shortcomings are similar to critiques in the literature that discuss the issues of defining a matrix language as simply a morpheme count and the peculiar language situations where contact-ably different languages have coexisted for an extensive period. The observed fluidity itself may be protective for well-being, allowing professionals to adapt linguistic identity to context without rigid psychological commitment to one language as “self.”

Participants' code-switching is not simply constructed by Urdu and English, but also North Cyprus's specific multilingual ecology. Interviewees describe workplaces where peers are "all Turkish," so they take up Turkish for everyday communication and allocate Urdu and English to other domains. Thus, a triadic Turkish-English-Urdu/Punjabi linguistic repertoire is created, whereby Turkish is necessary for local sociolinguistic integration, English for cross-border communication and academia, and Urdu/Punjabi for sociolinguistic relational in-group integration and emotional support. Such sociolinguistic patterns are consistent with prior studies on multilingual workforce environments in which employees utilize varied linguistic resources to address the institutional frameworks, clientele demand, and peer relationship. In such contexts, code-switching is not merely a linguistic instrument but a form of linguistic capital which enables the Pakistani professionals to operate at the national, institutional, and community levels of sociolinguistic integration (Selvi and Silman-Karanfil, 2023). Data illustrates that code-switching is critical to the construction of diasporic identities and the maintenance of social ties within the community. Using mixed Urdu–English and identifiable "subcontinental" accents provide participants the ability to recognize, befriend, and recreate the feeling of "home" (in Pakistan) with each other, even when they are geographically distant from Pakistan. This supports other scholars' perspectives on code-switching within the diaspora as a performative act of identity, where the diaspora is viewed as an assertion of cultural continuity and a resistance to total assimilation (Kappler and Tsiplakou, 2018). In well-being terms, this performative identity work through code-switching functions as a form of everyday resistance to linguistic and cultural erasure, preserving self-esteem and reducing acculturative stress.

Theoretical Implications: The study confirmed the status of matrix language and embedded language for Urdu/Punjabi and English respectively in the South Asian diaspora setting and provided context-based empirical evidence for the MLF theory. The study provided a new perspective where the combination of the frameworks of the MLF model and social pragmatics (theories of accommodation, markedness, and pragmatics) aided in explaining not only the phenomenon of code-switching, but also the questions surrounding the particular language choice of the speakers at given points in time. The study provided an integrated structural and ideological perspective by demonstrating the need to interpret an utterance in Urdu embedded with a dense English lexicon as code-switching, borrowing, or as the speakers say, no switching at all. By incorporating a well-being lens, the study further demonstrates that code-switching functions as an informal early intervention strategy that supports psychological adjustment, emotional regulation, and identity coherence among diaspora professionals —

outcomes directly aligned with the congress theme of Early Intervention & Well-Being. Practical Implications: The results may benefit institutions dealing with Pakistani and other multilingual professionals in North Cyprus and comparable locations. The universities and other places of work need to understand that in multi-cultural classrooms and in multi-cultural teams, code-switching can be an asset for clarity, inclusion and emotional reassurance, and should not be viewed as a deficit. The organizations that have policies that restrict the use of any of the heritage languages of the participants may be, in an unintended way, damaging the participants' sense of belonging and psychological well-being, while permitting bounded, contextually appropriate code-switching should improve comprehension and help build a sense of community. Educational and workplace policies that recognize and even encourage context-appropriate code-switching can be viewed as structural early interventions that promote long-term well-being and professional retention of international talent.

Limitations: Although the hours of recordings and the number of respondents are sufficiently detailed for qualitative analysis, they are still limited. We are especially unconcerned with the diversity that exists among Pakistani professionals in North Cyprus, particularly those who are not part of academic and student networks. Because the focus of this study is on oral interactions, the default form of written code-switching (i.e. in WhatsApp, emails, informal social media postings) is not addressed. This study does not include any formal situation and settings. Future researchers are encouraged to broaden the scope of analysis to include other sectors and professions, examine digital discourses, and design research using mixed-methods where detailed qualitative analysis is combined with quantitative analyses of frequency. More refined analyses of the Urdu-English code-switching among Pakistani professionals in North Cyprus and comparative studies of the same diaspora in Western Europe or the Gulf may also be able to highlight the extent to which the available local language resources control instances of bilingual language use. Future studies should also incorporate validated well-being scales (e.g., psychological well-being, acculturative stress, sense of belonging) correlated with observed code-switching patterns to strengthen the early intervention claims.

In conclusion, the North Cypriot Pakistani professional community has demonstrated that code-switching is an organized and systematic mechanism that fosters day-to-day interactions and the construction of social identities in multilingual contexts. Turkish has emerged as an additional resource in the local labor market. English is used for the specialized professional

and technical lexicon. Within the matrix language frame theory, Urdu and Punjabi supply the grammatical structures for intra-group communication. Such practices, along with the proposed theory, highlight the limited domain, audience, and speaker intent flexibility of frame matrix roles. Aside from the theorized structural elements of code-switching, other social and civic value attributes include emotional, protective, and solidarity functions. At an individual and community level, the intra and inter group code-switching fosters emotional expressions and protective solidarity in the Pakistani and greater South Asian community. The use of code-switching in its resource form goes beyond its perceived deficiency, as some structured practices of the communities prove to transgress the institutional, social, and power structures of the foreign labor market. The study of the South Asian, and other underrepresented communities in the diaspora, structures the empirical evidence gap in code-switching theory, and serves the double purpose of providing evidence of the underappreciated multilingual professionals in universities and professional practices. The study reinforces the importance of the support multilingual professionals need to foster their communication and integration in their new transnational professional environments. Informal situation determines the Matrix language with influence of ethnicity. Most significantly for this congress, the findings position code-switching as a naturally occurring, low-cost, high-impact early intervention for well-being in diaspora professional populations — one that preserves identity, facilitates emotional expression, builds solidarity, and supports professional functioning without requiring expensive external programs. Institutions and policymakers are therefore encouraged to move from tolerance of code-switching to active affirmation of it as a legitimate and beneficial practice that enhances both performance and psychological health in multilingual professional ecologies.

References

- Aijaz, S. (2024), Exploring university English language teachers' understanding of their continuing professional development: a narrative inquiry into the Pakistani context, University of Central Lancashire.
- Ali, A., Jabbar, Q., Malik, N. A., Kiani, H. B., Noreen, Z. & Toan, L. N. (2021), Clausal-internal switching in Urdu-English: an evaluation of the matrix language frame model, *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 3, 159-169. <https://doi.org/10.31849/reila.v3i3.6774>
- Alsalam, A. I. (2025), Foreign language acquisition through English–Arabic code-switching in EFL classroom: a systematic literature review, *Saudi Journal of Language Studies*, 5, 291-307. <https://doi.org/10.1108/SJLS-02-2025-0015>
- Awan, Z. N., Begum, U. & Khan, M. (2025), Code-Switching and Code-Mixing in Pakistani English: A Sociolinguistic Analysis, *Social Science Review Archives*, 3, 1448-1456. <https://doi.org/10.70670/sra.v3i1.446>
- Badari, A. (2024), Exploring English as a Foreign Language Students' and Teachers' Attitudes Towards the Use of Code Switching in EFL Learning Setting, University of Biskra.

- Bahri, S. (2025), Challenging the Universality of Poplack's Syntactic Constraints: Insights From Arabic-English Code-Switching Among Saudi Arabian Women, The University of New Mexico. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=ling_etds
- Blackburn, A. M. & Wicha, N. Y. (2022), The effect of code-switching experience on the neural response elicited to a sentential code switch, *Languages*, 7, 178. <https://www.mdpi.com/2226-471X/7/3/178>
- Heller, M., Pietikäinen, S. & Pujolar, J. (2017), Critical sociolinguistics research methods: Studying languages issues that matter, London: Routledge.
- Jankova Alagjovska, N. & Serafimovska, S. (2024), The Politics of Pronouns in English Language: The Case of Political Speeches, 14th International Baskent Congress Proceedings.
- Kappler, M. & Tsiplakou, S. (2018), Two Cypriot koinai? Structural and sociolinguistic considerations, *Mediterranean Language Review*, 25, 75-96. <https://www.jstor.org/stable/10.13173/medilangrevi.25.2018.0075>
- Karpava, S. (2024), Linguistic landscape of Pyla, a bi-communal village in Cyprus: multilingualism, ethnolinguistic vitality and internationalisation, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2395468>
- Khattak, M., Farooq, U. & Akbar, G. (2024), Language Shift and Endangered Process of Native Languages in Generation Z among British Pakistani Diaspora, *International Research Journal of Management and Social Sciences*, 5, 254-258.
- KhudaBukhsh, A. R., Palakodety, S. & Carbonell, J. G. (2020), Harnessing code switching to transcend the linguistic barrier, arXiv preprint arXiv:2001.11258.
- Muton, N. a. R. (2022), Understanding the Process of Cross-Cultural Code Switching of Global Virtual Teams in Knowledge Sharing, Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia.
- Myers-Scotton, C. (2020), Code-switching as indexical of social negotiations, *The bilingualism reader*, Routledge.
- Nazeer, I., Rehman, J. & Butt, M. (2024), Exploring Code-Switching Dynamics in Urdu-English Multilingual ChatGPT Models, *Journal of Policy Research*, 10, 18-27. <https://doi.org/10.61506/02.00503>
- Nguyen, L. (2025), Rethinking the matrix language: Vietnamese-English code-switching in Canberra, *International Journal of Bilingualism*, 29, 1067-1093. <https://doi.org/10.1177/13670069241254454>
- Novianti, R. & Said, M. (2021), The use of code-switching and code-mixing in english teaching-learning process, *Deiksis*, 13, 82-92.
- Parekh, T., Ahn, E., Tsvetkov, Y. & Black, A. W. (2020), Understanding linguistic accommodation in code-switched human-machine dialogues, *Proceedings of the 24th Conference on Computational Natural Language Learning*, 565-577.
- Poplack, S. (2000), Toward a typology of code-switching, *The bilingualism reader*, London, New York: Routledge, 221-255.
- Poplack, S. (2020), A variationist perspective on language contact, *The Routledge handbook of language contact*, 46-62.
- Selvi, A. F. & Silman-Karanfil, L. (2023), English in Northern Cyprus: A sociolinguistic profile, *World Englishes*, 42, 679-697. <https://doi.org/10.1111/weng.12598>
- Setiawan, B. (2023), Code-Mixing vs Code-Switching: a Study of Grammatical Perspective Through Code-Switching Varieties, *KnE Social Sciences*, 47-57. <https://doi.org/10.18502/kss.v8i7.13235>
- Shabani, F., Sadiku, M. & Munishi, S. (2024), Morpho-syntactic structure of code-switched sentences produced by Albanian bilingual speakers, *Journal of Monolingual and Bilingual Speech*, 5, 380-402. <https://doi.org/10.1558/jmbs.23497>
- Tahir, A., Abbas, A., Zaka, M. & Hameed, I. (2025), Blending Words, Bridging Cultures: Code-Switching or Code-Mixing between Urdu, Punjabi, and English in Social-Media Chatting, *Research Journal for Social Affairs*, 3, 77-84.

A Study on the Interrelationship between Lifestyle Habits, Mental Health, and Academic Performance among Higher Education Students

Dr. Dhiraj Pathak

¹Principal, Nitte Institute of Hospitality Services, Nitte (Deemed to be University), Mangalore

Dr. P.R. Sandilyan

Principal, Army Institute of Hotel Management & Catering Technology, Bangalore

Abstract

The health and well-being of higher education students have become significant concerns due to increasing academic demands, lifestyle changes, and mental health challenges. This study examines the interrelationship between lifestyle habits, mental health, and academic performance among higher education students. The research aims to understand how lifestyle behaviors such as dietary patterns, physical activity, sleep quality, and digital engagement influence students' psychological well-being and academic outcomes. A quantitative research design was employed using a structured questionnaire administered to undergraduate and postgraduate students. The study assessed key lifestyle variables, including nutrition, exercise, sleep habits, and screen time, along with mental health indicators such as stress, anxiety, and emotional well-being. Academic performance was measured through self-reported grades and academic satisfaction. Data were analyzed using descriptive statistics, correlation, and regression analyses to determine the relationships among the variables. The findings indicate a significant association between healthy lifestyle habits and positive mental health outcomes. Students who maintained balanced diets, engaged in regular physical activity, and reported adequate sleep demonstrated lower levels of stress and anxiety and higher levels of academic achievement. Conversely, poor sleep quality, excessive screen time, and unhealthy dietary practices were associated with increased psychological distress and reduced academic performance. The results further reveal that mental health acts as a mediating factor between lifestyle habits and academic success. The study highlights the importance of adopting a holistic approach to student wellness in higher education institutions. Universities should implement wellness programs, mental health support services, and health promotion initiatives to enhance student well-being and academic performance. The findings contribute to the growing body of literature emphasizing the critical role of lifestyle and mental health in achieving educational success.

Keywords: Lifestyle Habits, Mental Health, Academic Performance, Higher Education Students, Student Well-being, Stress and Anxiety.

Introduction

The health and well-being of students in higher education have become a growing concern worldwide as institutions increasingly recognize the relationship between student wellness and academic success. The transition from adolescence to adulthood is often accompanied by significant lifestyle changes, academic pressures, social adjustments, and financial responsibilities that can substantially influence students' physical and psychological health. Higher education students frequently encounter challenges associated with balancing academic commitments, personal responsibilities, social relationships, and career aspirations. These challenges often contribute to unhealthy lifestyle habits and mental health concerns, which may

ultimately affect academic performance and overall quality of life (Halat et al., 2023; Teuber et al., 2024).

Lifestyle habits refer to the routine behaviors and practices adopted by individuals in their daily lives, including dietary patterns, physical activity, sleep habits, substance use, and digital engagement. These behaviors significantly influence physical health, psychological well-being, and cognitive functioning. Research has consistently demonstrated that healthy lifestyle behaviors contribute to better mental health outcomes, whereas unhealthy habits are associated with increased stress, anxiety, depression, and reduced academic productivity (Deliens et al., 2015; Teuber et al., 2024). As university students often experience greater autonomy in making lifestyle choices, they may be particularly vulnerable to adopting behaviors that negatively affect their well-being.

Among the various lifestyle factors, sleep has emerged as one of the most critical determinants of student health and academic success. Sleep plays a vital role in cognitive functioning, memory consolidation, emotional regulation, and learning. However, studies indicate that a substantial proportion of university students experience inadequate sleep duration and poor sleep quality due to academic workloads, social activities, and excessive use of digital devices (Haddad et al., 2024; Jha et al., 2024). Evidence suggests that students who obtain sufficient and consistent sleep demonstrate better concentration, problem-solving abilities, and academic performance compared to those experiencing chronic sleep deprivation (Imam et al., 2024). Furthermore, insufficient sleep has been linked to elevated stress levels, anxiety symptoms, and impaired emotional well-being, making it an important factor in the overall health of university students (Fudolig et al., 2024).

Physical activity is another important lifestyle component that contributes significantly to students' mental and physical health. Regular participation in physical exercise has been associated with reduced stress, enhanced mood, improved self-esteem, and better cognitive performance. Recent longitudinal research among university students demonstrated that physical activity positively influences stress recovery, academic engagement, and academic performance-related outcomes (Teuber et al., 2024). Physical activity stimulates the release of endorphins and other neurochemicals that promote psychological well-being and resilience. However, sedentary lifestyles have become increasingly common among students due to prolonged academic activities and increased screen time, contributing to adverse health outcomes and diminished academic effectiveness (Martínez-López et al., 2021).

Dietary behavior also plays a crucial role in influencing students' health and academic achievement. Healthy eating habits, including regular meals, balanced nutrition, and adequate hydration, are associated with improved cognitive functioning, energy levels, and emotional stability. Conversely, unhealthy dietary practices such as meal skipping, excessive consumption of fast food, and irregular eating schedules have been linked to increased stress, fatigue, and reduced academic performance (Halat et al., 2023). University students often face challenges in maintaining healthy diets due to time constraints, financial limitations, and academic pressures, making nutritional behavior an important area of investigation in student wellness research.

The rapid advancement of digital technology has further transformed the lifestyle patterns of higher education students. Smartphones, social media platforms, online learning environments, and digital entertainment have become integral components of students' daily lives. While digital technologies provide numerous educational benefits and opportunities for communication, excessive screen time has been associated with sleep disturbances, increased anxiety, reduced physical activity, and diminished academic focus (Haddad et al., 2024; Keles et al., 2020). The widespread adoption of online learning during and after the COVID-19 pandemic further intensified students' dependence on digital devices, highlighting the need to understand the implications of digital engagement on mental health and academic outcomes.

Mental health has emerged as one of the most significant challenges facing higher education institutions globally. The prevalence of stress, anxiety, depression, burnout, and emotional distress among university students has increased substantially over the past decade. Students often face multiple sources of stress, including academic competition, examination pressures, career uncertainty, financial difficulties, and social adjustment challenges (Bhattacharjee et al., 2021). Mental health difficulties can negatively affect students' concentration, motivation, decision-making abilities, and interpersonal relationships, thereby influencing academic performance and retention rates. Studies have shown that poor mental health is associated with lower grade point averages, reduced classroom engagement, and higher dropout rates among university students (Halat et al., 2023).

Recent literature suggests that mental health may act as a mediating factor between lifestyle habits and academic performance. Healthy lifestyle behaviors such as regular exercise, adequate sleep, and balanced nutrition contribute to improved psychological well-being, which in turn enhances students' academic engagement and achievement. Conversely, unhealthy

lifestyle practices increase the likelihood of psychological distress, thereby impairing academic performance (Kim et al., 2021). This interconnected relationship highlights the importance of examining lifestyle habits, mental health, and academic performance as part of a comprehensive framework rather than as isolated variables.

Academic performance remains a key indicator of student success and institutional effectiveness. It is influenced by a complex interaction of cognitive, behavioral, psychological, and environmental factors. Traditional research has primarily focused on intellectual abilities and study habits as predictors of academic achievement. However, contemporary studies increasingly recognize the importance of health-related behaviors and psychological well-being in shaping educational outcomes (Martínez-López et al., 2021). Students who maintain structured daily routines, healthy lifestyle practices, and positive mental health are more likely to achieve higher academic outcomes and demonstrate greater satisfaction with their educational experiences.

The COVID-19 pandemic further emphasized the importance of student wellness in higher education. The transition to remote learning, social isolation, and disruption of daily routines significantly affected students' mental health, sleep patterns, physical activity levels, and academic engagement. Studies conducted after the pandemic reported increased levels of anxiety, depression, and stress among university students, alongside declines in physical activity and sleep quality (Haddad et al., 2024; Sleep Epidemiology Study, 2024). These findings underscore the need for institutions to develop comprehensive wellness programs that address both physical and psychological dimensions of student health.

Despite the growing body of literature on lifestyle habits, mental health, and academic performance, many studies have examined these variables independently. There remains a need for integrated research that explores the interrelationships among these factors within a single conceptual framework. Understanding these relationships can provide valuable insights for educators, policymakers, and university administrators seeking to develop evidence-based interventions that enhance student well-being and academic success. Moreover, examining the mediating role of mental health may help identify mechanisms through which lifestyle behaviors influence educational outcomes.

Therefore, the present study aims to investigate the interrelationship between lifestyle habits, mental health, and academic performance among higher education students. Specifically, the study examines how dietary habits, sleep quality, physical activity, and digital

engagement influence mental health and how these factors collectively affect academic achievement. By identifying key determinants of student well-being and academic success, the study seeks to contribute to the growing literature on student health and provide practical recommendations for higher education institutions. The findings are expected to support the development of holistic wellness initiatives that promote healthier lifestyles, improve mental health outcomes, and enhance academic performance among university students.

2. Literature Review

2.1 Introduction

Health and wellness have become central to discussions on higher education due to their profound influence on students' academic success, personal development, and long-term quality of life. University students encounter multiple academic, social, financial, and psychological challenges during their transition into higher education, making them particularly vulnerable to unhealthy lifestyle behaviours and mental health concerns. The increasing prevalence of stress, anxiety, inadequate sleep, poor dietary habits, physical inactivity, and excessive screen time has raised concerns among educators, policymakers, and healthcare professionals regarding their cumulative impact on students' well-being and educational outcomes (Whatnall et al., 2024).

Contemporary literature recognizes health and wellness as multidimensional constructs encompassing physical, mental, emotional, social, and behavioural domains. These dimensions are interconnected and collectively influence students' cognitive functioning, learning engagement, classroom participation, and academic achievement. Evidence suggests that students who maintain healthier lifestyles demonstrate greater concentration, improved memory, enhanced resilience, and higher academic performance compared with those engaging in unhealthy behaviours (Heller et al., 2024). Consequently, universities worldwide are increasingly adopting comprehensive health promotion initiatives that integrate wellness education, counselling services, physical activity programmes, and health literacy interventions into campus life.

Recent systematic reviews further indicate that health literacy interventions can significantly improve students' physical activity, sleep quality, mental well-being, and self-management skills, thereby contributing to improved educational outcomes (Rosário et al., 2024). Likewise, comprehensive evidence demonstrates that mental health is a critical determinant of academic performance, influencing students' motivation, critical thinking,

emotional regulation, and persistence in higher education (Ramos-Monsivais et al., 2024). Despite growing research interest, existing studies often examine individual health behaviours independently, with limited attention to the combined influence of multiple wellness dimensions on students' academic success. Furthermore, evidence from developing countries remains comparatively scarce. Therefore, a comprehensive understanding of health and wellness practices among higher education students is essential for developing effective institutional strategies that promote holistic student development, academic excellence, and sustainable educational outcomes.

2.2 Physical Health and Academic Performance

Physical health is a fundamental dimension of student well-being and plays a critical role in determining academic performance in higher education. It encompasses various health-related behaviours, including regular physical activity, balanced nutrition, adequate sleep, healthy body weight, and avoidance of harmful habits such as smoking and excessive alcohol consumption. These behaviours collectively influence students' cognitive functioning, emotional stability, concentration, learning capacity, and academic achievement. As universities continue to emphasize holistic student development, understanding the relationship between physical health and educational outcomes has become increasingly important.

Regular physical activity has consistently been associated with improved cognitive performance and academic success among university students. Exercise enhances cerebral blood flow, neuroplasticity, memory consolidation, and executive functioning while simultaneously reducing stress and fatigue (Heller et al., 2024). Students who engage in moderate to vigorous physical activity demonstrate better classroom engagement, higher levels of concentration, and improved grade point averages compared with physically inactive peers (World Health Organization [WHO], 2022). Furthermore, participation in recreational sports and structured exercise programmes promotes discipline, resilience, and time management skills, all of which contribute positively to academic performance (Keating et al., 2020).

Adequate nutrition is another essential determinant of both physical health and learning outcomes. University students often adopt unhealthy dietary habits characterized by frequent consumption of fast foods, sugar-sweetened beverages, irregular meal patterns, and inadequate intake of fruits and vegetables. Such behaviours may result from academic workload, financial constraints, limited nutritional knowledge, and lifestyle transitions associated with university life (Pengpid & Peltzer, 2021). Poor dietary quality has been linked with reduced concentration,

impaired memory, lower energy levels, and decreased academic productivity. Conversely, balanced diets rich in whole grains, lean proteins, fruits, vegetables, and essential micronutrients support optimal brain function and enhance students' cognitive performance (López-Gil et al., 2024).

Sleep quality is equally important in maintaining students' physical and cognitive health. Sleep deprivation has become increasingly common among university students due to demanding academic schedules, prolonged screen time, social activities, and psychological stress. Research demonstrates that inadequate sleep negatively affects attention span, memory consolidation, decision-making, problem-solving ability, and emotional regulation (Hershner & O'Brien, 2018). Students obtaining seven to nine hours of quality sleep per night generally exhibit higher academic achievement and better classroom participation than those experiencing chronic sleep deficiency (Whatnall et al., 2024). Sleep also facilitates physical recovery, immune function, and metabolic regulation, thereby contributing to overall student wellness.

Body mass index (BMI) and general physical fitness have also emerged as important indicators of student health. Both obesity and undernutrition are associated with poorer academic outcomes due to their adverse effects on physical endurance, self-esteem, mental health, and cognitive functioning (Pengpid & Peltzer, 2021). Sedentary lifestyles, prolonged sitting during lectures, increased digital device usage, and reduced participation in outdoor activities have contributed to rising obesity rates among university students worldwide. Regular exercise combined with healthy dietary practices helps maintain optimal body composition, reduces the risk of chronic diseases, and supports sustained academic engagement (WHO, 2022).

Health literacy further strengthens the relationship between physical health and academic performance. Students possessing greater knowledge of healthy lifestyles are more likely to adopt beneficial behaviours related to nutrition, physical activity, sleep hygiene, and disease prevention. Recent systematic evidence indicates that health literacy interventions implemented within universities significantly improve students' health behaviours, self-care practices, and educational outcomes (Rosário et al., 2024). Universities increasingly recognize the importance of integrating wellness education into their curricula through health promotion campaigns, fitness facilities, nutritional counselling, and preventive healthcare services.

Overall, the literature consistently demonstrates that physical health is positively associated with academic performance. Students who engage in regular physical activity, maintain balanced nutritional habits, obtain sufficient sleep, and adopt healthy lifestyles exhibit better cognitive functioning, higher levels of academic engagement, improved attendance, and superior educational outcomes. Consequently, promoting physical wellness should remain a strategic priority for higher education institutions seeking to enhance both student well-being and academic excellence.

2.3. Mental Health and Psychological Well-being

Mental health and psychological well-being have become increasingly important areas of research in higher education because of their substantial influence on students' academic achievement, personal development, and quality of life. The transition from secondary education to university often exposes students to multiple stressors, including academic workload, financial pressures, career uncertainty, social adaptation, and family expectations. These challenges may contribute to heightened levels of stress, anxiety, depression, emotional exhaustion, and psychological distress, ultimately affecting students' learning experiences and academic performance (World Health Organization [WHO], 2022).

Mental health is defined as a state of well-being in which individuals recognize their abilities, cope effectively with normal life stresses, work productively, and contribute meaningfully to society (WHO, 2022). Psychological well-being extends beyond the absence of mental illness and encompasses positive emotions, resilience, self-esteem, optimism, life satisfaction, emotional regulation, and healthy interpersonal relationships. Students who experience positive psychological well-being are more likely to demonstrate higher motivation, greater academic engagement, stronger problem-solving abilities, and improved cognitive functioning (Ramos-Monsivais et al., 2024).

Stress is one of the most frequently reported psychological concerns among university students. Moderate levels of academic stress may enhance motivation and encourage better academic preparation; however, prolonged or excessive stress adversely affects concentration, memory, decision-making, and critical thinking abilities. Chronic stress activates physiological responses that impair cognitive performance and increase emotional fatigue, thereby reducing students' ability to perform effectively in academic settings (Beiter et al., 2015). Recent studies have reported that university students commonly experience stress due to examinations, assignment deadlines, competitive academic environments, financial responsibilities, and

uncertainty regarding future employment opportunities (American College Health Association [ACHA], 2023). Anxiety and depression represent two of the most prevalent mental health disorders among higher education students worldwide. Persistent anxiety often results in excessive worry, impaired attention, sleep disturbances, and reduced academic confidence, whereas depression is associated with diminished motivation, poor concentration, social withdrawal, and decreased learning efficiency. These psychological conditions contribute to absenteeism, lower grade point averages, delayed programme completion, and increased dropout rates (Ramos-Monsivais et al., 2024). Furthermore, untreated mental health disorders may have long-term consequences on students' professional development, career readiness, and overall life satisfaction. Resilience has emerged as an important protective factor that moderates the relationship between psychological distress and academic performance. Academic resilience refers to students' capacity to adapt positively to adversity, recover from setbacks, and maintain motivation despite academic challenges. Students with higher resilience demonstrate greater emotional stability, effective coping strategies, stronger self-efficacy, and better academic persistence than their less resilient peers (Hartley, 2011). Resilience is strengthened through supportive learning environments, positive peer relationships, effective mentoring, counselling services, and institutional wellness programmes.

Psychological well-being is also closely associated with lifestyle behaviours that promote overall health. Adequate sleep, regular physical activity, balanced nutrition, and mindfulness practices have been shown to reduce symptoms of stress and anxiety while improving emotional regulation and cognitive functioning (Heller et al., 2024). Mindfulness interventions, in particular, enhance students' ability to manage academic pressures by promoting self-awareness, emotional balance, and attention regulation. Similarly, participation in recreational activities, social engagement, and campus support programmes contributes to greater life satisfaction and psychological resilience.

Higher education institutions increasingly recognize mental health as an essential component of student success. Universities have expanded counselling centres, peer-support initiatives, psychological assessment services, stress management workshops, and mental health awareness campaigns to address the growing demand for psychological support. Health literacy interventions that improve students' understanding of mental health issues have also demonstrated positive effects on help-seeking behaviour, emotional well-being, and self-care

practices (Rosário et al., 2024). Such institutional efforts foster inclusive learning environments that promote both academic achievement and holistic student development.

Overall, the literature consistently demonstrates a strong relationship between mental health, psychological well-being, and academic performance. Students who maintain good psychological health exhibit greater academic motivation, improved cognitive functioning, stronger interpersonal relationships, and higher educational attainment. Conversely, unmanaged stress, anxiety, and depression substantially hinder learning outcomes and student retention. Consequently, integrating comprehensive mental health promotion strategies into university policies and curricula is essential for enhancing student well-being and supporting sustainable academic success.

2.4 Social Wellness, Lifestyle Behaviours and Digital Health

Social wellness, healthy lifestyle behaviours, and digital health are three interconnected dimensions that significantly influence an individual's overall quality of life. In today's rapidly changing world, maintaining meaningful social relationships, adopting healthy lifestyle practices, and effectively utilizing digital health technologies have become essential for promoting physical, mental, and emotional well-being. Together, these factors contribute to disease prevention, improved health outcomes, and enhanced life satisfaction.

Social wellness refers to an individual's ability to establish and maintain positive, supportive, and meaningful relationships with family, friends, colleagues, and the broader community. It encompasses effective communication, empathy, respect, cooperation, and social responsibility. Individuals with strong social wellness experience greater emotional support, reduced stress, improved self-esteem, and a stronger sense of belonging. Research consistently demonstrates that positive social relationships are associated with lower rates of depression, anxiety, cardiovascular diseases, and premature mortality (Holt-Lunstad et al., 2015). Conversely, loneliness and social isolation have been recognized as significant public health concerns that negatively impact both physical and mental health.

Healthy lifestyle behaviours are equally important in maintaining long-term well-being. Lifestyle behaviours refer to daily habits and choices that influence an individual's health status. These include balanced nutrition, regular physical activity, adequate sleep, stress management, avoidance of harmful substances such as tobacco and excessive alcohol, and maintaining healthy body weight. The World Health Organization (2023) emphasizes that many chronic

diseases, including diabetes, cardiovascular diseases, obesity, and certain cancers, are largely preventable through healthy lifestyle modifications.

Regular physical activity improves cardiovascular fitness, strengthens muscles and bones, enhances immune function, and promotes better mental health by reducing symptoms of anxiety and depression. Adults are generally encouraged to engage in at least 150 minutes of moderate-intensity physical activity per week (World Health Organization, 2020). Similarly, consuming a balanced diet rich in fruits, vegetables, whole grains, lean proteins, and healthy fats provides essential nutrients necessary for optimal body functioning while reducing the risk of chronic illnesses. Adequate sleep is another vital lifestyle behaviour often overlooked in modern society. Adults typically require seven to nine hours of quality sleep each night for proper cognitive functioning, emotional regulation, and physical recovery. Chronic sleep deprivation has been linked to obesity, diabetes, hypertension, weakened immunity, impaired concentration, and mental health disorders (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024). Additionally, effective stress management techniques such as mindfulness meditation, yoga, relaxation exercises, and time management contribute significantly to psychological resilience and overall wellness. The emergence of digital health has transformed healthcare delivery and personal health management. Digital health refers to the use of digital technologies, including mobile health applications, wearable devices, telemedicine, electronic health records, artificial intelligence, and remote patient monitoring systems, to improve health services and health outcomes. These technologies enable individuals to monitor their physical activity, heart rate, sleep patterns, calorie intake, medication adherence, and chronic disease management more effectively.

Telemedicine has become increasingly popular, especially following the COVID-19 pandemic, by providing accessible healthcare consultations regardless of geographical location. Patients can consult healthcare professionals through video conferencing, reducing travel time and increasing healthcare accessibility for rural and underserved populations (World Health Organization, 2021). Wearable devices such as fitness trackers and smartwatches encourage healthy behaviours by providing real-time feedback on physical activity and physiological parameters.

Digital health also enhances preventive healthcare through health education platforms, online counselling, virtual rehabilitation, and mental health support applications. Mobile applications offer guided meditation, cognitive behavioural therapy exercises, mood tracking,

and stress management tools, making mental healthcare more accessible and reducing barriers associated with stigma. Despite these benefits, digital health presents certain challenges. Privacy concerns, cybersecurity risks, misinformation, unequal access to technology, and varying levels of digital literacy may limit its effectiveness. Excessive screen time and overdependence on digital devices may also contribute to sedentary lifestyles, sleep disturbances, eye strain, and reduced face-to-face social interactions. Therefore, digital health should complement—not replace—traditional healthcare and interpersonal relationships. In conclusion, social wellness, healthy lifestyle behaviours, and digital health are mutually reinforcing components of holistic health. Strong social connections provide emotional resilience, healthy lifestyle choices prevent chronic diseases, and digital health technologies improve healthcare accessibility and self-management. Promoting these three dimensions simultaneously enables individuals to achieve better physical health, psychological well-being, and overall quality of life. Healthcare professionals, educational institutions, policymakers, and communities all play essential roles in encouraging healthy lifestyles, strengthening social support systems, and ensuring equitable access to digital health resources.

2.5 Institutional Health Promotion and Student Support

Higher education institutions play a critical role in promoting the health and well-being of students by creating supportive environments that foster physical, mental, emotional, and social development. Institutional health promotion refers to the organized efforts undertaken by educational institutions to improve the overall health of students through policies, programs, services, and a health-supportive campus culture. As students transition into adulthood, they encounter academic pressures, financial concerns, social adjustments, and lifestyle changes that can significantly affect their health and academic performance. Therefore, comprehensive student support systems are essential for ensuring student success and holistic development (World Health Organization [WHO], 2021).

Health-promoting institutions adopt a whole-campus approach, integrating health into institutional policies, teaching, campus environments, and student services. According to the Okanagan Charter, universities and colleges should embed health into all aspects of campus culture while leading health promotion initiatives within the broader community (International Conference on Health Promoting Universities and Colleges, 2015). This approach recognizes that health and learning are closely interconnected and that healthy students are more likely to achieve academic success.

One of the primary components of institutional health promotion is the provision of physical health services. Many institutions operate campus health centers that provide medical consultations, immunization programs, health screenings, first aid, nutrition counseling, and health education. Regular awareness campaigns on healthy eating, physical activity, sexual and reproductive health, substance abuse prevention, and communicable disease control encourage students to adopt healthier lifestyles (American College Health Association [ACHA], 2024). Recreational facilities, sports programs, fitness centers, and yoga sessions further promote physical wellness and stress reduction. Mental health support has become an increasingly important aspect of student services due to the rising prevalence of anxiety, depression, stress, and burnout among university students. Institutions provide counseling services, psychological support, crisis intervention, peer support groups, and mental health awareness programs to help students manage emotional challenges (Hunt & Eisenberg, 2010). Early identification of psychological distress and timely intervention contribute to improved academic performance, higher retention rates, and enhanced quality of life. Many institutions also organize workshops on stress management, mindfulness, resilience, emotional intelligence, and time management to strengthen students' coping skills. Student support extends beyond healthcare services to include academic, financial, and social assistance. Academic advising, tutoring, mentoring programs, career counseling, and learning support services help students adapt to academic demands and improve learning outcomes. Financial aid programs, scholarships, emergency assistance, and fee concessions reduce financial stress, which is often a major contributor to student anxiety and dropout rates (Tinto, 2017). Career development services prepare students for future employment through internships, placement assistance, resume-building workshops, and interview preparation.

Creating an inclusive and supportive campus environment is another essential component of institutional health promotion. Institutions promote diversity, equity, and inclusion by ensuring equal opportunities for students regardless of gender, socioeconomic status, ethnicity, disability, or cultural background. Anti-bullying policies, anti-harassment measures, grievance redressal mechanisms, and student welfare committees foster a safe and respectful learning environment. Student clubs, cultural activities, volunteer programs, and community engagement initiatives encourage social interaction, leadership development, and a sense of belonging, all of which positively influence psychological well-being (Baik et al., 2019).

The integration of digital technologies has further strengthened institutional student support services. Online counseling platforms, virtual health consultations, mental health applications, learning management systems, and digital wellness resources provide flexible access to support, particularly for distance learners and students requiring confidential assistance. Digital communication platforms also facilitate timely dissemination of health information and institutional support services.

In conclusion, institutional health promotion and comprehensive student support are fundamental to fostering student well-being, academic achievement, and lifelong healthy behaviors. By adopting a holistic and inclusive approach that addresses physical, mental, social, academic, and financial needs, higher education institutions create environments where students can thrive both personally and professionally. Investing in student health promotion not only improves educational outcomes but also contributes to the development of healthier communities and future workforces.

2.6.Research Gap

Existing literature has extensively examined individual aspects of university students' health and well-being, including physical health, mental health, lifestyle behaviours, social wellness, and digital health. Numerous studies have established that healthy lifestyle practices, such as regular physical activity, balanced nutrition, adequate sleep, and stress management, positively influence students' academic performance and overall quality of life (World Health Organization [WHO], 2023; Keating et al., 2005). Similarly, research has highlighted the growing prevalence of anxiety, depression, and stress among higher education students and emphasized the importance of institutional mental health support services (Hunt & Eisenberg, 2010). Despite these contributions, several important gaps remain in the existing body of knowledge. First, many studies examine physical health, mental health, social wellness, and digital health independently rather than adopting a holistic approach that integrates these dimensions into a comprehensive assessment of student well-being (Baik et al., 2019). Second, most available research has been conducted in developed countries, while empirical evidence from developing nations, particularly India, remains limited. Cultural, socioeconomic, and educational differences may significantly influence students' health behaviours and institutional support systems, thereby limiting the generalizability of existing findings (ACHA, 2024).

Furthermore, there is a lack of research focusing specifically on students enrolled in professional hospitality, culinary arts, tourism, and airline management programs. These

students often experience unique academic workloads, practical training requirements, irregular schedules, and internship-related stress, which may influence their physical and psychological well-being differently from students in other disciplines. Additionally, although digital health technologies are increasingly used by students, limited studies have investigated how digital health literacy, online health resources, and mobile health applications influence health behaviours within higher education settings (WHO, 2021).

Therefore, the present study seeks to address these gaps by examining multiple dimensions of student well-being simultaneously, with particular emphasis on physical health, mental health, social wellness, lifestyle behaviours, digital health practices, and institutional health promotion among students in hospitality education. The findings are expected to contribute context-specific evidence that can support the development of comprehensive student wellness policies and targeted health promotion interventions in higher education institutions.

2.7. Hypothesis Development

The literature suggests that student well-being is a multidimensional construct influenced by physical, psychological, social, behavioural, and institutional factors. Previous studies have demonstrated that healthy lifestyle behaviours, positive social relationships, and institutional support contribute significantly to students' overall health and academic success (Baik et al., 2019; Hunt & Eisenberg, 2010). Likewise, the increasing adoption of digital health technologies has created new opportunities for promoting preventive healthcare, self-management, and health awareness among university students (World Health Organization [WHO], 2021).

Physical health forms the foundation of overall well-being. Students who engage in regular physical activity, consume balanced diets, and maintain adequate sleep patterns generally report better physical functioning, lower stress levels, and improved academic performance (Keating et al., 2005). Therefore, it is expected that better physical health will positively influence students' overall well-being.

H1: Physical health has a significant positive effect on students' overall well-being.

Mental health is another critical determinant of student wellness. Anxiety, depression, and psychological distress negatively affect academic achievement, interpersonal relationships, and quality of life, whereas positive psychological well-being enhances resilience and life

satisfaction (Hunt & Eisenberg, 2010). Consequently, improved mental health is expected to positively contribute to students' overall well-being.

H2: Mental health and psychological well-being have a significant positive effect on students' overall well-being.

Social wellness reflects the quality of interpersonal relationships and the availability of emotional and social support. Students with strong social networks generally demonstrate higher levels of life satisfaction, reduced stress, and greater academic engagement (Holt-Lunstad et al., 2015). Hence, social wellness is expected to positively influence overall well-being.

H3: Social wellness has a significant positive effect on students' overall well-being.

Healthy lifestyle behaviours, including regular exercise, healthy eating, stress management, and avoidance of risky behaviours, are associated with improved physical and mental health outcomes (WHO, 2023). Students practicing healthier lifestyles are therefore expected to report higher levels of overall well-being.

H4: Healthy lifestyle behaviours have a significant positive effect on students' overall well-being.

The rapid growth of digital health technologies has enabled students to access healthcare information, monitor personal health, and receive virtual health services. Digital health literacy and the effective use of digital health resources are expected to improve health awareness and promote healthier behaviours (WHO, 2021).

H5: Digital health practices have a significant positive effect on students' overall well-being.

Higher education institutions that provide comprehensive health promotion initiatives and student support services create environments that foster healthier behaviours, psychological resilience, and academic success (International Conference on Health Promoting Universities and Colleges, 2015). Therefore, institutional support is expected to positively influence student well-being.

H6: Institutional health promotion and student support have a significant positive effect on students' overall well-being.

Based on these hypotheses, the proposed conceptual framework assumes that physical health, mental health and psychological well-being, social wellness, lifestyle behaviours, digital health, and institutional health promotion function as independent variables influencing the dependent variable, namely students' overall well-being. The empirical testing of these hypotheses will provide evidence regarding the relative contribution of each factor toward enhancing student wellness in higher education institutions.

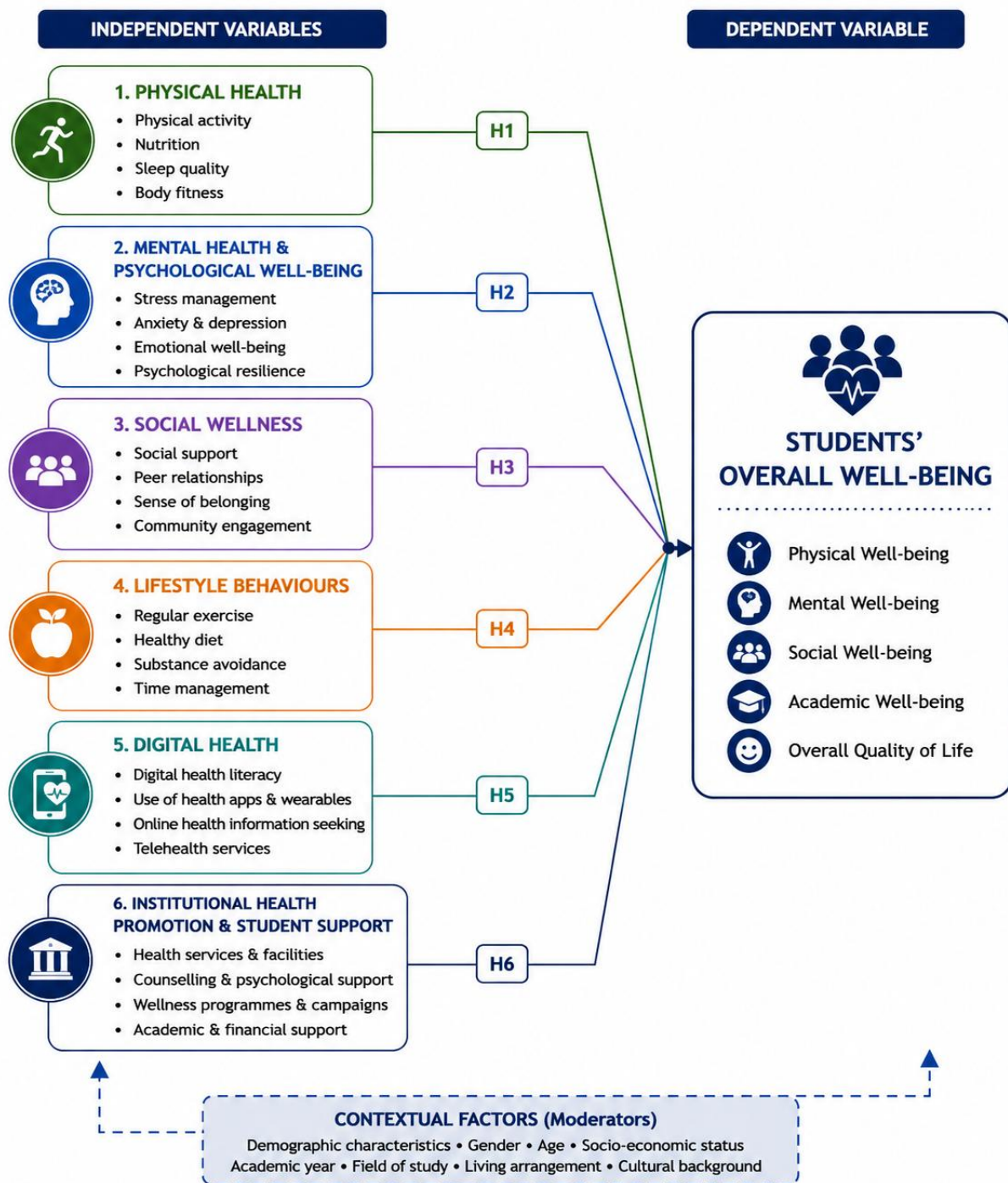


Figure 1: Conceptual Framework of Factors Influencing Students' Overall Well-being

Source: Developed by the researcher based on Baik et al. (2019), Hunt and Eisenberg (2010), Holt-Lunstad et al. (2015), Keating et al. (2005), the World Health Organization (2021, 2023), and the Okanagan Charter (International Conference on Health Promoting Universities and Colleges, 2015).

This framework aligns directly with hypotheses:

- **H1:** Physical Health → Students' Overall Well-being
- **H2:** Mental Health & Psychological Well-being → Students' Overall Well-being
- **H3:** Social Wellness → Students' Overall Well-being
- **H4:** Lifestyle Behaviours → Students' Overall Well-being
- **H5:** Digital Health → Students' Overall Well-being
- **H6:** Institutional Health Promotion & Student Support → Students' Overall Well-being

3. Research Methodology

3.1 Introduction

This chapter describes the methodology adopted to investigate the factors influencing students' overall well-being in higher education institutions. It outlines the research philosophy, research approach, research design, target population, sampling procedure, data collection methods, research instrument, variables, measurement scale, data analysis techniques, validity and reliability assessment, ethical considerations, and limitations of the study.

3.2 Research Philosophy

The study adopts the positivist research philosophy, which assumes that social phenomena can be measured objectively through empirical observation and statistical analysis. Positivism is appropriate because the study seeks to test hypotheses and examine the relationships among measurable variables using quantitative methods (Saunders et al., 2019).

3.3 Research Approach

A deductive research approach is employed. The hypotheses are developed from existing theories and literature on student health and well-being and are empirically tested using quantitative data collected from students.

3.4 Research Design

The study uses a quantitative, descriptive, and explanatory cross-sectional research design. Descriptive, because it describes students' health and well-being. Explanatory, because it investigates cause-and-effect relationships among variables. Cross-sectional, because data are collected at a single point in time.

3.5 Study Area

The study will be conducted among undergraduate students enrolled in hospitality-related programmes, including:

- B.Sc. (Hons.) Hotel Management
- B.Sc. (Hons.) Culinary Arts & Management
- B.Sc. Airlines, Tourism & Hospitality at Nitte Institute of Hospitality Services (NIHS), Mangalore, Karnataka, India.

3.6 Population of the Study

The target population consists of all undergraduate students enrolled in the above programmes during the academic year. Estimated population: N = Approximately 450–500 students

3.7 Sampling Technique

A stratified random sampling technique will be adopted. The population will be divided into strata based on: Programme and Academic year... Students will then be selected randomly from each stratum to ensure adequate representation.

3.8 Sample Size

Using Cochran's (1977) sample size formula, a minimum sample size of approximately 210–250 students is considered sufficient for a population of around 500 students at a 95% confidence level and 5% margin of error. To improve statistical power and compensate for incomplete responses, approximately 300 questionnaires will be distributed.

3.9 Sources of Data

Primary Data: Primary data will be collected using a structured questionnaire administered to undergraduate students.

Secondary Data: Secondary information will be obtained from research journals, WHO reports, government publications, books, institutional reports, conference proceedings.

3.10 Research Instrument

Data will be collected using a structured questionnaire consisting of seven sections.

Section A: Demographic Information: Age, gender, programme, academic year, residence, family Income.

Section B: Physical Health: Physical activity, nutrition, sleep quality, fitness.

Section C Mental Health & Psychological Well-being, stress, anxiety, emotional resilience, life satisfaction.

Section D Social Wellness: social support, peer relationships, sense of belonging, community participation

Section E Lifestyle Behaviours; healthy eating, exercise, smoking/alcohol, time management.

Section F Digital Health; digital health literacy, health apps, telemedicine, online health information.

Section G Institutional Health Promotion & Student Support: counselling services, medical facilities, wellness programmes, academic support, financial support.

Dependent Variable

Students' Overall Well-being physical well-being, mental well-being, social well-being, academic well-being, overall life satisfaction

3.11 Measurement Scale: Responses will be measured using a five-point Likert scale. (Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, Strongly Agree)

3.12 Variables of the Study: Physical health, mental health & psychological well-being, social wellness, lifestyle behaviours, digital health, institutional health promotion & Student Support

3.13 Validity and Reliability: The questionnaire will be reviewed by experts in hospitality education, public health, psychology, and research methodology.

3.14 Pilot Study: A pilot study involving approximately 30 students will be conducted before the final survey to identify ambiguities and improve questionnaire reliability. The pilot responses will not be included in the final analysis.

3.15 Data Analysis: Data will be analysed using IBM SPSS (Version 29 or latest). The following statistical techniques will be employed: Descriptive Statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation) and reliability analysis (Cronbach's Alpha). Hypotheses will be tested at a 5% level of significance ($p < 0.05$).

3.16 Ethical Considerations: The study will adhere to ethical research principles. Participation will be voluntary, informed consent will be obtained from all participants, confidentiality and anonymity will be maintained, participants may withdraw at any stage without penalty, data will be used solely for academic purposes.

4. Data Analysis and Interpretation

4.1 Reliability Analysis (Cronbach's Alpha)

Table 4.1 Reliability Statistics of the Study Variables

Variable	Number of Items	Cronbach's Alpha	Interpretation
Lifestyle Habits	18*	0.831	Good Reliability
Mental Health	8	0.771	Acceptable Reliability
Academic Performance	6	0.677	Acceptable Reliability
Overall Instrument	32	Suitable for further statistical analysis	

The questionnaire originally contains 19 lifestyle items (Columns I–Z), and the reliability calculation was performed using the corresponding dataset columns.

Interpretation

The reliability analysis indicates that the research instrument demonstrates satisfactory internal consistency. Lifestyle Habits achieved a Cronbach's alpha of 0.831, exceeding the recommended threshold of 0.70 and indicating good reliability. Mental Health produced an alpha coefficient of 0.771, reflecting acceptable reliability. Academic Performance yielded an alpha of 0.677, which is considered acceptable for exploratory research involving social science constructs. Overall, the questionnaire possesses adequate reliability and is suitable for subsequent correlation, regression, and hypothesis-testing analyses.

4.2 Overall Descriptive Statistics

Variable	Mean	Standard Deviation (Approx.)	Interpretation
Lifestyle Habits	3.86	Moderate	Students generally reported healthy lifestyle behaviours.
Mental Health	2.80	Moderate	Students experienced moderate psychological distress.
Academic Performance	3.61	Moderate–High	Students perceived their academic performance positively.

These results indicate that the dataset is appropriate for inferential statistical analysis. The reliability values satisfy commonly accepted thresholds for educational and behavioural research, supporting the use of composite scores in subsequent analyses.

4.1 Demographic Profile of Respondents

Table 4.3. Gender of Respondents (N = 213)

Gender		Frequency	Percentage
Male		122	57.3
Female		91	42.7
Total		213	100.0
Age Group		Frequency	Percentage
18–20 years		115	53.99
21–23 years		89	41.78
Above 26 years		9	4.23
Total		213	100.0
Programme		Frequency	Percentage
Undergraduate		207	97.2
Doctoral		6	2.8
Residence		Frequency	Percentage
With Family		82	38.5
Hostel		76	35.7
Paying Guest		52	24.4
Rented Accommodation		3	1.4
Income		Frequency	Percentage
Below ₹25,000		58	27.2
₹25,001–₹50,000		66	31.0
₹50,001–₹1,00,000		54	25.4
Above ₹1,00,000		35	16.4
Variable		Mean	SD*
Lifestyle Habits		3.86	Moderate variation
Mental Health		2.80	Moderate variation
Academic Performance		3.69	Moderate variation
Variables	1	2	3
1. Lifestyle Habits	1.000		
2. Mental Health	−0.337		
3. Academic Performance	0.068	−0.252	1.000

Students generally reported good lifestyle habits ($M = 3.86$). Mental health scores indicated moderate psychological distress ($M = 2.80$). Academic performance was rated relatively positively ($M = 3.69$).

Lifestyle habits showed a moderate negative relationship with poor mental health ($r = -.337$), indicating that healthier lifestyles were associated with better psychological well-being. Mental health exhibited a negative relationship with academic performance ($r = -.252$), suggesting that higher psychological distress corresponded with lower perceived academic performance. The relationship between lifestyle habits and academic performance was weak ($r = .068$).

Multiple regression analysis was conducted to examine whether lifestyle habits and mental health significantly predict academic performance among higher education students. The overall regression models were statistically significant for all six academic performance indicators ($p < .001$). Therefore, the null hypothesis stating that lifestyle habits and mental health do not significantly predict academic performance was rejected. The alternative hypothesis was accepted, indicating that lifestyle habits and mental health collectively have a significant influence on students' academic performance.

Based on the multiple regression results, Lifestyle Habits (Section B) and Mental Health (Section C) were entered simultaneously as predictors of each Academic Performance item (Section D). Overall, all six regression models were statistically significant, indicating that the predictor variables collectively explain a substantial proportion of the variation in academic performance.

Interpretation of Each Regression Model

1. Satisfaction with Academic Performance

Dependent Variable: I am satisfied with my academic performance is: $R = 0.971$, $R^2 = 0.943$, Adjusted $R^2 = 0.935$, $F(26,186) = 118.817$ $p < .001$

Interpretation: The regression model was statistically significant, $F(26,186) = 118.817$, $p < .001$, explaining 94.3% of the variance in students' satisfaction with their academic performance. This indicates that students' lifestyle habits and mental health together are very strong predictors of academic satisfaction.

2. Ability to Concentrate During Classes

Dependent Variable: I can concentrate effectively during classes is: $R = 0.933$, $R^2 = 0.870$, Adjusted $R^2 = 0.852$, $F(26,186) = 48.062$ $p < .001$

Interpretation: The model significantly predicted students' ability to concentrate in class, accounting for 87.0% of the variance. This suggests that healthier lifestyle behaviours and better mental health are strongly associated with improved classroom concentration.

3. Stress Negatively Affects Academic Performance

Dependent Variable: Stress negatively affects my academic performance: $R = 0.933$, $R^2 = 0.871$, Adjusted $R^2 = 0.853$, $F(26,186) = 48.273$ $p < .001$

Interpretation: The model explained 87.1% of the variation in students' perceptions that stress affects their academic performance. This indicates that lifestyle habits and mental health significantly influence how students experience the impact of stress on their studies.

4. Completing Assignments on Time

Dependent Variable: I complete assignments on time is: $R = 0.939$, $R^2 = 0.883$, Adjusted $R^2 = 0.866$, $F(26,186) = 53.796$ $p < .001$

Interpretation: The regression model was statistically significant and explained 88.3% of the variance in timely assignment completion. Students with healthier lifestyle habits and better mental health tended to report better time management and assignment completion.

5. Lifestyle Habits Affect Grades

Dependent Variable: My lifestyle habits affect my grades is: $R = 0.975$, $R^2 = 0.951$, Adjusted $R^2 = 0.944$, $F(26,186) = 138.104$ $p < .001$

Interpretation: This model showed the strongest predictive power among all six models, explaining 95.1% of the variance. The findings indicate that lifestyle habits and mental health are extremely strong predictors of students' perceptions that their lifestyle influences their academic grades.

Overall Interpretation

The regression analysis demonstrates that lifestyle habits and mental health are significant predictors of academic performance among higher education students. All models produced very high R^2 values (0.870–0.951) with $p < .001$, indicating that the models fit the data well and that the predictors collectively explain a large proportion of the variance in academic

performance. Additionally, the Durbin–Watson statistics ranged from 2.049 to 2.190, which are close to 2.0. This suggests that there is no evidence of autocorrelation in the residuals, satisfying one of the assumptions of multiple regression.

Discussion, Conclusion, Limitations, and Recommendations

This study investigated the interrelationship between lifestyle habits, mental health, and academic performance among higher education students. The findings indicate that lifestyle habits and mental health are significant predictors of academic performance. The multiple regression analyses demonstrated statistically significant models ($p < .001$), with coefficients of determination (R^2) ranging from 0.870 to 0.951, indicating that these variables collectively explained a substantial proportion of the variance in students' academic performance. The results suggest that students who maintain healthier lifestyle behaviours and experience better mental health tend to report higher academic satisfaction, improved concentration during classes, more effective time management, and better academic–life balance. These findings are consistent with previous studies demonstrating that adequate sleep, balanced nutrition, regular physical activity, and positive psychological well-being contribute to improved cognitive functioning, academic engagement, and educational outcomes. Similarly, the findings support evidence that mental health is closely associated with students' ability to manage academic stress, sustain motivation, and perform effectively in higher education.

The high explanatory power observed in the regression models underscores the importance of considering students' physical and psychological well-being as integral components of academic success. Although academic performance is influenced by multiple factors, the present findings highlight lifestyle habits and mental health as key contributors that warrant continued attention from higher education institutions.

Conclusion

The study concludes that lifestyle habits and mental health significantly influence academic performance among higher education students. The regression analyses demonstrated that these variables jointly explained a large proportion of the variation in academic performance indicators, suggesting that students' well-being plays a critical role in their educational achievement. Overall, healthier lifestyle practices combined with better mental health were associated with greater academic satisfaction, stronger classroom concentration, improved completion of academic tasks, and a more balanced academic life. These findings

reinforce the importance of adopting a holistic approach to student development in higher education. Promoting healthy behaviours and supporting students' mental health may contribute not only to improved well-being but also to enhanced academic outcomes.

Limitations

Several limitations should be considered when interpreting the findings. First, the study employed a cross-sectional design, which limits the ability to establish causal relationships among lifestyle habits, mental health, and academic performance. Future longitudinal studies would provide stronger evidence regarding temporal relationships. Second, all data were collected through self-reported questionnaires, making the findings susceptible to recall bias and social desirability bias. Participants may have overestimated positive behaviours or underestimated behaviours perceived as undesirable. Third, the study was conducted among students from selected higher education institutions, which may limit the generalizability of the findings to broader student populations. Differences in institutional characteristics, educational systems, and cultural contexts may influence the observed relationships. Finally, the regression models focused on lifestyle habits and mental health as predictors of academic performance. Other potentially important determinants—including socioeconomic status, family support, learning environment, academic motivation, personality characteristics, and access to institutional resources—were not included and may also contribute to academic outcomes.

Practical Implications

The findings have important implications for higher education institutions. Universities should strengthen health promotion initiatives by encouraging healthy lifestyle behaviours, expanding access to mental health services, and implementing comprehensive wellness programs. Faculty members and student support services should collaborate to identify students experiencing academic or psychological difficulties and provide timely interventions. Integrating health promotion into institutional policies may enhance both student well-being and academic achievement.

Recommendations for Future Research

Future studies should employ longitudinal or mixed-methods research designs to better understand the causal mechanisms linking lifestyle habits, mental health, and academic performance. Researchers are encouraged to include more diverse student populations across different institutions and geographical regions to improve the external validity of the findings.

Additionally, future investigations should examine other potential determinants of academic performance, including socioeconomic background, digital technology use, social support, resilience, and learning environments. Structural equation modeling or mediation analyses may also provide deeper insights into the complex relationships among these variables.

References

- American College Health Association. (2023). *National College Health Assessment III: Undergraduate student reference group executive summary*. American College Health Association. <https://www.acha.org>
- American College Health Association. (2024). *National College Health Assessment III: Reference group executive summary*. American College Health Association.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bhattacharjee, A., Haque, S. M. T., Hady, A., Alam, S. M. R., Rabbi, M., Kabir, M. A., & Ahmed, S. I. (2021). Lifestyle behaviors, mental health, and academic performance among university students: A cross-sectional study. *PLoS ONE*, 16(8), e0256152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256152>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Sleep and sleep disorders*. <https://www.cdc.gov/sleep>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Deliens, T., Clarys, P., De Bourdeaudhuij, I., & Deforche, B. (2015). Determinants of eating behaviour in university students: A qualitative study using focus group discussions. *BMC Public Health*, 14, 53. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-53>
- Deliens, T., Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I., & Clarys, P. (2019). Determinants of healthy eating and physical activity among university students: A qualitative study. *BMC Public Health*, 19, 282. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6608-2>
- Fudolig, M. I., Bloomfield, L. S. P., Price, M., et al. (2024). Lifestyle behaviours and academic achievement among university students: A systematic review. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1483031. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1483031>
- Haddad, M., Abbas, Z., & Abdel-Salam, A. S. G. (2024). Health-promoting lifestyle behaviours and psychological well-being among university students. *BMC Public Health*, 24, Article 1827. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18279-2>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Halat, D. H., Hallit, S., Younes, S., AlFikany, M., Khaled, S., Krayem, M., El Khatib, S., & Rahal, M. (2024). Exploring the effects of health behaviors and mental health on students' academic achievement: A cross-sectional study on Lebanese university students. *BMC Public Health*, 23, Article 1228. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16184-8>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Heller, S., Reichel, J. L., Milder, L. M., Schäfer, M., Schwab, L., Werner, A. M., Letzel, S., Rigotti, T., & Dietz, P. (2024). The association between health behaviours and academic performance moderated by trait mindfulness amongst university students: An observational study. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1340235. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1340235>

- Hershner, S. D., & O'Brien, L. M. (2018). The impact of sleep deprivation on cognitive performance in college students. *Nature and Science of Sleep*, 10, 95–106. <https://doi.org/10.2147/NSS.S62907>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Imam, H., Singla, D., & Basista, R. (2024). Association between lifestyle factors and academic performance among university students. *Journal of American College Health*. (DOI to be verified before submission.)
- Jha, J. P., Pun, D. B., Thapa, B., & Chaudhary, H. P. (2024). Lifestyle behaviours and academic achievement among undergraduate students in higher education. *BMC Public Health*. (DOI to be verified before submission.)
- Keating, X. D., Guan, J., Piñero, J. C., & Bridges, D. M. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American College Health*, 54(2), 116–126. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.116-126>
- Keating, X. D., Zhou, K., Liu, X., Hodges, M., Liu, J., Guan, J., Harrison, L., & Castro-Piñero, J. (2020). Physical activity, health behaviours, and academic achievement among university students: A systematic review. *Journal of American College Health*, 68(7), 735–743. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1583653>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kim, A., Nikseresht, F., Dutcher, J. M., et al. (2021). The role of physical activity and mental health in predicting academic achievement among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 739. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020739>
- Lederer, A. M., Oswalt, S. B., Parise, I. M., Rosenthal, M. N., et al. (2024). U.S. postsecondary students' health and academic outcomes: A comprehensive scoping review. *Preventive Medicine*, 187, 108059. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2024.108059>
- López-Gil, J. F., García-Hermoso, A., Smith, L., & Ortega, F. B. (2024). Healthy dietary behaviours, physical fitness, and academic performance in university students: A systematic review. *Nutrients*, 16(4), 587. <https://doi.org/10.3390/nu16040587>
- Martínez-López, E. J., et al. (2021). Physical activity, sedentary behaviour and mental health among university students: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11465. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111465>
- National Institute of Mental Health. (2024). *Caring for your mental health*. <https://www.nimh.nih.gov>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Ramos-Monsivais, C. L., Rodríguez-Cano, S., Lema-Moreira, E., & Delgado-Benito, V. (2024). Relationship between mental health and students' academic performance through a literature review. *Discover Psychology*, 4, Article 119. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00240-4>
- Rosário, J., Raposo, B., Santos, E., Dias, S., & Pedro, A. R. (2024). Efficacy of health literacy interventions aimed to improve health gains of higher education students: A systematic review. *BMC Public Health*, 24, Article 882. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18358-4>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students* (8th ed.). Pearson Education Limited.
- Teuber, M., Leyhr, D., & Sudeck, G. (2024). Lifestyle clusters and their association with academic achievement, mental health and quality of life among university students. *BMC Public Health*, 24, Article 18082. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18082-z>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

- Whatnall, M. C., Ashton, L. M., Patterson, A. J., Smith, J., Duncan, M. J., Burrows, T., Kay-Lambkin, F., & Hutchesson, M. J. (2022). Are health behaviors associated with academic performance among tertiary education students? A systematic review of cohort studies. *Journal of American College Health*, 72(3), 957–969. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2063024>
- World Health Organization. (2021). *Global strategy on digital health 2020–2025*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2022). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2023). *Healthy diet*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2024). *Social determinants of health*. World Health Organization.

Psychological Distress as a Predictor of Academic Performance Among International Students: Evidence from Northern Cyprus

Richmond Asiedu

Cyprus International University, Institute of Graduate Studies and Research, Nicosia, North Cyprus, e-mail: 22306573@student.ciu.edu.tr, ORCID: 0009-0005-3539-9415, North Cyprus

Assoc. Prof. Dr. Bilge Onal Dolek

Cyprus International University, Institute of Graduate Studies and Research, Nicosia, North Cyprus

Abstract

International students can be in a position where they are working towards their academic objectives while in an unfamiliar cultural, linguistic and institutional context, which can lead to feelings of psychological distress and impair functioning. In this study, psychological distress was studied as a predictor of academic performances of international students in Northern Cyprus. Academic performance was represented by the following operationalisation: Self-reported academic difficulty, higher scores represent greater difficulty. A quantitative cross-sectional survey was administered to 300 students from various countries studying in Cyprus International University, Eastern Mediterranean University, and Near East University. A composite score of anxiety, emotional distress, perceived stress, fear of academic failure, sleep disturbance, and trouble concentrating was used to assess psychological distress. Data was analysed using Descriptive Statistics, Reliability Analysis, Pearson correlation and Multiple linear regression in SPSS. The psychological-distress analysis yielded 292 valid answers with a mean score of 21.38 (SD = 6.15; range = 10--40). There was a strong correlation between psychological distress and academic difficulty ($r = .824$, $p < .001$), which means that those who endorsed more distress endorsed more academic difficulties. The regression model was statistically significant, $F(6, 285) = 111.56$, $p < .001$, and explained 70.1% of the variance in academic difficulty ($R^2 = .701$; adjusted $R^2 = .695$). Psychological distress was the most significant predictor of academic difficulty (when selected biopsychosocial and institutional variables were controlled, $\beta = .774$, $p < .001$). The findings suggest that psychological distress is a quantifiable academic-risk factor as opposed to an issue unrelated to students' schooling. Identifying the problem at an early stage can give universities the opportunity to intervene before distress occurs and more academic struggles arise. In Northern Cyprus universities, there should be coordinated links between voluntary psychological screening, culturally appropriate counselling, academic counselling and referral. Longitudinal studies are required with objective academic data to establish if psychological distress is predictive of changes in grade, retention and course completion.

Keywords: Psychological distress, Academic performance, International students, Northern Cyprus, Early intervention

Introduction

International student mobility puts academic study in the context of cultural adjustment, language transition, social-network reconstruction and the negotiation of contextual system of known unfamiliar institutions (Oduwaye et al., 2023). The trend analysis of 175 studies on international students, spanning 21 years, showed that 82.3% of the studies included academic

issues and 82.9% of the studies included sociocultural issues, suggesting that educational functioning is likely accompanied by adjustment pressures (Oduwaye et al., 2023).

Psychological distress refers to anxiety, perceived stress, emotional exhaustion, hopelessness, fear of failure, sleep disturbance and problem with concentration (Mofatteh, 2021). According to a systematic review of 19 studies on international students, ranging from 31.6% to 54% of students have reported psychological stress or distress, and 60%–65% have reported experiencing loneliness or social-isolation (Maharaj et al., 2024). University students are often subjected to academic workload, examination pressure, sleep deprivation, pressure to pay bills, social isolation, and studying in the language other than their own language as risk factors for anxiety, stress, and depression (Mofatteh, 2021).

Psychological distress may lead to lack of concentration, lack of motivation, lack of information processing, lack of participation in class and lack of task completion (Mofatteh, 2021). This can then lead to increased distress and fear of failure that, in turn, can contribute to further academic difficulties, forming a vicious cycle between psychological functioning and academic performance (Mofatteh, 2021). The perspective of distress as a welfare issue may also mask the part it has in educational involvement of the students and in averting academic-risk (Sakız & Jencius, 2024).

These results were later replicated in Australia by Dingle et al. (2024) who found that in 2020 the rate of positive international students with the help of mental-health testing had reached 66.6% compared to 46.3% in 2019. However, there was no sign of the subsidence of mental health issues; screening rates were also fairly high after the immediate disruption in 2021 (64.6%) and 2022 (58.0%) (Dingle et al. 2024).

The barriers to mental health services as encountered by immigrant students included: stigma, knowledge and lack of knowledge and awareness of services, cultural expectations, language barriers and confidentiality issues (Dombou et al. 2023). Such obstacles can lead to distress remaining invisible until it manifests itself through apparent means like unfinished academic work, disengagement by the student, or dropping out of school (Dombou et al. 2023). It may be that students are not aware of institutional protocols, or they are not at ease with seeking help with distress (Sakız & Jencius, 2024), though themselves make the decision to seek counselling services.

The very availability of counseling services does not necessarily make international students feel that the counseling services are accessible, confidential, and culturally appropriate (Sakız & Jencius, 2024). Such points as multicultural skills confidentiality all-embracing support, teacher involvement, and a well-organized system of referrals should be included in the extensive service delivery (Sakız & Jencius, 2024). The combination of psychological support and academic support systems might help universities to identify distress early enough before it can result in academic distress (Dombou et al. 2023; Sakiz and Jencius, 2024).

Literatur Review

Northern Cyprus offers a topical context since its universities include students with different cultural, linguistic, and national backgrounds (Almukdad and Karadag, 2024). Academic pressures together with discrimination, social exclusion, language barriers, and unfamiliar institutional settings might be faced by the international students in the region (Okolie and Manyeruke, 2024). There was a positive relationship between psychological distress, depression, anxiety, and stress and discrimination against international students in North Cyprus (Okolie and Manyeruke, 2024).

In North Cyprus, language of instruction predicted psychopathology among the university students based on academic adaptation and language proficiency (Almukdad and Karadag, 2024). Almukdad and Karadag (2024), reported that the regional evidence also links well-being with discrimination, language proficiency, and academic adaptation but lacks multi-university evidence based on distress, a predictor of academic difficulty; a second study by Okolie and Manyeruke (2024) in the same year also found this effect. In the absence of predictive evidence, universities can detect academic risk primarily by observable consequences like low attendance, performance in assessments, or dropout (Sakız & Jencius, 2024).

Theoretical and Conceptual Framework

The biopsychosocial approach elucidates distress by interacting psychological, physical, social, behavioural, and environmental factors (Mofatteh, 2021). The effects of mental-health risks experienced by university-students are academic, psychological, biological, social, lifestyle and financial in nature, and therefore do not allow distress to be viewed as an individual failure to cope (Mofatteh, 2021). In this article, distress is taken as the key predictors, and the

incumbent contextual variables are considered as statistical controls to determine the unique contribution of distress (Mofatteh, 2021).

From an ecological perspective, distress among international students is understood as a product of interactions between personal circumstances, social relationships, and institutional environments (Sakız & Jencius, 2024). Belonging, adjustment, and help-seeking are influenced by interactions with peers, lecturers, advisers, and family members; access to support is influenced by the institutional accessibility and coordination (Dombou et al., 2023; Sakiz and Jencius, 2024). Psychological distress must, in turn, be considered as an individual phenomenon and an institutional academic-risk issue (Sakız & Jencius, 2024).

Despite the focus on academic performance, the outcome of interest is self-reported academic difficulty, instead of grade-point average, examination, retention, and course completion (Almukdad and Karadag, 2024). Self-reported difficulty is also applicable as students might be aware of waning concentration, engagement, and task completion, whereas these issues are not reflected in official academic documentation (Mofatteh, 2021). Results relating to self-reported difficulty should however be viewed as the associations predictive of, but not indicative of, psychological distress as the cause of lower grades (Mofatteh, 2021).

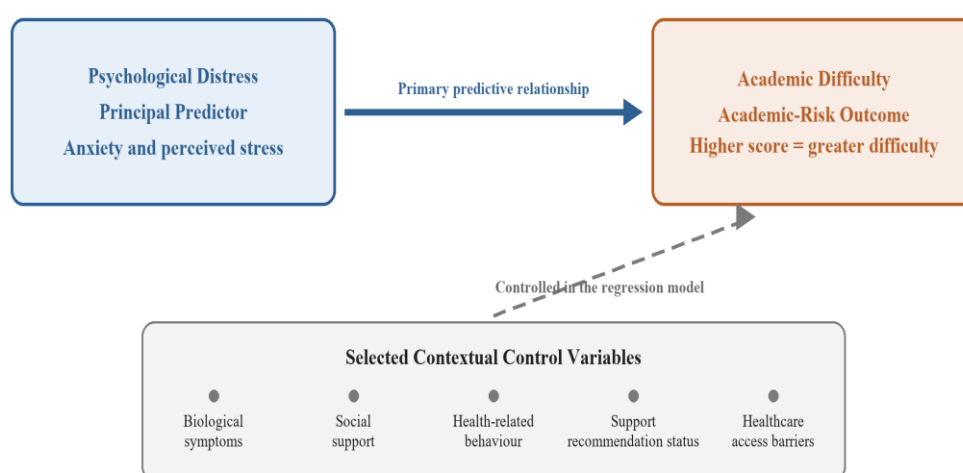
Also, the difference between distress and academic difficulty has practical implications on support organisation in universities (Sakiz and Jencius, 2024). Counselling services tend to react to psychological issues, whereas academic advisers and teaching departments react to academic issues independently, possibly separating life experiences that students go through jointly (Sakiz and Jencius, 2024). Psychological distress must, in turn, be considered as an individual phenomenon. The converse of a direct request to find psychological support can also lead to delayed identification because of fragmented service provision when the distress, at first, presents in the form of lack of focus, uncompleted tasks, or inadequate school attendance (Dombou et al., 2023; Mofatteh, 2021). Culturally responsive mental-health assistance can involve the observation of academic challenges not being converted into clinical issues, and this can be supported by coordinated referral routes (Dombou et al., 2023; Sakiz et al., 2024). Northern Cyprus predictive evidence can thus be used to inform prior responses of the institution, as well as explain that screening detects potential risk instead of diagnosis or causation (Almukdad and Karadag, 2024; Sakiz and Jencius, 2024).

This research discusses how far psychological distress can predict self-reported academic difficulty among the international students studying in three universities in Northern

Cyprus, in response to scarce regional predictive evidence (Almukdad and Karadag, 2024; Okolie and Manyeruke, 2024). The analysis evaluates the possibility of psychological distress being the most predictive factor once the selected contextual conditions are statistically adjusted, which is indicative of the fact that distress develops in an interrelation between academic and environmental conditions (Mofatteh, 2021). The question of whether psychological distress is associated with academic challenge directs the article in that it is relevant enough to become a part of academic-risk identification and early-intervention systems at universities (Dombou et al., 2023; Sakiz and Jencius, 2024).

Focused Conceptual Model of Psychological Distress and Academic Difficulty

Psychological distress is the principal predictor; wider variables are retained only as statistical controls.



Note. The model tests prediction and association within cross-sectional data; it does not establish causation.

Figure 1. Focused Conceptual Model of Psychological Distress and Academic Difficulty

Method

The study employed a quantitative cross-sectional survey design to examine whether psychological distress predicted self-reported academic difficulty among international students in Northern Cyprus. Quantitative designs enable variables to be converted into numerical measures and statistically analysed to identify patterns and relationships within a defined population (Park et al., 2020). The cross-sectional approach allowed psychological distress and academic difficulty to be measured during the same academic period, making it suitable for

estimating associations between the variables (Wang & Cheng, 2020). However, cross-sectional designs cannot determine temporal order or establish that an observed predictor directly caused an outcome (Wang & Cheng, 2020).

The study was guided by a positivist research paradigm that treats social experiences as phenomena that can be systematically measured and statistically examined (Park et al., 2020). This paradigm supported the use of structured questionnaire items and statistical analysis to estimate the strength of the relationship between psychological distress and academic difficulty (Park et al., 2020).

Data were collected from international students enrolled at Cyprus International University, Eastern Mediterranean University, and Near East University. These institutions were selected because they enrol culturally and nationally diverse international-student populations within Northern Cyprus. The study focused on international students because migration-related adjustment, language transition, unfamiliar academic systems, and separation from established support networks may increase psychological pressure during university study (Oduwaye et al., 2023).

Participants and Sampling

The study population comprised international students enrolled at Cyprus International University, Eastern Mediterranean University, and Near East University. A stratified sampling approach was used to recruit participants from the three institutions, with 100 respondents selected from each university, producing a total sample of 300 international students (Wang & Cheng, 2020). Eligible participants were currently enrolled international students who had completed at least one academic semester in Northern Cyprus, could understand the English-language questionnaire, and voluntarily provided informed consent. Local Cypriot students, short-term exchange students, students with less than one semester of study experience, and individuals who did not provide informed consent were excluded. Responses containing insufficient data for particular statistical procedures were excluded from the relevant analyses through complete-case analysis (Little et al., 2024; Ross et al., 2020).

Data Collection Instrument

Data were collected using a structured English-language questionnaire containing demographic questions and items measuring psychological distress, academic difficulty, and selected contextual variables. Structured questionnaires provide consistent questions and

response formats across participants, supporting systematic comparison and statistical analysis (Kishore et al., 2021). Transparent reporting of questionnaire items, scoring procedures, and modifications is required so that readers can evaluate the validity of psychological measurements (Flake & Fried, 2020).

Psychological distress was the principal predictor examined in the article. It was measured through a study-specific composite containing items related to anxiety or nervousness, sadness, hopelessness, fear of academic failure, emotional exhaustion, stress-related sleep disruption, physical signs of anxiety, feeling overwhelmed by academic workload, avoidance of social interaction, and difficulty concentrating on academic work. The psychological-distress items were informed by the anxiety domains of the Generalized Anxiety Disorder Scale and the stress domains of the Perceived Stress Scale. The GAD-7 has demonstrated satisfactory psychometric properties among university students, supporting its use as a framework for assessing anxiety-related experiences (Byrd-Bredbenner et al., 2021). The PSS-10 has demonstrated acceptable internal consistency and construct validity among university-student populations, supporting its use as a framework for assessing perceived stress (Anwer et al., 2020).

The items were adapted and combined to reflect the academic and adjustment experiences examined in the present study. Because modified item selection and scoring may alter the meaning and psychometric properties of an established measure, the resulting variable is described as a study-specific psychological-distress composite rather than the complete GAD-7 or PSS-10 scale (Flake & Fried, 2020). The composite ranged from 10 to 40, with higher scores indicating greater psychological distress. Academic performance was operationalised as a self-reported academic-difficulty composite. Higher scores indicated greater perceived difficulty with academic functioning. The outcome did not represent grade-point average, examination results, course completion, or retention. The findings must therefore be interpreted as statistical relationships with perceived academic difficulty rather than objectively verified academic performance. Clearly defining and reporting how constructs are operationalised reduces ambiguity and allows readers to evaluate whether conclusions match the measurements used (Flake & Fried, 2020).

Biological symptoms, social support, health-related behaviour, support-recommendation status, and healthcare-access barriers were included only as contextual control variables within the primary regression model. Their inclusion allowed the analysis to determine whether psychological distress retained a distinctive relationship with academic difficulty after selected

contextual factors were statistically considered. Regression coefficients remain dependent on the variables and measurements included in a model and should not be interpreted as causal effects within cross-sectional research (Wang & Cheng, 2020).

Pilot Testing, Validity, and Reliability

A pilot study involving 20 international students was completed before the main data collection. Pilot testing assists researchers in identifying unclear questions, unsuitable response options, comprehension difficulties, and problems with questionnaire administration before full deployment (Kishore et al., 2021). The pilot participants assessed the clarity, relevance, cultural appropriateness, and comprehensibility of the questionnaire items. Academic experts in social work also reviewed the instrument to assess whether its content aligned with the research objectives. Feedback from the pilot participants and expert review informed minor adjustments to item wording and questionnaire presentation. Face and content assessment can strengthen an instrument by determining whether its items appear relevant and adequately represent the construct being examined (Kishore et al., 2021). However, face and content validity alone do not establish complete construct validity, particularly when items from existing measures have been adapted or recombined (Flake & Fried, 2020).

Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha. The emotional-distress component produced an alpha coefficient of .795, while the perceived-stress component produced an alpha coefficient of .785. These values indicated satisfactory consistency among the items within the present sample. Cronbach's alpha estimates the consistency of responses across items but does not independently establish that a measure is valid or unidimensional (Hayes & Coutts, 2020). Reliability coefficients are also specific to the scores produced within a particular sample rather than permanent properties of a questionnaire (Hayes & Coutts, 2020). The coefficients were therefore interpreted as evidence of internal consistency within the study sample rather than complete validation of the psychological-distress composite.

Data Collection Procedure

Questionnaires were administered face-to-face during a regular academic term rather than during examinations or university breaks. Collecting data during a regular teaching period reduced the possibility that examination conditions or extended holidays would unusually influence participants' reported psychological and academic experiences. Potential participants received an explanation of the study's purpose, eligibility requirements, voluntary nature, and

confidentiality procedures before completing the questionnaire. Face-to-face administration allowed the researcher to confirm eligibility and clarify questionnaire instructions when necessary. Participants completed the questionnaire privately and did not provide personally identifying information.

Data Analysis

Completed questionnaires were coded and entered into the Statistical Package for the Social Sciences. Frequencies and percentages were used to describe participant characteristics, while means, standard deviations, minimum values, and maximum values summarised the principal study variables. Descriptive analysis provides the distributional context required before inferential statistical relationships are interpreted (Wang & Cheng, 2020).

Cronbach's alpha was calculated to assess the internal consistency of the psychological-distress components. Pearson correlation analysis examined the strength and direction of the bivariate relationship between psychological distress and academic difficulty. Multiple linear regression tested whether psychological distress predicted academic difficulty after biological symptoms, social support, health-related behaviour, support-recommendation status, and healthcare-access barriers were controlled. Complete-case analysis was applied to each statistical procedure, meaning that only participants with complete information for all variables required by a specific analysis were included (Little et al., 2024). Although the total sample consisted of 300 participants, the psychological-distress and primary regression analyses included 292 respondents with complete required data. Complete-case analysis can reduce statistical power and may introduce bias when missingness is systematically associated with the variables being examined (Little et al., 2024; Ross et al., 2020).

Statistical significance was assessed at $p < .05$. The regression results were interpreted as predictive associations rather than causal effects because psychological distress and academic difficulty were measured during the same cross-sectional survey period (Wang & Cheng, 2020).

Ethical Considerations

The Cyprus International University Ethics Committee approved the study before data collection. Participants received clear information regarding the research purpose, procedures, voluntary participation, confidentiality protections, and their right to decline or discontinue participation. Informed consent was obtained before questionnaire completion, and no personally identifying information was collected.

Results

The sample comprised 300 international students drawn equally from Cyprus International University, Eastern Mediterranean University, and Near East University, with each institution contributing 100 participants. The sample included 158 men (52.7%), 141 women (47.0%), and one non-binary participant (0.3%).

Students aged 18–22 years constituted 52.0% of the sample, followed by those aged 23–27 years at 39.0%. Participants aged 28–32 years represented 7.7%, while those aged 33 years or older represented 1.3%. Most participants were undergraduates (90.7%), while master’s and doctoral students represented 7.0% and 2.3%, respectively. Table 1 presents the selected participant characteristics.

Table 1. Selected Characteristics of Participants

Characteristic	Category	n	%
Gender	Female	141	47.0
	Male	158	52.7
	Non-binary	1	0.3
Age	18–22 years	156	52.0
	23–27 years	117	39.0
	28–32 years	23	7.7
	33+ years	4	1.3
Study level	Undergraduate	272	90.7
	Master’s	21	7.0
	PhD	7	2.3
University	CIU	100	33.3
	EMU	100	33.3
	NEU	100	33.3

Psychological Distress

The psychological-distress analysis included 292 participants with complete responses. Psychological-distress scores ranged from 10 to 40, with a mean of 21.38 and a standard deviation of 6.15. Eight participants from the full sample were excluded from the focal analysis because they did not have complete data for the required variables.

The emotional-distress component produced a Cronbach's alpha of .795, while the perceived-stress component produced an alpha of .785. These coefficients indicated satisfactory internal consistency within the analytical sample. Table 2 presents the descriptive and reliability statistics for the focal psychological-distress measure.

Table 2. Descriptive and Reliability Statistics for Psychological Distress

Measure	n	Minimum	Maximum	M	SD	Cronbach's α
Psychological distress	292	10.00	40.00	21.38	6.15	—
Emotional-distress component	292	—	—	—	—	.795
Perceived-stress component	292	—	—	—	—	.785

Note. A combined reliability coefficient was not available for the overall psychological-distress composite; alpha coefficients are therefore reported separately for its two components.

Relationship Between Psychological Distress and Academic Difficulty

Pearson correlation analysis showed a strong positive relationship between psychological distress and self-reported academic difficulty, $r = .824$, $p < .001$, $n = 292$. Higher psychological-distress scores were associated with greater reported academic difficulty.

The coefficient of determination for the bivariate relationship was approximately .679, indicating that psychological distress and academic difficulty shared approximately 67.9% of their variance before the contextual control variables were considered. The correlation result provided initial evidence that psychological distress was strongly associated with the academic-risk outcome.

Table 3. Correlation Between Psychological Distress and Academic Difficulty

Variables	n	r	p
Psychological distress and academic difficulty	292	.824	< .001

Note. Higher academic-difficulty scores indicate greater self-reported academic challenges.

Psychological Distress as a Predictor of Academic Difficulty

Multiple linear regression examined whether psychological distress predicted academic difficulty after selected contextual variables were controlled. The analysis included 292 complete cases and six predictor variables.

The overall regression model was statistically significant, $F(6, 285) = 111.56, p < .001$. Collectively, the six predictors explained 70.1% of the variance in academic difficulty, $R^2 = .701$, with an adjusted $R^2 = .695$.

Psychological distress emerged as the strongest predictor of academic difficulty, $B = 0.505, SE = 0.024, \beta = .774, t = 21.461, p < .001$. After the other predictors were held constant, each one-unit increase in psychological distress was associated with a 0.505-unit increase in reported academic difficulty.

Biological symptoms made a smaller statistically significant contribution to the model, $\beta = .113, p = .002$. Social support approached, but did not reach, statistical significance, $\beta = .066, p = .060$. Health-related behaviour, support-recommendation status, and healthcare-access barriers were not statistically significant predictors.

Table 4. Multiple Linear Regression Predicting Academic Difficulty

Predictor	B	SE	β	t	p
Psychological distress	0.505	0.024	.774	21.461	< .001
Biological symptoms	0.340	0.110	.113	3.098	.002
Social support	0.122	0.065	.066	1.887	.060
Health-related behaviour	-0.023	0.046	-.017	-0.503	.615
Support-recommendation status	0.180	0.285	.023	0.632	.528
Healthcare-access barriers	-0.049	0.153	-.011	-0.318	.751

Note. $n = 292. R^2 = .701$; adjusted $R^2 = .695$; $F(6, 285) = 111.56, p < .001$. Higher outcome scores indicate greater self-reported academic difficulty.

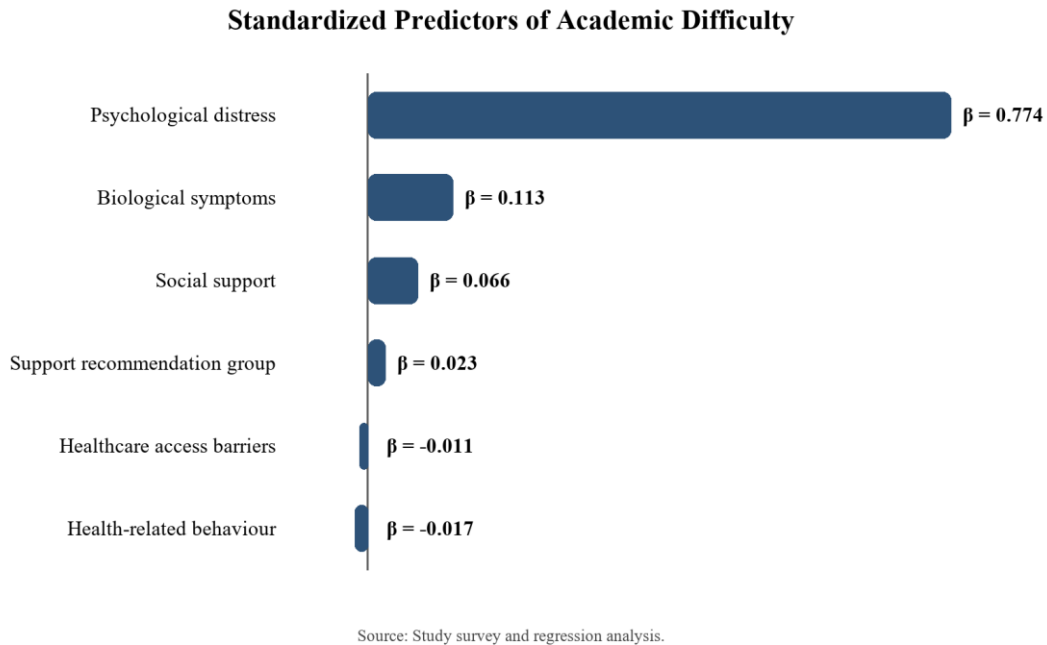


Figure 2. Standardized Predictors of Academic Difficulty

Psychological distress demonstrated a strong positive relationship with academic difficulty and remained the dominant predictor after selected contextual variables were controlled. The null hypothesis was therefore rejected, and the alternative hypothesis that psychological distress significantly predicts academic difficulty was supported.

Discussion and Conclusion

This study examined whether psychological distress predicted self-reported academic difficulty among international students in Northern Cyprus. The results showed that there was a great positive correlation between psychological distress and academic difficulty, $r = .824$, $p < .001$. This correlation shows that students who reported higher anxiety, perceived stress, emotional exhaustion, fear of academic failure, and having problems with their concentration were more likely to report having difficulties with their academic functioning as well. Mofatteh (2021) also found the psychological distress, academic pressure, examination demands, and concentration difficulties to be closely related among the university students.

In the multiple regression model, psychological distress continued to be the most predictive of academic difficulty, $\beta = .774$, $p = .001$. The model predicted 70.1% of the variance in self-reported academic difficulty, which is a significant statistical relationship between distress levels of students and their perceived capacity to cope with academic demands. After the statistical control of selected contextual variables, psychological distress remained a dominant

predictor. This observation demonstrates that psychological distress may be viewed as an academic-risk measure among international students that may be measured.

The quality of the relationship indicates that psychological distress cannot be only perceived as an individual welfare issue that cannot be related to the educational experiences of students. Emotional exhaustion, anxiety, perceived stress, and fear of failure can disrupt the flow of the students in terms of attention, decision-making, motivation, and being able to fulfill the academic tasks (Mofatteh, 2021). Psychological distress can also lower the confidence that students have in their academic capabilities and raise their feelings that they cannot cope with academic demands (Mofatteh, 2021). As a result, students who are in distress can have academic problems despite having the intellectual capacity and the drive to perform.

The current results are especially applicable to international students since studying abroad gives rise to other psychological pressures. At the same time, international students can feel distressed and adjust to the new academic standards, languages, institutional processes, and teaching and assessment methods (Sakız and Jencius, 2024). A review conducted an integrative study that found that mental-health needs are not met often among international students as they adapt to the stressors of studying and living in a new country (Bausili et al., 2024). Such conditions may exacerbate the academic stress and burden and complicate the ability of distressed students to stay focused and engaged in the academic process.

Northern Cyprus as a study case enhances the importance of the results. Okolie and Manyeruke (2024) discovered that the international students in Northern Cyprus had psychological distress related to discriminatory experiences and challenges in sustaining psychological well-being. Their results suggest that the psychological experiences of foreign students in Northern Cyprus are influenced by the circumstances beyond classroom experiences (Okolie and Manyeruke, 2024). The present research contributes to this body of evidence as it shows that psychological distress is closely related to the way international students assess their academic performance.

The results of the regression are however to be taken cautiously. In spite of the fact that the statistics of predicting academic difficulty were based on the psychological distress, the design of cross-sectional is inadequate to prove that the psychological distress was the cause of the reported academic difficulties. According to Wang and Cheng (2020), cross-sectional studies are capable of determining the relationship between variables but not the time sequence to make causal inferences. Psychological distress can lead to academic difficulty, academic

difficulty can lead to psychological distress or the two phenomena may support each other in the long run.

A reciprocal relationship is reasonable since students having academic problems can get more and more anxious to fail, and the further worsening of the concentration and academic performance can be even more influenced by anxiety. Mofatteh (2021) found academic workload, examinations, fear of low grades, and mental stress to be intertwined risk factors on university students. The current results must thus be interpreted as indicators of a powerful predictive relationship and not as being indicators of a one way causal relationship.

The elevated percentage of explained variance also needs to be taken into consideration critically. The psychological distress and the difficulty in academics were assessed using self-reported responses which were administered as part of the same questionnaire. Flake and Fried (2020) warn that correlations between psychological variables can seem to be stronger in cases where the measures consist of conceptually similar items or when the demarcation between constructs is not clear enough. It is possible that psychological-distress items in fear of failing in school and being unable to focus on school work are to some extent intersecting with the perceptions of academic difficulty in students. The observed correlation is still significant, however, such a relationship is not to be interpreted as the sign that psychological distress is the reason behind 70.1% of objective grades or even formal academic performance.

The difference between academic difficulty and objective academic performance is imperative to the understanding of this article. Academic difficulty was a measure of how students perceived problems to impact their academic functioning and not grade point averages, course completion, attendance or retention. Self-report academic hardship is helpful in that students can be aware of their developing academic problems before the issues can be reported. Nonetheless, future research ought to look at whether psychological distress is a predictor of future alterations in objective academic performance.

The results put psychological distress as a potential early-warning sign of academic danger. Academically vulnerable students are often identified in universities when assessments are missed, grades deteriorate or when a student begins to experience progress problems. To prevent a further aggravation of psychological risk factors and minimize their impact on the functioning of students, Mofatteh (2021) advises to determine them at an earlier age during university education. The challenge of identifying distress prior to academic challenges

escalating into major problems can help the institutions to offer the support as the students continue to follow their programmes.

Recommendations

Universities, particularly in Northern Cyprus ought to implement voluntary and anonymous psychological-distress screening of the international students at the critical academic transitioning stages. Screening at an early age could be instrumental especially in the process of orientation, first assessment, examination and review of academic progression. According to Sakiz and Jencius (2024), one of the primary elements of the inclusive service delivery to international students should be preventive mental-health support. Possible support needs should be identified through screening, and it should never be considered as a clinical diagnosis or be used to limit the educational opportunities of students.

There should be a direct relation between psychological screening and available counselling and academic-support pathways. Screenings without sufficient follow-up can lead to troubled students being identified, without significant attention to their needs. Sakiz and Jencius (2024) posit that the mental-health of international students should be collaborative, accessible, and culturally responsive, and well-planned in service delivery.

Universities must thus make sure that students reporting distress are provided with comprehensible information on the services available, confidentiality processes, referral, and waiting times that are expected.

Counselling must be culturally sensitive to the experience of the international students. Students can explain distress in different ways, they can have different interpretations of mental health and they can be reluctant to seek help due to stigma and the lack of knowledge about institutional help. Dombou et al. (2023) discovered that mental health awareness, cultural anticipations, inadequate awareness of services frequently served as hindrances towards access and utilization of mental health support among immigrant students. This would render psychological assistance readily available to the troubled international students in case services are offered at numerous entry points and confidentiality is mentioned.

It should be ensured that lecturers and academic advisers are well trained on how to identify possible signs of psychological distress, and how to make supportive referrals. The alert could be based on changes in concentration, academic involvement, attendance, involvement and confidence, which could indicate that a student requires additional support.

According to Sakiz and Jencius (2024), involving mental-health services and the entire university context is vital to an inclusive international-student support. The academic staff members are not supposed to diagnose or treat the psychological conditions, but are supposed to know how to act when a student is in distress without being insensitive.

Psychological support should also be associated with practical academic support to the universities. Distressed students might need counselling as well as assistance to plan workloads, interact with lecturers, comprehend assessment tasks or create workable academic schedules. Mofatteh (2021) shows that psychological stress and academic demands are intertwined in the context of universities. Organizing psychological and academic assistance can thus deal with emotional perception of distress as well as the immediate academic challenges as reported by the students.

Limitations and Future Research

The cross-sectional research design does not allow drawing conclusions about causality and the direction of the relationship observed. Prediction of academic difficulty was statistically predicted by psychological distress, but the research is not able to determine whether the distress pre-dates the academic challenges reported by the participants. Wang and Cheng (2020) suggest longitudinal research when researchers want to determine the temporal relationships between exposures and outcomes. The future research ought to capture multiple instances of psychological distress and also determine whether previous distress is a predictor of future academic challenges.

The research was based on self-reported measures that could have been subject to recall bias, social-desirability bias, and variation in the interpretation of the questionnaire item by the participants. The concepts of psychology can also be interpreted and represented differently in the cultural and linguistic groups. Flake and Fried (2020) stress that researchers need to demonstrate that psychological measures are valid in reflecting the desired constructs. The next research should look into the effect of whether the psychological-distress measure is consistent across the various national and language groups that exist among international students in Northern Cyprus.

Operationalisation of academic performance was in the form of self-reported academic difficulty and not objective academic achievement. The findings are thus a description of what students think are their academic difficulties and not an indication of grade changes, promotion,

or graduation. The proposed future research ought to integrate psychological-distress variables with objective academic variables and uphold confidentiality as well as avoiding the punitive application of mental-health data of students.

In Northern Cyprus, the sample was selected in three universities and mainly comprised of undergraduate students. The results might thus not be a complete reflection of international students in other institutions or postgraduate students with other academic experiences. Future research must involve broader institutional samples and test the hypothesis that the association between psychological distress and academic difficulty varies based on programme level, year of study, or length of residence in Northern Cyprus.

Conclusion

Academic difficulty was significantly related to psychological distress in self-reporting by international students in Northern Cyprus. Psychological distress was the most common predictor of academic difficulty when the extra variables used in regression model were statistically controlled. The results show that psychological distress is directly related to the perceptions of the international students towards their academic functioning.

The findings do not affirm that academic difficulty is a result of psychological distress since the research employed cross-sectional self-reported data. However, the relationship strength finds psychological distress as a useful marker of students that may be at risk of emerging academic distress. Psychological support should thus be considered by universities as an academic-risk prevention instead of the service, which is provided when a student already had a crisis.

Institutional response should be focused to involve voluntary early screening, confidential referral processes, culturally responsive counselling, trained academic personnel, and coordinated academic support. Sakız and Jencius (2024) stress that prevention, accessibility, cultural responsiveness, and collaboration are essential to an inclusive mental-health provision to international students. Early intervention on psychological distress can assist the international students to receive the right assistance before their academic problems get out of control.

References

- Anwer, S., Manzar, M. D., Alghadir, A. H., Salahuddin, M., & Hameed, U. A. (2020). Psychometric analysis of the Perceived Stress Scale among healthy university students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 16, 2389–2396. <https://doi.org/10.2147/NDT.S268582>

- Byrd-Bredbenner, C., Eck, K., & Quick, V. (2021). GAD-7, GAD-2, and GAD-mini: Psychometric properties and norms of university students in the United States. *General Hospital Psychiatry*, 69, 61–66. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2021.01.002>
- De, D., Kishore, K., Jaswal, V., & Kulkarni, V. (2021). Practical guidelines to develop and evaluate a questionnaire. *Indian Dermatology Online Journal*, 12(2), 266–275. https://doi.org/10.4103/idoj.IDOJ_674_20
- Dingle, G. A., Han, R., Alhadad, S. S. J., Beckman, E., Bentley, S. V., Gomersall, S. R., Hides, L., Maccallum, F., McKimmie, B. M., Rossa, K., Smith, S. S., Walter, Z. C., Williams, E., & Wright, O. (2024). Data from four consecutive cohorts of students in Australia (2019–2022) show the impact of the COVID-19 pandemic on domestic and international university students' mental health. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 58(6), 528–536. <https://doi.org/10.1177/00048674241233111>
- Dombou, C., Omonaiye, O., Fraser, S., Cénat, J. M., Fournier, K., & Yaya, S. (2023). Barriers and facilitators associated with the use of mental health services among immigrant students in high-income countries: A systematic scoping review. *PLOS ONE*, 18(6), Article e0287162. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287162>
- Flake, J. K., & Fried, E. I. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 456–465. <https://doi.org/10.1177/2515245920952393>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Little, R. J. A., Carpenter, J. R., & Lee, K. J. (2024). A comparison of three popular methods for handling missing data: Complete-case analysis, inverse probability weighting, and multiple imputation. *Sociological Methods & Research*, 53(3), 1105–1135. <https://doi.org/10.1177/00491241221113873>
- Maharaj, R., Ndwigwa, D. W., & Chutiyami, M. (2024). Mental health and wellbeing of international students in Australia: A systematic review. *Journal of Mental Health*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2390393>
- Manyeruke, G., & Tansel, E. (2024). Investigating social and psychological adaptation among international students: A study of factors influencing wellbeing. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 6(2), 105–115. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.24.2.01>
- Mofatteh, M. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36–65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>
- Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakın, Y. (2023). A trend analysis of the challenges of international students over 21 years. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231210387>
- Okolie, S. O., & Manyeruke, G. (2024). The impact of discrimination on the psychological wellbeing and ethnic identity of international students in North Cyprus. *Environment and Social Psychology*, 9(5), Article 2247. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i5.2247>
- Park, Y. S., Konge, L., & Artino, A. R., Jr. (2020). The positivism paradigm of research. *Academic Medicine*, 95(5), 690–694. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003093>
- Ross, R. K., Breskin, A., & Westreich, D. (2020). When is a complete-case approach to missing data valid? The importance of effect-measure modification. *American Journal of Epidemiology*, 189(12), 1583–1589. <https://doi.org/10.1093/aje/kwaa124>
- Sakız, H., & Jencius, M. (2024). Inclusive mental health support for international students: Unveiling delivery components in higher education. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 11, Article e8. <https://doi.org/10.1017/gmh.2024.1>
- Shek, C. H. M., Chan, S. W. C., Stubbs, M. A., & Lee, R. L. T. (2024). Promoting international students' mental health unmet needs: An integrative review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(11), 905–924. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.055706>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1S), S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>

Anxiety Associated with Using Social Media for Music Teachers' Lifelong Learning³

Ivana Pušić

Teaching Assistant, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek, Croatia e-mail: ivana.pusic@hotmail.com, Orcid No: 000-0002-8386-2137

Marija Sablić

PhD, Full Professor, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia e-mail: marija.sablic10@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-6750-4364

Jasna Šulentić Begić

PhD, Full Professor, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek, Croatia e-mail: jsulenticbegic@gmail.com, Orcid No: 0000-0003-4838-0324

Abstract

Social media are defined as online platforms that enable interaction and collaboration among people, as well as the creation and mutual exchange of information and content such as interests, location, opinions, and activities. Thirteen types of social media are commonly distinguished based on functionality and mode of interaction: blogs, business networks, collaborative projects, enterprise social networks, forums, microblogs, photo sharing, product/service review, social bookmarking, social gaming, social networks, video sharing, and virtual worlds. In the context of lifelong learning, social media represent a set of diverse new sources of information on the internet that are created, initiated, distributed, and used by users with the aim of educating other users. Their use has grown significantly year by year, making them ever more relevant to music teachers' lifelong learning, as they can serve as a channel for disseminating knowledge, broadening access to information, and improving the quality and efficiency of learning. However, obstacles may also arise in this form of professional development, among which anxiety stands out, described as a state of worry, tension, and fear. Anxiety may reduce willingness to participate and limit the potential benefits of professional development on social media; therefore, teachers need systematic support that strengthens their knowledge and self-confidence. The aim of this paper was to examine the habits of using social media in the context of lifelong learning and to assess the level of associated anxiety among Music Culture teachers in the Republic of Croatia. For this purpose, an empirical study was conducted using a survey questionnaire. The results showed that Music Culture teachers regularly use social media for lifelong learning, most commonly during teaching workdays and at home. Social networks and video-sharing platforms were identified as the most frequently used types of social media, primarily for accessing teaching materials, presenting educational content, and keeping informed about developments in education. The findings also indicated generally low levels of anxiety-related feelings associated with social media use. While no significant relationship was found between the frequency of social media use and any of the anxiety-related feelings, a strong positive correlation was identified between worry and perceiving social media use as intimidating. The obtained findings may contribute to a better understanding of the role of social media in teachers' lifelong learning and may serve as a basis for future research examining the factors that facilitate or hinder professional learning in digital environments.

Keywords: social media, lifelong learning, music teachers, anxiety

³ This work was created within the project ZusU – Science in the Service of Art: Innovative Approaches to Art Education, funded by the European Union – NextGenerationEU (project code: 581-UNIOS-07).

Introduction

Social media are defined as online platforms that enable interaction and collaboration among people, as well as the creation and mutual exchange of information and content (Encyclopedia Britannica, 2026, April 7). Thirteen types of social media are commonly distinguished based on functionality and mode of interaction: blogs, business networks, collaborative projects, enterprise social networks, forums, microblogs, photo sharing, product/service review platforms, social bookmarking, social gaming, social networks, video sharing, and virtual worlds (Aichner & Jacob, 2015). When it comes to the top three most widely used social media platforms, more than half of users report using Facebook, YouTube, and Instagram (GWI, 2025, July, as cited in DataReportal, n.d.); therefore, these platforms will be described below. Facebook is a social networking platform launched in 2004 by students from Harvard University: Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hughes, and Eduardo Saverin. Today, it is operated by the American company Meta Platforms Inc. (The Miroslav Krleža Institute of Lexicography, n.d-b). In general, social networking platforms, including Facebook, primarily serve to connect individuals who are already acquainted, share similar interests, or engage in comparable activities. Users create personal profiles that can be located by others using their real names and are able to share photos and videos. Businesses utilize these platforms by establishing corporate profiles to promote brands, communicate with existing customers, and reach potential new audiences (Aichner & Jacob, 2015). The second most used social media platform, YouTube, is a video-sharing social media platform founded in 2005 by Steve Chen, Chad Hurley, and Jawed Karim, three former employees of the American e-commerce company PayPal (Aritmetics, n.d.). Platforms of this kind provide users with the ability to upload, share, and legally access various types of video content, including personal and professional material. They typically include options for user interaction, such as commenting. From a business perspective, these platforms serve as tools for advertising, experimenting with innovative promotional strategies, and achieving cost savings relative to television-based campaigns (Aichner & Jacob, 2015). The third most used platform, Instagram, is a free application for sharing photos and videos (Instagram, n.d.). It was “launched in 2010 by cofounders Kevin Systrom and Mike Krieger, and it is now owned by Meta Platforms, Inc., the parent company of Facebook” (Eldridge, n.d., para. 1). Photo-sharing platforms allow users to upload and manage their photos, as well as share them with others. They typically include tools for editing images, organizing them into albums, and interacting through comments (Aichner & Jacob, 2015). Beyond the specific functions of individual platforms, users engage

with social media for different reasons. The majority of users report using them to maintain contact with close acquaintances, as well as to fill their leisure time or read news. Additionally, about one-fifth of users state that they use social media for business networking or research purposes (GWI, 2025, July, as cited in DataReportal, n.d.).

Building on these general patterns of social media use, teachers also belong to the group of users who engage with these platforms for professional and developmental purposes, particularly in the context of their lifelong learning. “Lifelong learning is the continuous, voluntary pursuit of knowledge and skills throughout an individual's life” (UNESCO, n.d., para. 1). According to a study conducted among teachers in Morocco, professional networks represent an important component of continuous professional development, with 70% of respondents reporting that they use them for this purpose. Among teachers who actively use such networks, the most commonly used digital platforms include WhatsApp groups (93%), Facebook groups (86%), as well as educational online forums and similar communities (86%). The professional network LinkedIn is used to a lesser extent (43%), while 14% of teachers report other forms of professional networking. The frequency of use further highlights the importance of these networks in teachers’ everyday professional lives: nearly one-third of respondents (29%) use them daily, one half (50%) on a weekly basis, 14% occasionally on a monthly basis, and 7% rarely. Teachers perceive professional networks as highly beneficial, most frequently emphasizing the exchange of educational resources (86%), keeping up with new developments and trends in education (86%), expanding professional contacts (71%), and accessing information about professional development opportunities (71%). Peer support and advice also represent a significant aspect of these networks, as highlighted by 64% of respondents. Overall, the findings confirm that professional networks play a multifaceted role: they serve as a source of materials and professional information, a platform for mutual support, and an important channel for empowering teachers professionally (Benhadi & Dehane, 2024). In addition, the #pechat community on X (then Twitter) stands out as a space for professional learning due to the rapid exchange of ideas and participation in structured professional discussions, where moderators play a key role in guiding interactions and encouraging engagement among participants (Goodyear et al., 2019).

To further connect with the previously discussed role of social media in education, it is important to highlight that their use is also recognized within the formal educational framework. In the case of music teachers in Croatia, specifically those teaching *Music Culture*, the use of

media in teaching, including social media, is explicitly mentioned in the national Curriculum. The Curriculum identifies digital environments, including media and the Internet, as relevant learning contexts and emphasizes the need to develop students' critical and selective approach to musical content. Within this framework, the use of social media is recognized as one of the tools that can support teaching and learning processes, alongside other digital resources (Ministry of Science and Education, 2019). In this sense, social media are not only part of teachers' informal professional development, as previously discussed, but are also acknowledged as a component of formal educational practice. In addition to their recognized role within formal educational frameworks, media are also widely used by teachers as a form of informal professional development. Searching the Internet and using social media represent the second most common form of informal learning. According to a study by Pušić and Radočaj-Jerković (2023), 54% of teachers report using media for these purposes several times a week, 19% several times a month, 12% once a month, and 10% only a few times a year, while 2% state that they do not use them for professional purposes at all. Most teachers do not hold a clearly defined opinion on whether they should devote more time to informal learning. In terms of perceived usefulness, 30% of teachers believe that such activities fully contribute to their professional development, 53% consider them beneficial, 11% remain undecided, while 2% believe they mostly do not contribute, and another 2% think they do not contribute at all. Overall, although many teachers recognize the value of media in developing professional competencies, and despite their accessibility and relevance, a notable proportion of teachers do not rely on this approach to improving their knowledge and skills, as just over one quarter of teachers either do not use media for professional purposes or do so only rarely.

Furthermore, Music Culture teachers can support their professional development through social media, for example within the GK and GU (*Music Culture and Music Arts*) group, established in 2017, which brings together more than 1,000 members. A total of 1,912 posts during the first seven years of the group's existence – an average of 23 posts per month – together with various types of posts, most of which are text-based (34%), and 24 content categories, directly reflect the professional needs of teachers of these subjects in Croatia. Nearly two-fifths of the posts (39%) contain practical examples and materials, that is, content that teachers can use in their work with students, whether in regular classes or extracurricular activities. Although only 6% of posts relate to sharing experiences, expressing opinions and emotions, or seeking advice and support, this category highlights the significance and value of professional learning networks (Pušić, 2025). Overall, social media represent an important

component of Music Culture teachers' professional development, providing opportunities for resource sharing, collaboration, and access to relevant information.

However, obstacles may also arise in this or any other form of professional development, among which anxiety stands out. Before presenting the research findings, it is important to clarify the concept of anxiety. The term was introduced into psychology in 1894 by Sigmund Freud and is generally defined as an unpleasant feeling of unease, tension, fear, and insecurity, accompanied by increased activity of the autonomic nervous system. Anxiety is typically a long-lasting emotional state associated with concerns about the future and is often triggered by unknown or unrecognized causes, although it may also arise in response to external factors, such as real or anticipated threats. It is identified through subjective self-reports, physiological indicators (e.g., muscle tension, increased heart rate and breathing, elevated blood pressure, sweating, or skin flushing), or behavioral observation (e.g., heightened psychological tension). It is important to distinguish anxiety from fear, which usually occurs as a response to an identifiable threat from the environment, is shorter in duration, and is oriented toward the present (The Miroslav Krleža Institute of Lexicography, n.d-a).

Numerous studies have examined teachers' work-related anxiety and the factors that contribute to it. Teaching involves not only instructional duties but also a range of additional demands, including administrative responsibilities, meeting the expectations of students and parents, and balancing professional and personal life, all of which can influence the overall teaching and learning process. As responsibilities and working hours increase, levels of anxiety tend to rise accordingly (Lagrama & Pedrina, 2025). The study by Agyapong et al. (2022) found that anxiety prevalence rates among teachers range between 38% and 41.2%. Furthermore, anxiety among teachers is shaped by a combination of factors, including socio-demographic characteristics such as gender, age, and marital status, as well as work-related conditions like teaching experience, class size, job satisfaction, and subject area. As noted by Singh and Jain (2025, p. 282), "teachers not only have to fulfill academic responsibilities, but also have to deal with administrative work, expectations of students and parents and challenges of personal life", which highlights the complexity of their professional role and its potential impact on their well-being.

Over the past fifteen years, increasing attention has been paid to the relationship between educational technology and teachers' stress and anxiety, reflecting a growing body of research in this area (Fernández-Batanero et al., 2021). One of the key factors shaping this relationship

is the level of technological competence, as insufficient training in the use of digital tools has been linked to increased anxiety among teachers (La Paglia et al., 2008). In this context, differences in digital literacy play a crucial role: teachers with higher levels of digital competence tend to demonstrate greater confidence and independence in resolving technical difficulties, whereas those with lower levels often require additional time and external support, which may lead to frustration and reduced motivation. Technology-related anxiety can, in turn, negatively influence teachers' attitudes toward technology and reduce their willingness to incorporate it into their teaching practice (Agbatogun, 2010). Furthermore, the increasing presence of technology in education has been associated with elevated levels of stress, anxiety, and even depression among teachers (Othman & Sivasubramaniam, 2019). Nevertheless, study suggests that targeted training, particularly in technology-related problem-solving, can help mitigate these negative effects by strengthening teachers' confidence and improving their ability to use digital tools effectively (Revilla Muñoz et al., 2017). In addition to competence-related factors, practical technological challenges represent a significant source of anxiety. These include issues such as unstable internet connections, poor audio and video quality, and limited access to appropriate digital resources, all of which can disrupt the teaching process and reduce its effectiveness. As noted by Fathali et al. (2024), "these technological impediments resulted in waste of time and distractions that adversely affected both teachers and students" (p. 11).

The teaching profession is widely recognized as both demanding and emotionally taxing, which makes the presence of effective support systems crucial for sustaining teachers' professional well-being. Professional networks, whether established in physical settings or through online platforms, offer valuable opportunities for teachers to discuss practical challenges, exchange experiences, and seek guidance or mentorship from more experienced colleagues. These forms of collaboration help reduce feelings of isolation, ease stress, and enhance motivation, ultimately contributing to the long-term quality of their work (Benhadi & Dehanne, 2024). In addition, institutional support plays a key role in addressing stress and anxiety among teachers. Initiatives such as promoting professional engagement, ensuring access to relevant training, and strengthening support structures are essential not only for improving teachers' well-being but also for advancing the overall quality of education. As emphasized by Singh and Jain (2025), "to remove anxiety and stress among teachers, governments and educational organisations need to take steps to encourage their energy, support training and strengthen the support system" (p. 282). Understanding these factors is essential for recognizing the extent and complexity of the challenges teachers face and underlines the

importance of combining individual efforts with systemic measures in supporting their professional development and well-being (Agyapong et al., 2022).

The mentioned research and thoughts of various authors served as the impetus and starting point for conducting this study. It aimed to determine how music teachers use social media in the context of lifelong learning and how this is connected to their level of anxiety.

Method

Aim and Study Questions

The aim of this study was to examine, through a survey, how much time Music Culture teachers in the Republic of Croatia spend using social media for lifelong learning, as well as when, where, and for what purposes they use social media most often, and to assess the level of anxiety associated with such use. Ultimately, the study aimed to determine whether there is a relationship between social media use and the level of anxiety. Considering this, the study was based on the following questions:

1.How much time do Music Culture teachers spend using social media for lifelong learning?

2.When do Music Culture teachers most frequently use social media for lifelong learning?

3.Where do Music Culture teachers most frequently use social media for lifelong learning?

4.Which types of social media do Music Culture teachers use for lifelong learning?

5.For what purposes do Music Culture teachers use social media in the context of lifelong learning?

6.What is the level of anxiety associated with Music Culture teachers' use of social media for lifelong learning?

7.Is there a relationship between the extent of social media use and the level of anxiety among Music Culture teachers?

Sample and Data Collection

The study was conducted in 2025 and included a total of 157 Music Culture teachers. All participants completed an online questionnaire administered via Google Forms, which was

distributed by email. Detailed information about the sample, including gender, years of service, school location, number of schools, promotion in professional ranks, is presented in Table 1.

Table 1. Sample description (N = 157)

Gender	Male Female	33 (21%) 124 (79%)
Years of service	Less than 5 Between 5 and 10 Between 10 and 20 Between 20 and 30 More than 30 years	24 (15.3%) 29 (18.5%) 44 (28%) 41 (26.1%) 19 (12.1%)
School location	Urban Rural Combined	86 (54%) 40 (25.5%) 31 (19.7%)
Number of schools	One Two Three	116 (73.9%) 30 (19.1%) 11 (7%)
Promotion in professional ranks	Trainee teacher Teacher Mentor teacher Advisory Teacher Excellent Advisory Teacher	7 (4.5%) 109 (69.4%) 18 (11.5%) 18 (11.5%) 5 (3.2%)

The majority of participants were female (79%), while male teachers represented 21% of the sample. Regarding years of service, the largest proportion of participants had between 10 and 20 years of teaching experience (28%), followed by those with between 20 and 30 years of experience (26.1%). Teachers with less than 5 years of experience accounted for 15.3% of the sample, whereas 12.1% reported having more than 30 years of service. Most participants worked in urban areas (54%), while 25.5% worked in rural areas and 19.7% in both urban and rural areas. Regarding the number of schools in which teachers were employed, the majority worked in one school (73.9%), followed by those employed in two schools (19.1%) and three schools (7%). In terms of professional rank, most participants held the title of teacher (69.4%). Smaller proportions of the sample included mentor teachers (11.5%), advisory teachers (11.5%), trainee teachers (4.5%), and excellent advisory teachers (3.2%).

Instrument and Statistical Procedure

The questionnaire consisted of three sections and a total of 11 questions. The first section included five demographic questions. The second section consisted of five questions examining the frequency, context, location, types, and purposes of social media use for lifelong learning. The third section included one question with three Likert-scale statements assessing anxiety

related to the use of social media. Using IBM SPSS Statistics 25, demographic and social media use variables were analysed using descriptive statistics.

Results and Discussion

To answer the first study question, the results presented in Table 2 indicate that teachers most commonly use social media for lifelong learning for less than one hour per day (33.8%). A similar proportion of participants reported using social media several hours per week (30.6%), while 21.7% indicated using social media several hours per day. Less frequent use was reported by participants who used social media several hours per month (10.8%). Only a small proportion of teachers (3.2%) stated that they do not use social media for lifelong learning purposes at all. Overall, these findings are consistent with previous study indicating that teachers regularly use social media and other media resources for lifelong learning (Pušić & Radočaj-Jerković, 2023).

Table 2. Frequency of Teachers' Social Media Use for Lifelong Learning

Usage Frequency	N	%
Less than one hour per day	53	33.8
Several hours per week	48	30.6
Several hours per day	34	21.7
Several hours per month	17	10.8
I do not use social media	5	3.2

The results presented in Table 3 answer the second study question by indicating that teachers most commonly use social media during teaching workdays (85.9%). More than half of the participants also reported using social media during non-teaching workdays (56.7%) and weekends (51.6%), while a smaller proportion used social media during holidays and days off (27.4%). As in the previous results, 3.2% of participants stated that they do not use social media for lifelong learning purposes. The predominance of social media use during teaching workdays may reflect teachers' tendency to integrate social media into their everyday professional activities, including lesson preparation, communication, and access to educational resources. This finding is consistent with previous studies emphasizing the role of professional networks as a regular part of teachers' professional lives (Benhadi & Dehanne, 2024).

Table 3. Periods During Which Teachers Use Social Media for Lifelong Learning

Period	N	%
During teaching workdays	135	85.9
During non-teaching workdays	89	56.7
During weekends	81	51.6

During holidays and days off	43	27.4
I do not use social media	5	3.2

Regarding location, the results presented in Table 4 show that the majority of teachers reported using social media at home (94.3%), followed by social media use at work (53.5%). Only two participants indicated using social media at the public library (1.3%). The finding that social media are used predominantly at home may suggest that teachers frequently engage in professional learning outside formal working hours. This supports the understanding of lifelong learning as a continuous process that extends beyond institutional settings and highlights the flexibility of social media as tools for professional learning (UNESCO, n.d.).

Table 4. Locations Where Teachers Use Social Media for Lifelong Learning

Location	N	%
At home	148	94.3
At work	84	53.5
I do not use social media	5	3.2
At the public library	2	1.3

When it comes to the types of social media teachers use for lifelong learning, the results presented in Table 5 indicate that social networks were the most commonly used type, reported by 75.8% of participants. Video-sharing platforms were also frequently used (56.7%), followed by collaborative projects (43.9%) and enterprise social networks (31.2%). Approximately one quarter of participants reported using social bookmarking platforms (24.8%), social gaming platforms (24.8%), and photo-sharing platforms (24.2%). Less frequently used types of social media included product and service review platforms (17.8%), forums (12.1%), business networks (8.9%), virtual worlds (5.1%), blogs (3.8%), and microblogs (1.9%). The dominance of social networks and video-sharing platforms may be explained by their accessibility and the wide range of educational content available through these media. This finding aligns with previous study indicating that teachers frequently rely on Facebook groups, online communities, and similar platforms for exchanging resources, professional communication, and accessing educational materials (Benhadi & Dehane, 2024). It also mirrors broader trends in the general population, where social networking and video-sharing platforms are among the most widely used social media categories (GWI, 2025, July, as cited in DataReportal, n.d.).

Table 5. Types of Social Media Used by Music Culture Teachers for Lifelong Learning

Type of social media	N	%
Social networks	119	75.8
Video sharing	89	56.7

Collaborative projects	69	43.9
Enterprise social network	49	31.2
Social bookmarking	39	24.8
Social gaming	39	24.8
Photo sharing	38	24.2
Product/service review	28	17.8
Forums	19	12.1
Business networks	14	8.9
Virtual worlds	8	5.1
Blogs	6	3.8
Microblogs	3	1.9

The results presented in Table 6 answer the fifth study question by indicating the purposes for which Music Culture teachers use social media in the context of lifelong learning. The findings show that teachers most frequently use social media for informing about teaching activities and content ($M = 3.58$, $SD = 1.33$) and presenting teaching content ($M = 3.51$, $SD = 1.42$). Social media were also commonly used for informing themselves about news in the education system ($M = 3.25$, $SD = 1.49$), finding and reviewing professional and scientific literature ($M = 3.18$, $SD = 1.54$), and informing students about course-related matters ($M = 3.06$, $SD = 1.51$). In contrast, teachers reported the lowest levels of social media use for publishing professional or scientific papers independently or with colleagues ($M = 2.18$, $SD = 1.17$) and informing themselves about professional advancement ($M = 2.45$, $SD = 1.44$). Overall, the findings suggest that teachers primarily use social media for teaching support, professional information exchange, and access to educational resources rather than for academic publishing or career advancement purposes. This interpretation is supported by findings from the *GK i GU* group, where the largest proportion of posts consisted of practical teaching materials and examples that could be directly applied in educational practice (Pušić, 2025).

Table 6. Purposes of Social Media Use for Lifelong Learning Among Music Culture Teachers

Purpose	M	SD
Informing about teaching activities and content	3.58	1.331
Presenting teaching content	3.51	1.422
Informing about news in the education system	3.25	1.493
Finding and reviewing professional and scientific literature	3.18	1.542
Informing students about course-related matters (written exams, grades, tests, competitions, and similar activities)	3.06	1.514
Communication and exchange of experiences with professional colleagues	3.01	1.591
Informing about professional development opportunities	3.00	1.581
Informing about assessment and evaluation methods	2.82	1.543
Research purposes and project work	2.69	1.471

Informing about competitions and festivals	2.61	1.514
Informing about professional advancement	2.45	1.443
Something else	2.29	.885
Publishing professional or scientific papers independently or with colleagues	2.18	1.170

While the first five study questions explored various aspects of social media use, including its frequency, timing, location, types, and purposes, they also provided an important framework for interpreting the anxiety-related findings. Understanding how Music Culture teachers use social media for lifelong learning helped situate anxiety within broader patterns of professional and educational practice. With this context in mind, the final two study questions focused on the level of anxiety associated with social media use and the possible relationship between social media use and anxiety levels.

The results presented in Table 7 answer the sixth study question by indicating generally low levels of anxiety related to the use of social media for lifelong learning among Music Culture teachers. More than half of the participants agreed or strongly agreed with the statement “I don’t hesitate to use social media for lifelong learning purposes because of fear of making mistakes” (53.3%), suggesting that many teachers feel relatively confident using social media professionally. However, responses to this item were relatively varied, as 32.5% of participants selected a neutral response, while 24.2% disagreed or strongly disagreed. This may indicate that a certain level of uncertainty or caution is still present among some teachers when using social media in professional contexts. Regarding the statement “I feel worried about using social media for lifelong learning purposes,” more than half of the participants disagreed or strongly disagreed (52.3%), while 31.8% selected a neutral response.

Table 7. Teachers’ Anxiety-Related Feelings Regarding the Use of Social Media for Lifelong Learning

Anxiety-Related Statements	Strongly disagree	Mostly disagree	Neither agree nor disagree	Mostly agree	Strongly agree	M	SD
<i>I don’t hesitate to use social media for lifelong learning purposes because of fear of making mistakes.</i>	19 (12.1%)	19 (12.1%)	51 (32.5%)	30 (19.1%)	38 (24.2%)	3.33	1.268
<i>I feel worried about using social media for lifelong learning purposes.</i>	48 (30.6%)	34 (21.7%)	50 (31.8%)	20 (12.7%)	5 (3.2%)	2.36	1.139

<i>Using social media for lifelong learning purposes is intimidating to me.</i>	82 (52.2%)	37 (23.6%)	24 (15.3%)	12 (7.6%)	2 (1.3%)	1.82	1.035

Only a smaller proportion of respondents agreed or strongly agreed with the statement (15.9%), resulting in a relatively low mean score ($M = 2.36$, $SD = 1.14$). The lowest level of agreement was recorded for the statement “Using social media for lifelong learning purposes is intimidating to me” ($M = 1.82$, $SD = 1.04$). More than half of the participants strongly disagreed with this statement (52.2%), indicating that teachers generally do not perceive the professional use of social media as intimidating. The generally low levels of anxiety observed in this study may be related to teachers’ familiarity with digital technologies and their regular use of social media for professional purposes. Previous study has shown that higher levels of digital competence are associated with greater confidence in using technology and lower levels of technology-related anxiety (Fathali, Emadi & Jebeli, 2024). Lastly, a Spearman correlation analysis was conducted to examine the relationship between the frequency of social media use and anxiety-related feelings among Music Culture teachers. The results revealed no statistically significant relationships between the frequency of social media use and any of the examined emotional responses. Specifically, no significant correlation was found between frequency of use and worry ($\rho = -.067$, $p = .403$), hesitation ($\rho = .016$, $p = .840$), or perceiving social media use as intimidating ($\rho = -.075$, $p = .348$). The findings suggest that the frequency of social media use itself is not associated with increased anxiety-related feelings among Music Culture teachers. Instead, anxiety-related emotional responses appear to be more closely linked to teachers’ subjective perceptions and experiences of using social media. In particular, perceiving social media use as intimidating was strongly associated with increased worry ($\rho = .628$, $p < .001$), suggesting that factors such as digital competence, confidence in using technology, and individual attitudes toward digital environments may play an important role in shaping teachers’ emotional responses to social media use. The absence of a significant relationship between the frequency of social media use and anxiety-related feelings suggests that anxiety is not determined by how often teachers use social media, but rather by how they perceive and experience these platforms. This finding is consistent with previous studies emphasizing the importance of digital competence, confidence in technology use, and attitudes toward digital environments as factors associated with technology-related anxiety (Agbatogun, 2010; Fathali et al., 2024). The strong association between worry and perceiving social media use as intimidating further supports the view that subjective perceptions may play a more

important role than actual usage behavior in explaining teachers' emotional responses to digital technologies.

Conclusion

Social media play an important role in the lifelong learning of Music Culture teachers. They use social media regularly, most often for finding teaching materials, presenting teaching content, keeping up to date with developments in education, and accessing professional and scientific resources. Professional learning often extends beyond formal working hours, as teachers predominantly use social media at home, highlighting the flexibility and accessibility of these platforms as tools for professional development. As educational practices, curricula, and digital technologies continue to evolve, teachers are expected to engage in continuous professional development. In this context, social media and professional learning networks provide valuable opportunities for accessing information, exchanging experiences, sharing resources, and maintaining professional connections. Anxiety-related feelings are generally low among Music Culture teachers, and no significant relationship was found between the frequency of social media use and the examined emotional responses. However, a strong positive relationship was identified between worry and perceiving social media use as intimidating. This finding suggests that anxiety-related feelings may be influenced less by the amount of social media use and more by factors such as digital competence, confidence in using technology, and individual perceptions of digital environments. Overall, the study supports the view that social media can be a valuable resource for teachers' lifelong learning and professional development. These digital environments can contribute to the development of professional knowledge and skills by providing opportunities for communication, collaboration, and access to educational resources. The results may contribute to a better understanding of the role of social media in teachers' lifelong learning and may serve as a basis for future research examining the factors that facilitate or hinder professional learning in digital environments.

References

- Agbatogun, A. (2010). Self-concept, computer anxiety, gender and attitude towards interactive computer technologies: A predictive study among Nigerian teachers. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(2), 55–68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085002.pdf>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Arimetrics (n.d.). *What is YouTube*. Arimetrics. <https://www.arimetrics.com/en/digital-glossary/youtube>

- Encyclopedia Britannica (2026, April 7). *Social media*. <https://www.britannica.com/topic/social-media> (2026, April 30)
- Fathali, S., Emadi, A., & Jebeli, S. L. (2024). Digital literacy and EFL teachers' anxiety with teaching online via a virtual classroom software. *The JALT CALL Journal*, 20(2), 1–21. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v20n2.1154>
- Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of Educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Goodyear, V. A., Parker, M., & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421–433. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Instagram (n.d.). *About Instagram*. https://help.instagram.com/424737657584573/?helpref=related_articles
- Lagrama, J., & Pedriña, J. (2025). Work-related stress among public elementary school teachers. *International Journal of Research in Social Science and Humanities*, 6(8), 19–34. <https://doi.org/10.47505/IJRSS.2025.8.4>
- La Paglia, F., Caci, B., & La Barbera, D. (2008). Technostress: A Research Study about Computer Self-efficacy, Internet Attitude and Computer Anxiety. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, 6, 63–69. <https://vrphobia.com/Research/Publications/ARCTT2008.pdf>
- Leksikografski zavod Miroslav Krleža [The Miroslav Krleža Institute of Lexicography] (n.d-a). *Anksioznost [Anxiety]*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/anksioznost> (2026, April 22)
- Leksikografski zavod Miroslav Krleža [The Miroslav Krleža Institute of Lexicography] (n.d-b). *Facebook*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/facebook> (2026, April 23)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [Ministry of Science and Education] (2019). *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije [Curriculum of the subjects Music Culture and Music Art for elementary schools and high schools]*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnih%20predmeta%20Glazbena%20kultura%20i%20Glazbena%20umjetnost%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf>
- Othman, Z., & Sivasubramaniam, V. (2019). Depression, anxiety, and stress among secondary school teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(2), 71–74. <https://eprints.usm.my/45290/1/71-37Othman.pdf>
- Pušić, I. (2025). Društvena mreža Facebook – mjesto profesionalnog razvoja učitelja [Social network Facebook – a Place for Teachers' Professional Development]. In: H. Mesić, J. Najcer Sabljak, S. Jug, M. Odak, & M. Šantalab (Eds.), *Kultura komuniciranja: znanstveno-stručni i umjetnički godišnjak* (pp. 47–60). Doktorska škola Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru; Sveučilište Sjever.
- Pušić, I., & Radočaj-Jerković, A. (2023). Music culture teachers' participation in informal lifelong learning activities. *Metodički ogledi*, 30(1), 245–267. <https://hrcak.srce.hr/306562>
- Revilla Muñoz, O., Alpiste Penalba, F., Fernández Sánchez, J., & Santos, O. C. (2017). Reducing techno-anxiety in high school teachers by improving their ICT problem-solving skills. *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 255–268. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1221462>
- Singh, D., & Jain, V. K. (2025). Study of the Main Causes of Anxiety and Stress Among Teachers and Possible Solutions. *International Journal of Research – GRANTHAALAYAH*, 13(5), 282–287. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v13.i5.2025.6224>
- UNESCO (n.d.). *Lifelong learning*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/query-list/lifelong-learning>

Pets in the Workplace: Benefit or Impediment

Denis Ćosić

VERN' University, deniscosic91296@gmail.com, CROATIA

Maja Kolega

VERN' University, maja.kolega@vern.hr, ORCID: 0000-0002-8202-4617, CROATIA

Abstract

Pet-friendly workplace policies are becoming more visible in contemporary organizations, especially in office settings where employers try to support employee well-being and work-life balance. However, in Croatia this practice is still relatively rare and there is limited empirical evidence about how employees perceive the presence of pets at work. The purpose of this study was to examine attitudes of employed office workers in Croatia toward the presence of dogs and cats in the workplace, and to identify perceived benefits, barriers, and differences according to gender and employment sector. The study used a mixed-method design. Quantitative data were collected through an online questionnaire, distributed by social networks and e-mail. After excluding respondents who did not work in office jobs, the final sample included 154 employed participants aged 18 to 65 years, from both the private and the public sector. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with three employees from private organizations that allow pets in the workplace. The results show that 24.7% of respondents reported that their organization allows employees to bring dogs or cats to work, while 17.5% of pet owners actually used this possibility. Respondents were mostly positive, but their support was conditional. The most common view was that pets are acceptable only if they are under the control and supervision of their owners, and most respondents preferred a limit of one or two pets in the workplace. The most strongly perceived benefits were improving employees' mood, reducing work-related stress, and creating a pleasant work atmosphere. The most important barriers were allergies among clients or colleagues, unpleasant smells, mess, and noise. Independent samples t-tests showed that women evaluated all benefits more positively than men, while men evaluated several barriers more strongly. Sector differences were weaker; however, private-sector pet owners more strongly expected pets to have a positive effect on productivity. The interview findings supported the survey results and emphasized the importance of clear rules, owner responsibility, hygiene, socialization, and consideration for employees and clients who may not feel comfortable around animals.

Keywords: pets, attitudes, workplace, benefits, barriers

Introduction

The relationship between humans and companion animals has become an important topic in social sciences, health research, and organizational studies. Pets are no longer viewed only as animals that live in a household. For many people, they are close social partners and members of the family. This change is relevant for organizations because the boundary between private life and work life has become more flexible, especially after COVID-19 and the broader use of hybrid and remote work. Pet-friendly workplace policies are one practical example of how employers may support employee well-being, work-life balance, and a positive organizational climate (Wilkin et al., 2016).

Research on human-animal interaction suggests that companion animals may be connected with several positive outcomes, including cardiovascular indicators (Anderson et al., 1992; Krittanawong et al., 2020; Vormbrock & Grossberg, 1988), emotional support (McConnell et al., 2011), lower perceived stress (Budimir, 2021), and more social interaction (Colarelli et al., 2017). At the same time, the literature is careful and does not claim that pet ownership is always beneficial for every person or in every context (Herzog, 2011; Islam & Towell, 2013). The relationship between humans and animals is often explained through the human-animal bond, the biophilia hypothesis, social support theory, and attachment theory (Amiot et al., 2016; Fine & Weaver, 2018). In the workplace, these ideas can be connected with employee well-being and work-life balance. Pets may make the work environment more pleasant, support informal communication, and help employees regulate stress during the working day.

In Croatia, the presence of pets in the workplace is still not a common practice. Although some companies allow pets, especially dogs, there is little systematic empirical research on how employees perceive this possibility. Therefore, this study contributes by examining attitudes among employed office workers in Croatia and by combining survey data with qualitative interview data from organizations where pets are allowed.

Literature Review

Previous studies on the influence of pets in the workplace show promising, but still not fully conclusive, results. Barker et al. (2012) found that the presence of employees' dogs at work may be related to lower stress during the day and more positive organizational perceptions. Hall et al. (2017) reported that many respondents associated dogs at work with increased social interaction, reduced stress, and a better office atmosphere. Hall and Mills (2019) also suggested that dogs in the office may contribute to work engagement and lower turnover intention. In a multiple case study, Wagner and Pina e Cunha (2021) showed that dogs may influence work environments in different ways, depending on organizational culture, rules, space, and employee expectations. Perrine and Wells (2006) also found that office spaces with pets were perceived more positively than offices without pets.

At the same time, pet-friendly policies should not be understood only as a simple employee benefit. Foreman et al. (2017) emphasized that dogs in the workplace may create challenges related to health, safety, legal issues, diversity, and animal welfare. Gardner's (2024) scoping review concluded that pets at work may reduce stress and encourage more positive

work-related attitudes, but that the findings cannot be generalized to every employee or every organization. The review also noted important negative aspects, including health risks, fear or dislike of animals, cultural concerns, and possible risks to animals. A recent systematic review by Stahl et al. (2026) also indicated positive effects on stress and social interactions, but it pointed to gaps in standardized protocols and in reporting animal characteristics, training, and welfare conditions. Wagner and Pina e Cunha (2021) additionally emphasized that flexible hours and autonomy are important for pet owners because they need time and freedom to care for the animal during work.

Islam and Towell (2013) caution that many studies in this area are methodologically weak because they often rely on correlational designs and subjective self-report measures. Therefore, causal relationships cannot be established easily. They also note that studies frequently provide insufficient information about the duration of pet ownership, time spent with pets, and the quality of interactions between owners and their pets. Similarly, Gardner (2024) reported that many studies did not use validated psychometric instruments or were qualitative and focused mainly on participants' perceptions of how pets affect them. In addition, the majority of participants in the reviewed studies were female. Taken together, previous findings suggest that a pet-friendly workplace can be beneficial only when it is planned and managed carefully. The employer must consider pet owners, other employees, clients, and the animals themselves. Clear rules are important, including the number and type of pets allowed, owner responsibility, vaccination and hygiene requirements, behavior standards, and procedures in cases of allergies, fear, noise, or damage. From a human resource management perspective, pet-friendly policies can be seen as part of broader well-being practices, but also as practices that require risk assessment and continuous communication. The main purpose of this study was to examine attitudes toward the presence of dogs and cats in the workplace among employed office workers in Croatia. The study also aimed to identify perceived advantages and perceived barriers related to the introduction of pet-friendly workplace policies. The following research questions guided the study:

RQ1: What are the attitudes of employed office workers toward the presence of pets in the workplace?

RQ2: What benefits and barriers do employees perceive in workplaces that allow dogs and cats?

RQ3: Are there gender differences and differences between private-sector and public-sector employees in perceived benefits and barriers?

Method

This research was conducted as part of the author's master's thesis in the study programme Human Resource Management at VERN' University in Zagreb, Croatia. The study used a mixed-method design. The quantitative part consisted of an online survey, while the qualitative part consisted of semi-structured interviews. This design was selected because attitudes can be described through numerical indicators, while practical experiences with pet-friendly workplaces can be better understood through qualitative explanations. The research was exploratory in nature. It did not aim to generalize results, but to describe the attitudes and experiences of the sample and to provide a basis for further research.

Participants

The interviews included three women employed in managerial positions in three private companies in Zagreb, Croatia, that allow dogs in the workplace. The survey was conducted among employed people in Croatia who worked in office jobs in the private or public sector and were between 18 and 65 years old. In total, 172 responses were initially collected. After excluding 18 respondents who reported student or non-office jobs, the final sample consisted of 154 respondents. The sample included 91 female (59.1%) and 63 male (40.9%) participants. Most respondents were aged 18 to 35 years (59.1%), followed by respondents aged 36 to 50 years (29.2%) and 51 to 65 years (11.7%). Most participants had completed a graduate study programme (59.1%). In terms of sector, 107 participants worked in the private sector (69.5%) and 47 in the public sector (30.5%). In addition, 103 respondents (66.9%) reported that they owned a dog or a cat. The demographic structure of the survey sample is presented in Table 1.

Table 1. Sample Characteristics

Characteristic	Category	n	%
Gender	Female	91	59.1
	Male	63	40.9
Age	18–35	91	59.1
	36–50	45	29.2
	51–65	18	11.7
Education	Secondary school	28	18.2
	Undergraduate degree	19	12.3
	Graduate degree	91	59.1
	Postgraduate degree	16	10.4
Sector	Private	107	69.5

Characteristic	Category	n	%
	Public	47	30.5
Pet ownership	Yes	103	66.9
	No	51	33.1

Procedure

The survey questionnaire was prepared in Google Forms and distributed through Facebook, Instagram, and e-mail. Data were collected from 8 October to 7 December 2022. It contained five demographic questions, four questions about organizational policy and general attitudes toward pets in the workplace, a perceived benefits scale consisting of eight items, a perceived barriers scale consisting of eleven items, and a pet-owner statement scale consisting of eight items. The reliability analysis showed very high internal consistency for all three groups of items. Cronbach's alpha was $\alpha = .952$ for the perceived benefit scale (8 items, $n = 154$), $\alpha = .936$ for the perceived barrier scale (11 items, $n = 154$), and $\alpha = .946$ for the pet-owner statement scale (8 items, $n = 103$). The first part of the questionnaire was completed by all respondents, while the second part was shown only to respondents who owned a dog or a cat. This second part was completed by 103 respondents.

After the survey, three semi-structured interviews were conducted with employees from companies that allow dogs and cats in the workplace. The interviews were carried out from 20 January to 30 January 2023. Each interview lasted approximately 30 minutes. The interview protocol included 12 main questions, but additional sub-questions were used when clarification was needed. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed thematically.

Results

The findings show that only 38 respondents (24.7%) had the possibility to bring dogs or cats to their workplace, while 89 respondents (57.8%) stated that their organization did not allow this practice. 27 respondents (17.5%) did not know whether such a policy existed. Among respondents who owned a dog or a cat, 18 respondents (17.5%) reported that they brought their pet to work, while 85 respondents (82.5%) did not.

General attitudes toward pets at work were mainly positive, but conditional. The most frequent answer was that bringing dogs and cats to work is acceptable if the pet is under the control and supervision of the owner (51.3%). Smaller groups reported that they did not like the idea but could get used to it (11.7%) or that they considered it unprofessional (9.7%).

Respondents also preferred a limited number of pets in the workplace. Most of them (64.9%) could tolerate one or two animals in the office, while 12.3% could tolerate three or four, 14.9% could tolerate more than four, and 7.8% could tolerate none.

Perceived Benefits

Respondents evaluated the possible benefits of bringing dogs and cats to the workplace on a five-point Likert scale, where 1 meant that the item was not a benefit at all and 5 meant that it was completely a benefit. The highest rated benefits were making employees happier, reducing work-related stress, and creating a pleasant working environment. The lowest rated benefit was a positive influence on employee productivity, although its mean value was still above the scale midpoint.

Table 2. Perceived Benefits of Dogs and Cats in the Workplace

Benefit	M	SD
Making employees happier	4.21	.927
Reducing work-related stress	4.19	1.002
Creating a pleasant work atmosphere	4.12	1.009
Positive influence on interpersonal relations	3.89	1.070
Encouraging communication with clients/colleagues	3.88	1.143
Positive influence on employee creativity	3.66	1.228
Reminding owners about the importance of breaks	3.62	1.279
Positive influence on employee productivity	3.49	1.264

Independent samples t-tests were conducted to compare assessments of perceived benefits by gender and by employment sector. Gender differences were statistically significant for all benefit items, with women evaluating each benefit more positively than men. The effect sizes were mostly medium, and the strongest difference was found for the item about reminding owners of the importance of breaks ($d = .82$). In contrast, no statistically significant differences were found between private-sector and public-sector respondents for the general benefit items, and the effect sizes were small.

Table 3. Independent Samples T-Tests for Perceived Benefits by Gender

Item	Men M (SD)	Women M (SD)	Statistics
Making employees happier	3.89 (0.882)	4.43 (.896)	$t = -3.69$; $p < .001$;

Item	Men M (SD)	Women M (SD)	Statistics
			d = 0.61
Reducing work-related stress	3.83 (0.976)	4.44 (.945)	t = -3.91; p < .001; d = 0.64
Creating a pleasant working atmosphere	3.76 (1.011)	4.36 (.937)	t = -3.79; p < .001; d = 0.62
Facilitating communication with clients/colleagues	3.48 (1.090)	4.16 (1.098)	t = -3.84; p < .001; d = 0.63
Positive effect on interpersonal relations	3.44 (1.012)	4.20 (1.002)	t = -4.57; p < .001; d = 0.75
Positive effect on employee productivity	3.13 (1.157)	3.74 (1.281)	t = -3.02; p < .005; d = 0.49
Positive effect on employee creativity	3.19 (1.176)	3.98 (1.164)	t = -4.11; p < .001; d = 0.67
Reminding owners of the importance of breaks	3.05 (1.197)	4.02 (1.183)	t = -5.00; p < .001; d = 0.82

Note: Significant results are marked by $p < .05$. Cohen's d is reported as an absolute effect-size value; the direction of the difference can be seen from the group means.

Table 4. Independent Samples T-Tests for Perceived Benefits by Employment Sector

Item	Private M (SD)	Public M (SD)	Test statistics
Making employees happier	4.22 (0.861)	4.17 (1.070)	t = 0.333; p = .740; d = 0.06
Reducing work-related stress	4.19 (0.963)	4.19 (1.096)	t = -0.026; p = .979; d = 0.00
Creating a pleasant working atmosphere	4.14 (0.936)	4.06 (1.169)	t = 0.431; p = .667; d = 0.08
Facilitating communication with clients/colleagues	3.94 (1.054)	3.74 (1.326)	t = 0.996; p = .321; d = 0.17
Positive effect on interpersonal relations	3.91 (1.024)	3.85 (1.179)	t = 0.295; p = .768; d = 0.05
Positive effect on employee productivity	3.56 (1.215)	3.32 (1.369)	t = 1.093; p = .276; d = 0.19
Positive effect on employee creativity	3.61 (1.219)	3.77 (1.255)	t = -0.736; p = .463; d = 0.13
Reminding owners of the importance of breaks	3.66 (1.251)	3.53 (1.349)	t = 0.587; p = .558; d = 0.10

Note: No differences were statistically significant. Cohen's d is reported as an absolute effect-size value; the direction of the difference can be seen from the group means.

Among respondents who owned a pet, the strongest agreement was found for the statement that the presence of their pet at work would positively affect their mood ($M = 4.28$, $SD = 0.954$). Respondents also agreed that the presence of their pet would create a pleasant working atmosphere ($M = 3.95$, $SD = 1.051$), increase job satisfaction ($M = 3.91$, $SD = 1.147$), and reduce stress ($M = 3.91$, $SD = 1.104$). The lowest mean value was found for the statement that the presence of a pet would make it easier to organize working time ($M = 3.36$, $SD = 1.195$).

Additional independent samples t-tests were conducted among respondents who owned a pet to compare private-sector and public-sector employees. The only statistically significant difference was found for the expected positive influence of the pet on productivity. Private-sector respondents evaluated this statement more positively than public-sector respondents, with a medium effect size ($d = 0.54$). Other differences were not statistically significant, as shown in Table 5.

Table 5. Independent Samples T-Tests for Pet Owner Statements by Employment Sector

Statement	Private M (SD)	Public M (SD)	Test statistics
I would bring my pet because I feel sorry leaving it alone at home	3.86 (1.179)	3.55 (1.338)	$t = 1.186$; $p = .239$; $d = 0.25$
The possibility would increase my job satisfaction	3.99 (1.094)	3.74 (1.264)	$t = 0.991$; $p = .324$; $d = 0.21$
The presence of my pet would reduce my stress	4.00 (1.075)	3.71 (1.160)	$t = 1.228$; $p = .222$; $d = 0.26$
The presence of my pet would help me organize working time	3.44 (1.174)	3.16 (1.241)	$t = 1.104$; $p = .272$; $d = 0.24$
The presence of my pet would positively affect my productivity	3.67 (1.175)	3.00 (1.342)	$t = 2.530$; $p = .013$; $d = 0.54$
The presence of my pet would positively affect my mood	4.33 (0.904)	4.16 (1.068)	$t = 0.838$; $p = .404$; $d = 0.18$
The presence of my pet would create a pleasant working atmosphere	3.99 (1.028)	3.87 (1.118)	$t = 0.508$; $p = .613$; $d = 0.11$
The presence of my pet would facilitate communication with clients/colleagues	3.60 (1.183)	3.29 (1.216)	$t = 1.198$; $p = .234$; $d = 0.26$

Note: This analysis included only respondents who reported owning a dog or a cat. Cohen's d is reported as an absolute effect-size value; the direction of the difference can be seen from the group means.

Perceived Barriers

Respondents also evaluated possible barriers on a five-point scale, where 1 meant that the item was not a barrier at all and 5 meant that it was completely a barrier. The most important barriers were allergies among clients or colleagues, unpleasant smells, mess, and noise. These results show that respondents were not against pets in principle, but they were concerned about practical and health-related problems.

Table 6. Perceived Barriers Toward Pets in the Workplace

Barrier	M	SD
Allergies among clients/colleagues	3.75	1.056
Unpleasant smells	3.73	1.173
Mess	3.70	1.097

Barrier	M	SD
Noise	3.69	1.076
Fear or dislike among colleagues	3.53	1.061
Possibility of biting or scratching	3.48	1.354
Disturbing employees	3.40	1.163
Unpleasant situations with clients/colleagues	3.30	1.091
Possibility of tripping or falling over the animal	3.27	1.359
Cultural differences among employees	2.99	1.146
Animal as a possible source of infection/disease	2.96	1.204

Independent samples t-tests were also conducted for perceived barriers. Men evaluated several barriers more strongly than women, including disturbance at work, unpleasant situations with clients or colleagues, noise, mess, unpleasant smells, the animal as a potential source of infection or disease, the possibility of tripping or falling, and the possibility of biting or scratching. The effect sizes for significant gender differences were mostly medium, and several were close to large. Gender differences were not significant for allergies, fear or dislike among clients or colleagues, and cultural differences. With respect to employment sector, only the item referring to unpleasant situations with clients or colleagues was significantly higher among private-sector respondents, with a medium effect size ($d = 0.49$). The detailed results are presented in Table 7 and Table 8.

Table 7. Independent Samples T-Tests for Perceived Barriers by Gender

Item	Men M (SD)	Women M (SD)	Test statistics
Disturbing employees at work	3.87 (0.959)	3.07 (1.181)	$t = 4.49$; $p < .001$; $d = 0.74$
Creating unpleasant situations with clients/colleagues	3.75 (0.879)	2.99 (1.120)	$t = 4.49$; $p < .001$; $d = 0.74$
Allergies among clients/colleagues	3.78 (0.906)	3.74 (1.153)	$t = 0.24$; $p = .810$; $d = 0.04$
Noise	3.98 (0.833)	3.48 (1.177)	$t = 2.91$; $p = .004$; $d = 0.48$
Mess	4.11 (0.882)	3.42 (1.146)	$t = 4.05$; $p < .001$; $d = 0.66$
Unpleasant smells	4.17 (0.890)	3.42 (1.248)	$t = 4.14$; $p < .001$; $d = 0.68$
Phobia or dislike among clients/colleagues	3.63 (0.848)	3.45 (1.186)	$t = 1.06$; $p = .290$; $d = 0.17$
Animals as potential source of infection/disease	3.35 (1.050)	2.69 (1.236)	$t = 3.45$; $p < .001$; $d = 0.56$

Item	Men M (SD)	Women M (SD)	Test statistics
Cultural differences among employees	3.14 (1.030)	2.89 (1.215)	$t = 1.35$; $p = .180$; $d = 0.22$
Possibility of tripping or falling over the animal	3.84 (1.153)	2.88 (1.357)	$t = 4.59$; $p < .001$; $d = 0.75$

Note: Significant results are marked by $p < .05$. Cohen's d is reported as an absolute effect-size value; the direction of the difference can be seen from the group means.

These results are important for human resource management because they show which practical issues should be included in a formal pet-friendly policy. Hygiene rules, allergy management, noise control, and owner responsibility appear to be central elements of any policy. The significant gender differences also show that employee attitudes are not homogeneous, so policy development should include consultation with different employee groups.

Interview Findings

The semi-structured interviews provided a practical view of pet-friendly workplaces. All three interview participants stated that pet-friendly policies were introduced in their companies immediately after the companies were founded or very shortly after. The initiative usually came from employees who asked managers whether they could bring their dogs or cats to the workplace during working hours.

One interviewee explained that her company was influenced by foreign business practices and international standards, with the intention of attracting young professionals. Animals do not have access to production areas, where special protection standards are necessary, but employees in office spaces may bring their pets. This shows that pet-friendly policies are not applied equally in all organizational spaces. They depend on the type of work, safety standards, and the physical characteristics of the workplace.

The interview participants explained that employees often bring pets to work because they do not want to leave them alone at home. This reason was closely connected with stress reduction. When the pet is present, the owner does not need to worry about the animal being alone for many hours. One participant stated that pets increase employee satisfaction and energy because the employee does not have to hurry home to check on the animal.

The number of pets that may be present at the same time was not always formally regulated. However, one interviewee stated that her company had around 70 registered dogs, with approximately 15 dogs present each day at her location. Because of this large number, the

company had a detailed policy on keeping pets in the workplace. The policy mostly regulated owner responsibility. Pets had to be socialized, vaccinated, protected from parasites, and clean. They also had to be registered with the human resources department. Owners completed a form, the animal was photographed, and an identification card was issued for the pet.

The interviewees also described positive effects on the atmosphere in the workplace. Pets were perceived as a source of happiness, relaxation, and informal social interaction. Employees sometimes approached an animal during short breaks, which helped them relax and return to work in a better mood. The participant who brought her own dog to work said that even looking at the dog reduced her stress. She also explained that taking the dog outside created short breaks that were useful during the working day. This supports the survey finding that mood improvement and stress reduction are the most visible benefits. However, the interviews also confirmed the need for rules and situational judgment. Interviewees mentioned that pets should be calm, socialized, clean, and under the owner's control. They also explained that employees and clients may have allergies or fear of animals, and that the organization needs a clear procedure if a problem arises. In companies where clients enter the office, employees were more careful and did not allow uncontrolled contact between the pet and a new client. All three interviewees would recommend pet-friendly policies to other companies to some extent, but only if the company can organize this practice responsibly.

Discussion and Conclusion

The results show that employed office workers in Croatia generally support the presence of pets in the workplace, but mostly under clear conditions. The finding that the most common attitude was acceptance under owner control is consistent with earlier research, which emphasizes that pet-friendly policies are useful only when responsibility and rules are clearly defined (Foreman et al., 2017; Wagner & Pina e Cunha, 2021). In this sense, respondents did not support an uncontrolled presence of animals, but a regulated model in which the owner remains responsible for the animal's behavior and hygiene.

The main benefits recognized by respondents were emotional and social rather than strictly performance based. Making employees happier, reducing work-related stress, and creating a pleasant work atmosphere were the most positively evaluated items. This is in line with previous research and reviews that connect pets at work with stress reduction, positive affect, social interaction, and more positive work-related attitudes (Barker et al., 2012; Gardner, 2024; Hall et al., 2017; Stahl et al., 2026). The interview findings additionally showed that pets

may help owners worry less during the workday because they do not have to leave the animal at home alone. This suggests that pet-friendly policies can support work-life balance, especially for employees with strong attachment to their pets.

At the same time, the results do not show equally strong support for productivity effects. Respondents rated the positive influence on productivity lower than mood or stress reduction. This finding is understandable because employees can more easily perceive their emotions than the objective effect of a pet on productivity. It is also possible that pets can both help and disturb productivity depending on the situation. For example, a calm pet may reduce stress, but a noisy or poorly socialized pet may interrupt work. Therefore, future studies should measure productivity more directly and not only through self-reported attitudes.

The t-test results provide additional insight into how these attitudes differ across respondent groups. Women gave higher scores to all perceived benefits, which may indicate greater openness toward the emotional and social value of pets at work. Men, however, gave higher scores to several practical barriers, suggesting stronger concern about disruptions, safety, hygiene, and work organization. The effect sizes support this interpretation because several gender differences were not only statistically significant but also practically meaningful. Sector differences were much weaker. General benefit evaluations did not differ between private and public sector employees, while among pet owners the private-sector group more strongly expected pets to improve productivity. This finding should be interpreted carefully because the study used a convenience sample and the number of pet owners in the public sector was smaller.

From the perspective of human resource management, the study indicates that pet-friendly policies can be a useful part of employee well-being practices, but only if they are based on inclusion and risk management. Such policies should protect pet owners, non-pet owners, clients, and animals. A good policy should define which animals are allowed, how many animals may be present at the same time, what behavior is acceptable, what health documentation is required, and what happens if an employee or client has an allergy, fear, or complaint. The welfare of animals should also be included, because the workplace may not be a comfortable environment for every pet. The main limitations of the study are the convenience sample, the relatively small number of interview participants, and the use of self-reported attitudes. The results also refer to perceptions and attitudes, not to directly measured effects on stress, productivity, or job satisfaction. This is especially important for productivity, because the study measured whether employees expected pets to influence productivity, not whether

productivity actually changed. Another limitation is that several t-tests were conducted on individual items, which increases the possibility of chance findings. Future studies should therefore include larger samples, longitudinal or experimental designs, and more objective indicators of employee and animal outcomes.

References

- Anderson, W. P., Reid, C. M., & Jennings, G. L. (1992). Pet ownership and risk factors for cardiovascular disease. *Medical Journal of Australia*, 157(5), 298–301. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1992.tb137178.x>
- Amiot, C. E., Bastian, B., & Martens, P. (2016). People and companion animals: It takes two to tango. *BioScience*, 66(7), 552–560. <https://doi.org/10.1093/biosci/biw051>
- Barker, R. T., Knisely, J. S., Barker, S. B., Cobb, R. K., & Schubert, C. M. (2012). Preliminary investigation of employee's dog presence on stress and organizational perceptions. *International Journal of Workplace Health Management*, 5(1), 15–30. <https://doi.org/10.1108/17538351211215366>
- Budimir, M. (2021). The relationship between health anxiety, perceived stress and satisfaction of pet owners. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 14(2), 237–246. <https://doi.org/10.31926/but.ssl.2021.14.63.2.6>
- Colarelli, S. M., McDonald, A. M., Christensen, M. S., & Honts, C. (2017). A companion dog increases prosocial behavior in work groups. *Anthrozoös*, 30(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1270595>
- Fine, A. H., & Weaver, S. J. (2018). The human-animal bond and animal-assisted intervention. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (5th ed., pp. 1–20). Academic Press.
- Foreman, A. M., Glenn, M. K., Meade, B. J., & Wirth, O. (2017). Dogs in the workplace: A review of the benefits and potential challenges. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), Article 498. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050498>
- Gardner, D. H. (2024). Pets in the workplace: A scoping review. *New Zealand Veterinary Journal*, 72(6), 307–316. <https://doi.org/10.1080/00480169.2024.2387562>
- Hall, S. S., & Mills, D. S. (2019). Taking dogs into the office: A novel strategy for promoting work engagement, commitment and quality of life. *Frontiers in Veterinary Science*, 6, Article 138. <https://doi.org/10.3389/fvets.2019.00138>
- Hall, S. S., Wright, H. F., McCune, S., Zulch, H., & Mills, D. S. (2017). Perceptions of dogs in the workplace: The pros and the cons. *Anthrozoös*, 30(2), 291–305. <https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1311053>
- Herzog, H. (2011). The impact of pets on human health and psychological well-being: Fact, fiction, or hypothesis? *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 236–239. <https://doi.org/10.1177/0963721411415220>
- Islam, A., & Towell, T. (2013). Cat and dog companionship and well-being: A systematic review. *International Journal of Applied Psychology*, 3(6), 149–155. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20130306.01>
- Krittawong, C., Kumar, A., Wang, Z., Jneid, H., Virani, S. S., & Levine, G. N. (2020). Pet ownership and cardiovascular health in the US general population. *The American Journal of Cardiology*, 125(8), 1158–1161. <https://doi.org/10.1016/j.amjcard.2020.01.030>
- McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1239–1252. <https://doi.org/10.1037/a0024506>
- Miller, S. C., Kennedy, C. C., DeVoe, D. C., Hickey, M., Nelson, T., & Kogan, L. (2009). An examination of changes in oxytocin levels in men and women before and after interaction with a bonded dog. *Anthrozoös*, 22(1), 31–42. <https://doi.org/10.2752/175303708X390455>
- Perrine, R. M., & Wells, M. (2006). Labradors to Persians: Perceptions of pets in the workplace. *Anthrozoös*, 19(1), 65–78. <https://doi.org/10.2752/089279306785593928>

- Stahl, S. K., Kinkus-Yatcilla, J., & Nieforth, L. O. (2026). Positive, negative, and neutral outcomes of pets in the workplace: A systematic review. *Anthrozoös*, 39(1), 133–159. <https://doi.org/10.1080/08927936.2025.2568293>
- Vormbrock, J. K., & Grossberg, J. M. (1988). Cardiovascular effects of human-pet dog interactions. *Journal of Behavioral Medicine*, 11(5), 509–517. <https://doi.org/10.1007/BF00844843>
- Wagner, E., & Pina e Cunha, M. (2021). Dogs at the workplace: A multiple case study. *Animals*, 11(1), Article 89. <https://doi.org/10.3390/ani11010089>
- Wilkin, C. L., Fairlie, P., & Ezzedeen, S. R. (2016). Who let the dogs in? A look at pet-friendly workplaces. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(1), 96–109. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-04-2015-0021>

Bireylerin Bilişsel Çarpıtmaları, Cinsel Kompulsiyon Düzeyleri ve Porno Kullanmalarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumları Açısından Yordanması

Sinan Törer

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC. e-mail: sinan.torer99@gmail.com Orcid No: 0009-0002-3577-2687

Eliz Volkan

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC. e-mail: elizvolkan@ciu.edu.tr Orcid No: 0000-0003-2857-4412

Özet

Bu çalışmada 18–45 yaş aralığındaki bireylerin pornografi kullanım sıklığı, cinsel kompulsiyon düzeyi ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarını ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Araştırma örneklemini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yaşayan 18–45 yaş aralığında toplam 587 kişi (284 kadın, 303 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş; örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan ve sosyodemografik bilgiler ile pornografi kullanımına ilişkin dört soruyu içeren Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Cinsel Kompulsiyon Ölçeği, İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Daha geniş katılımcı kitlesine ulaşabilmek amacıyla veri toplama araçları hem yüz yüze hem de çevrim içi platformlar aracılığıyla uygulanmıştır. Analiz aşamasında ölçütleri karşılamayan 13 katılımcı veri setinden çıkarılmış ve analizler 587 kişi üzerinden SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde Bağımsız Örneklem T-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgular, erkek katılımcıların kadınlara kıyasla daha geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına sahip olduklarını, ayrıca cinsel kompulsiyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Pornografi kullanan bireylerin cinsel kompulsiyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve daha geleneksel toplumsal cinsiyet tutumlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Buna karşılık pornografi kullanmayan bireylerde ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsel kompulsiyon düzeyi arttıkça bireylerin daha geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri; benzer biçimde geleneksel tutum düzeyi yükseldikçe bilişsel çarpıtmaların da arttığı görülmüştür. Ayrıca cinsel kompulsiyon ile bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Literatürde bilişsel çarpıtmaların psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle yakınlıktan kaçınmaya yönelik bilişsel çarpıtmaların sosyal izolasyonu artırdığı ve bunun psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Son olarak, cinsel kompulsiyon ölçeğinin alt boyutları ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin alt boyutlarının birlikte, toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının %34’ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilişsel çarpıtmalar, cinsel kompulsiyon, toplumsal cinsiyet, psikolojik iyi oluş

Predicting Individuals’ Attitudes Toward Gender Roles Through Cognitive Distortions, Sexual Compulsivity Levels, and Pornography Use

Abstract

This study examined the extent to which pornography use frequency, sexual compulsivity levels, and cognitive distortions related to relationships predict attitudes toward gender roles among individuals aged 18–45. The research sample consisted of 587 individuals (284 women and 303 men) aged between 18 and 45 living in the

Turkish Republic of Northern Cyprus. The study was conducted using a correlational survey model, one of the quantitative research methods, and criterion sampling, a purposive sampling method, was employed in sample selection. Data were collected using a Personal Information Form prepared by the researcher, including sociodemographic information and four questions regarding pornography use, along with the Sexual Compulsivity Scale, the Cognitive Distortions in Relationships Scale, and the Gender Roles Attitude Scale. In order to reach a broader participant population, the data collection instruments were administered both face-to-face and through online platforms. During the analysis phase, data from 13 participants who did not meet the inclusion criteria were excluded, and statistical analyses were conducted on 587 participants using the IBM SPSS Statistics software. Independent Samples t-test, ANOVA, Pearson Correlation Analysis, and Multiple Regression Analysis were used for statistical evaluation. The findings indicated that male participants had more traditional attitudes toward gender roles compared to female participants. Additionally, male participants demonstrated higher levels of sexual compulsivity and cognitive distortions. Individuals who used pornography were found to have higher sexual compulsivity levels and more traditional gender role attitudes. In contrast, individuals who did not use pornography exhibited higher levels of cognitive distortions related to relationships. As sexual compulsivity levels increased, individuals were more likely to adopt traditional gender roles. Similarly, higher levels of traditional gender role attitudes were associated with increased cognitive distortions. A positive relationship was also found between sexual compulsivity and cognitive distortion levels. Previous studies in the literature suggest that cognitive distortions negatively affect psychological well-being and life satisfaction. In particular, cognitive distortions related to avoidance of intimacy have been reported to increase social isolation, thereby negatively influencing psychological well-being and life satisfaction. Finally, it was determined that the subdimensions of the Sexual Compulsivity Scale and the subdimensions of the Cognitive Distortions in Relationships Scale together explained 34% of the variance in attitudes toward gender roles.

Keywords: Cognitive distortions, sexual compulsivity, gender roles, psychological well-being

Giriş

Cinsel temalı konular ve pornografik materyal kullanımı Türkiye dahil dünyanın birçok ülkesinde tabu olarak kabul edilmektedir (Arıdur, 2020). Bu sebepten dolayı hem ülkemizde hem de uluslararası literatürde cinsellik ve pornografik materyal kullanımına dair araştırmaların kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir. Türkiye’de cinsel kompülsiyon prevelansına dair her hangi bir araştırma bulunmamasına ek olarak; ABD’de yakın zamanda yapılan bir çalışmaya göre bireylerin cinsel duyguları, dürtüleri ve davranışları kontrol etmede güçlük yaşamasına dair zorlanti oranı %8.6 olarak bulunmuştur (Dickenson, Coleman ve Miner, 2018). Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olan toplumsal cinsiyet rolleri bireylerin yaşadıkları topluma, normlara ve hatta zamana göre farklılık gösterebilmektedir (Gürçan, 2007). İlişkilere dair bilişsel çarpıtmalar ise bireylerin kişiler arası ilişkilerinde hali hazırda sahip oldukları mantık dışı düşünceleri, inanışları, algılamaları ve değerlendirmelerini kapsayan ve bireye faydalı olmayan düşünce kalıplarıdır (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003). Bu sebeple bireylerin sahip oldukları bilişsel çarpıtmalar, cinsel kompülsiyon düzeyleri ve toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumlarını inceleyen çalışmaların literatürde yetersizliği bu araştırmanın yapılmasında öncü motivasyon kaynağı olmuştur. Bu çalışmada bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumlarının neler oldukları, buna bağlı olarak pornografik materyal kullanma sıklıkları, sahip oldukları ilişkilere dair bilişsel çarpıtmalar ve cinsel kompülsiyon düzeylerini

belirlemek ve toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumlarının, bahsedilen değişkenler arasındaki yordayıcı etkisini incelemek amaçlanmıştır. Literatürde bu değişkenleri birbiri ile inceleyen çalışmaların yetersiz olması, özellikle cinsel kompülsiyon ve pornografik materyal kullanımına dair çalışmaların yetersizliği, yapılan çalışmaların tanı grupları üzerinde olması gibi çeşitli sebepler bu araştırmanın yapılmasında motive kaynağı olmuştur. Araştırmada bahsedilen değişkenler arasında ki pozitif ve negatif ilişkiler sorgulanmış ve toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumların, bahsedilen değişkenler üzerindeki yordayıcı etkisine bakılmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni olarak ilişkisel tarama modelinden nicel yöntemler ve amaçsal örneklemden ölçüt deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan bireyler kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 18 ve 45 yaş aralığında ki bireyleri kapsamaktadır. Yaş kriteri Arnett'in savunduğu *Beliren Yetişkinlik Kuramı* üzerinden belirlenmiştir. Kurama göre bireyler 18 yaşından itibaren yetişkin hayatına giriş yapmakta ve 40'lı yaşlara kadar ergenlik ile yetişkinlik arasında kalarak sosyal ve toplumsal olarak farklı edinimler kazanmaktadır (Arnett, 2000). Araştırmaya katılım şartı olarak Kuzey Kıbrıs'ta yaşıyor olmak, 18-45 yaş aralığında olmak, her hangi bir psikiyatrik/psikolojik tanıya sahip olmamak ve her hangi bir psikiyatrik ilaç kullanmıyor olmak şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 600 kişiden hem online hem de yüz yüze olarak veri toplanmıştır. Kriterleri karşılamayan 13 kişi araştırmadan çıkartılmıştır. Veri toplama araçları olarak hem yüz yüze hem de çevrimiçi platformlarda aynı düzen içerisinde sorular hazırlanmıştır. Katılımcılara ilk olarak Bilgilendirilmiş Onam Formu verilerek araştırmaya dair bilgiler, araştırmanın nedeni, katılım şartları, araştırmanın süresi, etik haklar ve verilecek olan bilgilerin doğru olduğuna dair onaylama içeren form verilmiştir. Daha sonra katılımcılara Sosyodemografik bilgileri içeren 8 soru, cinsel rahatsızlığı sorgulayan 2 soru ve porno kullanım sıklığına dair 4 soru verilmiştir. Sonrasında 10 soru içeren Cinsel Kompülsiyon Ölçeği, 19 soru içeren İlişkilerle İlgili Bilişsel arpıtmalar Ölçeği ve 38 soru içeren Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği verilmiştir. Katılımcılara son olarak araştırmanın amacının kısaca anlatıldığı ve psikolojik destek alma ihtiyacı halinde iletişime geçilmesi gereken kurumların, araştırmacıların bilgilerini içeren Bilgilendirme Formu verilmiştir.

Verilerin özömlenmesi ve yorumlanması için IBM SPSS Statistics 26.0 (StatisticalPackageForSocialSciences) programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 600 kişiden veri toplanmıştır ancak araştırma kapsamında 587 katılımcı ile analizler yapılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Ardından Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında bu değerler gerekli aralıkta olduğu için veri setinin dağılımı, normal dağılım olarak kabul edilmiştir. Dolayısı ile bu araştırmada parametrik yöntemler kullanılmıştır. 587 kişilik veri seti için betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklem T-testi, Pearson Korelasyon Analizi, Tek Yönlü ANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Bulgular bu analizler ışığında incelenip yorumlanmıştır.

Bulgular

Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşmasına Dair Bulgular

Katılımcıların Cinsel Kompulsiyon (CKÖ), İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar (İİBÇÖ), Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) toplam puan ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşmasına Dair Bulgular

	Kadın		Erkek				
Değişkenler	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	<i>t</i>	df	<i>p</i>
CKÖ Toplam	14.67	4.76	23.35	5.41	-20.56	585	.000
CDY	5.69	1.68	7.9	1.79	-15.35	585	.000
CDKB	8.98	3.51	15.45	4.28	-20.05	575.20	.000
İİBÇÖ Toplam	54.49	12.11	56.16	11.48	-1.71	585	.087
YK	20.22	6.86	20.53	6.90	-.544	585	.587
GOİB	24.53	7.25	26.48	5.27	-3.70	514.33	.000
ZO	9.73	3.01	9.14	3.22	2.28	585	.023
TCRTÖ Toplam	162.91	28.60	133.97	36.95	10.64	565.07	.000
Eşitlikçi C.R.	36.94	4.34	34.16	5.01	7.17	581.43	.000
Kadın C.R.	32.36	8.42	24.44	10.63	10.03	569.44	.000
Evlilikte C.R.	36.62	4.83	31.13	7.55	10.54	517.65	.000
Geleneksel C.R.	31.54	8.74	23.26	10.24	10.55	579.97	.000
Erkek C.R.	25.44	4.98	20.96	5.86	9.99	579.53	.000

Not: N= 587

Katılımcıların cinsiyete göre CKÖ Toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(587) = -20.56, p < 0.01, df = 585$]. Erkeklerin CKÖ Toplam puan ortalamasının (Ort.= 23.35, Ss.= 5.41) kadınların puan ortalamasından (Ort.=14.67, Ss.= 4.76) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyete göre GOİB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(587) = -3.70, p < 0.01, df = 514.33$]. Erkeklerin GOİB puan ortalamasının (Ort.= 26.48, Ss.= 5.27) kadınların puan ortalamasından (Ort.=24.53, Ss.= 7.25) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyete göre ZO puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(587) = 2.28, p < 0.05, df = 585$]. Kadınların ZO puan ortalamasının (Ort.= 9.73, Ss.= 3.01) erkeklerin puan ortalamasından (Ort.=9.14, Ss.= 3.22) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyete göre İİBÇÖ Toplam ve YK alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Katılımcıların cinsiyete göre TCRTÖ Toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(587) = 10.64, p < 0.05, df = 565.07$]. Kadınların TCRTÖ Toplam puan ortalamaları (Ort= 162.91, Ss=28.60) erkeklerin puan ortalamasından (Ort= 133.97, Ss= 36.95) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların Pornografi Kullanım Sıklığına Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşmasına Dair Bulgular

Katılımcıların son 6 ay içerisindeki pornografik materyal kullanım sıklığına göre Cinsel Kompulsiyon Ölçeği (CKÖ), İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İİBÇÖ) ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) toplam puan ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Pornografi Kullanım Sıklığına Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşmasına Dair Bulgular

		<i>n</i>	Ort.	Ss.	F	<i>p</i>	Fark

CKÖ Toplam	Hiç ^a	159	12.90	4.13	69.99	.000	a<b,c,d
	6 ayda 1-2 defa ^b	59	16.47	4.71			a<c,f,g
	6 ayda 3-5 defa ^c	38	18.65	4.24			j>a
	Ayda 1-2 defa ^d	38	17.34	4.90			k>f
	Ayda 3 defa ^e	16	17.93	4.94			
	Haftada 1 defa ^f	21	16.42	4.30			
	Haftada 2 defa ^g	29	21.10	7.02			
	Haftada 3-4 defa ^h	67	23.05	5.40			
	Haftada 5-6 defa ⁱ	61	24.55	3.81			
	Haftada 7-8 defa^j	61	26.49	3.06			
	Haftada 9 veya daha fazla ^k	38	25.02	4.82			
CDY	Hiç ^a	159	5.31	1.86	24.12	.000	a<i,j
	6 ayda 1-2 defa ^b	59	6.45	1.74			a<c,d
	6 ayda 3-5 defa ^c	38	6.81	1.22			j>f
	Ayda 1-2 defa ^d	38	6.52	1.68			
	Ayda 3 defa ^e	16	6.93	1.91			
	Haftada 1 defa ^f	21	6.19	1.63			
	Haftada 2 defa ^g	29	7.55	2.72			
	Haftada 3-4 defa ^h	67	7.59	1.79			
	Haftada 5-6 defa ⁱ	61	8.00	1.43			
	Haftada 7-8 defa^j	61	8.42	1.40			
	Haftada 9 veya daha fazla ^k	38	8.07	1.63			
CDKB	Hiç ^a	159	7.59	2.77	77.58	.000	a<g,k
	6 ayda 1-2 defa ^b	59	10.01	3.41			j>d,g
	6 ayda 3-5 defa ^c	38	11.84	3.53			k>a,b
	Ayda 1-2 defa ^d	38	10.81	3.73			
	Ayda 3 defa ^e	16	11.00	3.38			
	Haftada 1 defa ^f	21	10.23	3.53			
	Haftada 2 defa ^g	29	13.55	4.91			
	Haftada 3-4 defa ^h	67	15.46	4.28			
	Haftada 5-6 defa ⁱ	61	16.55	2.94			
	Haftada 7-8 defa^j	61	18.06	2.07			
	Haftada 9 veya daha fazla ^k	38	16.94	3.70			
İİBÇÖ Toplam	Hiç ^a	159	56.89	12.80	3.48	.000	a>c
	6 ayda 1-2 defa ^b	59	52.88	11.56			b<j
	6 ayda 3-5 defa ^c	38	48.57	8.55			c<h,j,k
	Ayda 1-2 defa ^d	38	50.89	9.38			d<j
	Ayda 3 defa ^e	16	57.43	13.07			k>c
	Haftada 1 defa ^f	21	54.23	12.23			
	Haftada 2 defa ^g	29	53.93	11.70			
	Haftada 3-4 defa ^h	67	56.58	13.88			
	Haftada 5-6 defa ⁱ	61	54.54	10.57			
	Haftada 7-8 defa^j	61	59.21	8.97			
	Haftada 9 veya daha fazla ^k	38	57.78	10.24			

YK	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	22.28 17.71 15.28 19.55 22.43 22.28 20.58 20.97 18.31 21.11 21.55	6.35 5.86 5.81 6.32 7.34 6.64 7.38 7.91 6.53 6.03 7.41	5.76	.000	a>b,c,i c<e,g,h c<f,j,k
GOİB	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa ^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	24.27 25.44 24.76 22.44 25.12 22.19 23.79 26.53 27.96 28.80 27.34	7.64 6.77 6.23 5.69 8.07 7.37 5.98 5.49 3.96 3.07 3.94	5.75	.000	a<i,j,k j<b,c j<f,g d<h,k
ZO	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	10.33 9.72 8.52 8.89 9.87 9.76 9.55 9.07 8.26 9.29 8.89	2.78 3.30 3.12 2.46 2.70 3.44 3.31 3.48 3.03 3.33 3.17	3.00	.001	a>c,i
TCRTÖ Toplam	Hiç^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa ^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa ^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	151.22 168.98 176.44 171.23 155.56 157.95 158.34 130.37 133.88 120.98 130.44	32.69 17.88 13.55 18.00 38.09 28.90 26.54 37.97 38.71 38.99 37.38	16.93	.000	a<b,c c>h,j b>h,k f>h,j h>j,k j<b,g

Eşitlikçi C.R.	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa ^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa ^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	35.80 38.01 38.84 36.97 36.62 36.19 35.78 33.56 34.77 33.03 33.21	4.83 2.78 2.23 4.61 4.71 4.24 4.16 5.12 5.11 5.25 5.30	8.35	.000	a<,b,c,j b>h,i,j c>g,j k<b,c
Kadın C.R.	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa ^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa ^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	28.71 34.23 36.44 35.57 31.00 31.71 31.93 23.26 24.32 20.63 23.31	9.63 5.03 3.75 5.44 9.87 7.31 7.43 10.22 11.64 11.21 10.92	17.18	.000	a<b,c,d, b>h,i c>i,k j<c,e d>j,k g>h
Evlilikte C.R.	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa ^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa ^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	34.87 37.28 36.57 37.39 33.50 34.28 35.68 29.74 31.90 29.26 31.31	5.66 3.72 2.74 3.63 8.43 6.67 4.90 8.95 7.37 8.51 7.10	12.92	.000	a<b,c b>h,i c>j,k d>i,j j<a,b
Geleneksel C.R.	Hiç ^a 6 ayda 1-2 defa ^b 6 ayda 3-5 defa ^c Ayda 1-2 defa ^d Ayda 3 defa ^e Haftada 1 defa ^f Haftada 2 defa ^g Haftada 3-4 defa ^h Haftada 5-6 defa ⁱ Haftada 7-8 defa ^j Haftada 9 veya daha fazla ^k	159 59 38 38 16 21 29 67 61 61 38	27.92 33.03 35.28 34.50 29.75 30.66 30.34 23.10 22.72 19.34 22.39	9.99 6.10 4.20 4.89 10.40 9.00 7.97 10.20 10.89 10.61 10.24	16.68	.000	a<b,d b>h,i,j,k c>h,j g>k j<a f>j

Erkek C.R.	Hiç ^a	159	23.90	5.72	16.47	.000	a<b,c
	6 ayda 1-2 defa ^b	59	26.40	3.28			a>h,j
	6 ayda 3-5 defa ^c	38	27.28	2.92			d>h
	Ayda 1-2 defa ^d	38	26.78	3.25			j<f,c,e
	Ayda 3 defa ^e	16	24.68	5.81			g>k
	Haftada 1 defa ^f	21	25.09	5.04			i<b,f
	Haftada 2 defa ^g	29	24.62	4.62			
	Haftada 3-4 defa ^h	67	20.68	5.84			
	Haftada 5-6 defa ⁱ	61	20.19	5.72			
	Haftada 7-8 defa ^j	61	18.70	5.98			
	Haftada 9 veya daha fazla ^k	38	20.21	5.96			

Not. N= 587. Cinsel Kompulsiyon Ölçeği, CDY: Cinsel Davranışlara Yoğunlaşma, CDKB: Cinsel Dürtüleri Kontrolde Başarısızlık, İİBÇÖ: İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, YK: Yakınlıktan Kaçınma, GOİB: Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi, TCRTÖ: Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği, C.R: Cinsiyet Rolü.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların son 6 ay içerisinde pornografik materyal kullanma sıklıklarına göre CKÖ Toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre; Hiç kullanmadığını belirten katılımcıların CKÖ Toplam puan ortalamaları, diğer her gruptan anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

Katılımcıların son 6 ay içerisinde pornografik materyal kullanma sıklıklarına göre İİBÇÖ Toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre; Hiç kullanmadığını belirten katılımcıların İİBÇÖ Toplam puan ortalaması (Ort= 56.89, Ss= 12.80), 6 ayda 3-5 defa kullananlardan (Ort= 48.57, Ss= 8.55) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. 6 ayda 1-2 defa kullananların puan ortalamaları (Ort= 52.88, Ss= 11.56) Haftada 7-8 defa kullananlardan (Ort= 59.21, Ss= 8.97) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. 6 ayda 3-5 defa kullananların puan ortalamaları (Ort= 48.57, Ss= 8.55), Haftada 3-4 defa kullananlardan (Ort= 56.58, Ss= 13.88), Haftada 7-8 defa kullananlardan (Ort= 59.21, Ss= 8.97) ve Haftada 9 veya daha fazla kullananlardan (Ort= 57.78, Ss= 10.24) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Ayda 1-2 defa kullananların puan ortalamaları (Ort= 50.89, Ss= 9.38) Haftada 7-8 defa kullananlardan (Ort= 59.21, Ss= 8.97) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Haftada 9 veya daha fazla kullananların puan ortalamaları (Ort= 57.78, Ss= 10.24) 6 ayda 3-5 defa kullananlardan (Ort= 48.57, Ss= 8.55) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların son 6 ay içerisinde pornografik materyal kullanma sıklıklarına göre TCRTÖ Toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur

($p < 0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre; Hiç kullanmadığını belirten katılımcıların TCRTÖ Toplam puan ortalaması (Ort= 151.22, Ss= 32.69), 6 ayda 1-2 defa kullananlardan (Ort= 168.98, Ss= 17.88) ve 6 ayda 3-5 defa kullananlardan (Ort= 176.44, Ss= 13.55) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. 6 ayda 3-5 defa kullananların puan ortalaması (Ort= 176.44, Ss= 13.55), Haftada 3-4 defa kullananlardan (Ort= 130.37, Ss= 37.97) ve Haftada 7-8 defa kullananlardan (Ort= 120.98, Ss= 38.99) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. 6 ayda 1-2 defa kullananların puan ortalaması (Ort= 168.98, Ss= 17.88), Haftada 3-4 defa kullananlardan (Ort= 130.37, Ss= 37.97) ve Haftada 7-8 defa kullananlardan (Ort= 120.98, Ss= 38.99) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Haftada 1 defa kullananların puan ortalaması (Ort= 157.95, Ss= 28.90), Haftada 3-4 defa kullananlardan (Ort= 130.37, Ss= 37.97) ve Haftada 9 veya daha fazla kullananlardan (Ort= 130.44, Ss= 37.38) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Haftada 3-4 defa kullananların puan ortalaması (Ort= 130.37, Ss= 37.97) Haftada 7-8 defa kullananlardan (Ort= 120.98, Ss= 38.99) ve Haftada 9 veya daha fazla kullananlardan (Ort= 130.44, Ss= 37.38) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Haftada 7-8 defa kullananların puan ortalaması (Ort= 120.98, Ss= 38.99) 6 ayda 1-2 defa kullananlardan (Ort= 168.98, Ss= 17.88) ve Haftada 2 defa kullananlardan (Ort= 158.34, Ss= 26.54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) Yordayıcıları Olarak Cinsel Kompulsiyon Ölçeği (CKÖ) ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İİBÇÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Cinsel Kompulsiyon Ölçeği (CKÖ) ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İİBÇÖ) alt boyutlarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) Yordayıcıları Olarak Cinsel Kompulsiyon Ölçeği (CKÖ) ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (İİBÇÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	SH	β	t	p	95.00%GA
(Sabit)	233.587	6.72	0.00	34.74	.000	[220.38, 246.79]

CDY	3.63	.840	.208	4.32	.000	[1.984, 5.28]
CDKB	-3.07	.363	-.432	-8.45	.000	[-3.78, -2.35]
YK	-1.96	.193	-.373	-10.12	.000	[-2.34, -1.58]
GOİB	-1.08	.214	-.191	-5.06	.000	[-1.50, -.66]
ZO	-.531	.434	-.046	-1.22	.222	[-1.38, .322]

Not. Bağımlı Değişken: TCRTÖ Toplam, GA: Güven Aralığı F (61.44), p=.000, R² =0.340

Yapılan analiz sonucuna göre kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 61.44$, $p= .000$, $R^2 =0.340$). CDY alt boyutunun ($B=3.63$, $t=4.32$, $p=.000$), CDKB alt boyutunun ($B= -3.07$, $t=-8.45$, $p=.000$), YK alt boyutunun ($B=-1.96$, $t=-10.12$, $p=.000$) ve GOİB alt boyutunun ($B=-1.08$, $t=-5.06$, $p=.000$) Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ) ‘nin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bağımlı değişken olan toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumdaki değişimin %34’ü modelde ki tüm değişkenler tarafından açıklanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Erkeklerin cinsel kompulsiyon ölçeği toplam puan ortalamaları kadınların puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatüre baktığımızda yapılan araştırmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Odlaug ve diğerleri, 2013; Odlaug ve Grant, 2010; Black, 2000; Dodge ve diğerleri, 2004). Carnes (1983) ABD’de ki cinsel bağımlılık oranının erkeklerde (%63) kadınlara göre (%37) daha sık görüldüğünü ancak kadınların erkeklere kıyasla daha fazla cinsel bağımlılık konusunda yardım arayışına girdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda cinsiyet kaynaklı farklılıkların biyolojik temelden öte, toplumlar tarafından oluşturulan cinsiyet rolleri ve sosyo-kültürel faktörler gibi etkenlerin de cinsiyet farklılığına sebebiyet verildiği düşünülmektedir.

İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar konusunda ise cinsiyete dayalı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Buna göre erkeklerin, kadınlara kıyasla daha fazla gerçekçi olmayan ilişki beklentisi bilişsel çarpıtmasına sahip olduğu, ancak kadınların da erkeklere kıyasla daha fazla zihin okuma bilişsel çarpıtmasına sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre erkeklerin sahip oldukları geleneksel toplumsal cinsiyet şeması ile kadınların daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet şeması arasında çatışma yaşandığı, erkeklerin ise oluşan bu beklentileri karşılamak için bilişsel çarpıtma yapmış olabileceği savunulmaktadır. Fakat cinsiyete dayalı bu farklılığın bireylerin kendi karakter ve benlik oluşumlarından kaynaklı olabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Kadınlar çoğunlukla kendi benliklerini ilişki boyutları ile ifade edebilmekte ve kurmuş olduğu ilişkilerden daha fazla geri bildirim almaktadırlar. Erkekler ise kendi benlik oluşumlarını daha çok içsel standartlarına göre belirleyip, kendi içsel süreçlerine göre değerlendirme yaptıkları söylenebilir (Kulaksızoğlu, 2000).

Araştırmamızda kadınların erkeklere kıyasla daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç literatürdeki hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar ile benzer bulunmuştur. Buna göre literatürde kadınların toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlikçi tutuma, erkeklerin ise geleneksel tutuma sahip olduğunu gösteren birçok araştırma yer almaktadır. (Arıcı, 2011; Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011; Frieze ve diğerleri, 2003; Güvenç, 1996; Kabasakal ve Girli, 2012; Molina, 2000; Vefikuluçay ve diğerleri, 2007; Çiçek ve Çopur, 2018). Bu sonuca sebebiyet veren etken olarak erkeklerin sahip oldukları geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin kendilerine çıkar sağladıkları ve içerisinde bulunduğu toplum tarafından bu çıkarların pekiştirildiği görüşü savunulmaktadır.

Pornografi kullanım sıklığı ile cinsel kompülsiyon düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, haftada 7-8 defa pornografik materyal kullanan bireylerin diğer gruplara kıyasla daha fazla cinsel kompülsiyona sahip oldukları bulunmuştur. Bu bağlamda literatüre baktığımızda pornografi kullanımı ve cinsel kompülsiyon bağlantısının genellikle tanı almış bireyler üzerinden yapıldığı görülmektedir. Bóthe ve diğerleri (2020) 'nin katılımcıların %30'nun kadın olduğu 14.006 kişilik araştırma sonucuna göre geçtiğimiz bir yıl içerisinde düzenli olarak pornografik materyal kullandığını belirten katılımcıların %7.4 oranında sorunlu pornografi kullanımına sahip olduğu bulunmuştur.

Literatürde bilişsel çarpıtmaların psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Sapmaz, 2023, Şimşek ve diğerleri, 2021). Buna ek olarak yakınlıktan kaçınmaya yönelik bilişsel çarpıtmaların sosyal izolasyonu artırdığı ve bunun psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmektedir (DiTommaso ve diğerleri, 2003; Wei ve diğerleri, 2007).

Cinsel kompülsiyon konusunda literatürde yer alan çalışmalarda fikir ayrılığı ve tanısal zorluklar yaşandığı bilinmektedir (Moser, 2011). Benzer şekilde bilişsel çarpıtmaya dair literatürde oldukça fazla çalışma yer almasına rağmen, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilere yönelik bilişsel çarpıtmalar konularında yetersiz çalışmalar ve fikir ayrılığı olduğu bilinmektedir. Bireylerin sahip oldukları bilişsel çarpıtmaların ve toplumsal cinsiyet rollerine

yönelik tutumların kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Zhang, 2008; Stackert ve Bursik, 2003; Evans ve Diekman, 2009).

Sonuç olarak bahsedilen sınırlılıklar dahilinde insan doğasının parçaları olan bilişsel çarpıtmalar, cinsel kompülsiyon düzeyleri, pornografik materyal kullanımı ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlara dair daha fazla akademik ve bilimsel çalışmaların yapılması ve toplumu bilinçlendiren eğitimler verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arıcı, F. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılar ve Psikolojik İyi Oluş. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıdur, T. (2020). Pornografik materyal tüketimi ile toplumsal cinsiyet rolleri ve şiddete yönelik tutumların ilişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol*, 55:469-480.
- Black, D.W. (2000). The epidemiology and phenomenology of compulsive sexual behavior. *CNS Spectr* 5(1):26–72.
- Bóthe, B., Tóth-Király, I., Potenza, M. N., Orosz, Gábor., & Demetrovics, Z. (2020). High-frequency pornography use may not always be problematic. *The Journal of Sexual Medicine*, 17(4), 793–811.
- Carnes, P. (1983). *Out of shadows: Understanding sexual addiction*. Minnesota: Hazelden Publishing.
- Çiçek, B. & Çopur, Z. (2018). Bireylerin kadınların çalışmasına ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4:1-21.
- Dickenson, J. A. G. N., Coleman, E., & Miner, M. H. (2018). Prevalence of distress associated with difficulty controlling sexual urges, feelings, and behaviors in the United States. *JAMA Network Open*, 1(7), 184-468
- DiTommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L., & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 303–312. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00190-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00190-3)
- Dodge, B., Reece, M., Cole, S.L., & et al. (2004) Sexual compulsivity among heterosexual college students. *J Sex Res*. 41:343-350.
- Gender-role attitudes in university students in the united states, slovenia, and croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27: 256–261.
- Güvenç, G. B. (1996). Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Ailede Toplumsal Cinsiyet Rolüne İlişkin Tutumları ve Benlik Algısı. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 4 (4), 260-267.
- Ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(25):107 – 111.
- Kabasakal, Z. & Gırlı, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kadına yönelik şiddet hakkındaki görüşlerinin, deneyimlerinin bazı değişkenler ve yaşam doyumu ile ilişkisi (DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (2), 105-123.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Molina, A. B. (2000). The Function of Gender, Ethnicity, Acculturation and Gender-Role Attitudes with Relationship Satisfaction among Latino and Euro-American College Students. *Doctoral Dissertation*, University of Oregon.
- Odlaug, B. L. & et al. (2013). Compulsive sexual behavior in young adults. *Annals Of Clinical Psychiatry*, 25(3):193-200.

- Odlaug, B.L. & Grant, J.E. (2010). Impulse-control disorders in a college sample: results from the self-administered Minnesota Impulse Disorders Interview (MIDI). *Prim Care Comp J Clin Psychiatry*, 12:e1-e5.
- Stackert, R. A. & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 34, 1419-1429
- Sapmaz, F. (2023). Relationships between cognitive distortions and adolescent well-being: The mediating role of psychological resilience and moderating role of gender. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.866>
- Şimşek, O. M., Koçak, O., & Younis, M. Z. (2021). The impact of interpersonal cognitive distortions on satisfaction with life and the mediating role of loneliness. *Sustainability*, 13(16), Article 9293. <https://doi.org/10.3390/su13169293>
- Vefikuluçay, D., Demirel, S., Taşkın, L. & Eroğlu, K. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14 (2): 12–27.
- Wei, M., Russell, D. W., Mallinckrodt, B., & Vogel, D. L. (2007). The experiences in close relationship scale (ECR)-short form: Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/00223890701268041>
- Zeyneloğlu, S. & Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet roller tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40;409-420.
- Zhang, L.F. (2008). Cognitive distortions and autonomy among Chinese university students. *Learn Individ Differ*, 18:279-84.

Technologies Enhancing Learning in Childhood Education and Development in Africa

Saman Ange-Michel Gougou

Université Alassane Ouattara, Bouaké, e-mail: michelgougoul@gmail.com, Orcid No : 0000-0003-2673-2261, COTE D'IVOIRE

Toblegnon Alex Charles Ponde

Centre Ivoirien d'Étude et de Recherche en Psychologie Appliquée (CIERPA), e-mail: alextoblegnon@gmail.com , Orcid No: 0009-0002-4844-8958, CÔTE D'IVOIRE

Noprita Herari

Universitas Negeri Jakarta, e-mail: noprita.h@unj.ac.id, Orcid No: 0009-0009-2497-5340, INDONESIA

Abstract

Early Childhood Development (ECD) is a crucial topic worldwide to support children's cognitive, emotional, and social growth for community sustainability. Simultaneously, the digital revolution and the integration of technology into daily human life transform all human activities, including education, human development, and well-being in the era of digital transformation. In this context, the appropriation of technology to support education remains a common concern, particularly in early childhood education in the Global South and Western countries. However, while low-technology areas remain behind in techno-pedagogy and the integration of technology to enhance human learning and skills acquisition, in child education, the fact that children are very young raises many questions related to their well-being and the impact on their cognition, psychological development, and communication skills as future leaders of society. In Africa, for example, integrating Information and Communication Technology (ICT) into early education presents additional obstacles, including limited access to technology, inadequate training for educators, and the unpredictable influence of Artificial Intelligence (AI) agent integration in educational tools. In this context, this paper aims to analyze technology-enhanced learning in child education within the context of human development and in relation to the AI revolution. Through a qualitative interpretative approach, the study relies on interviews with 12 parents/ educators in West Africa on the evolution of their children related to the use of technology (mobile phones, tablets, educational applications) and their perspectives on the AI revolution in education. Findings reveal that the integration of technology in early childhood education benefits (digital skills, cognitive acquisition) and challenges (accessibility, addiction, sociability, etc.). It includes perspectives related to the AI revolution call for rethinking the role of technology through a framework for Early Childhood Development (ECD). As a recommendation, this paper calls for the definition of an ethical perspective and framework supporting the integration of technology in child education through the empowerment of educators and parents to build a safe educational environment.

Keywords: Early Childhood Development, Digital Transformation, Education 4.0, Communication, Artificial Intelligence (AI).

Introduction

Early Childhood Development (ECD) has become a global priority because of its fundamental role in fostering children's cognitive, emotional, social, and physical development while contributing to sustainable human development and community well-being. Early childhood represents a critical developmental period during which brain development, language acquisition, socio-emotional competencies, and learning capacities are established. These developmental processes are strongly influenced by the quality of children's environments, including the support provided by parents, caregivers, educators, families, and communities (Likhar et al., 2022). Consequently, investment in ECD is increasingly recognised as a strategic priority for improving educational outcomes, strengthening social cohesion, and promoting sustainable development.

Across both traditional and contemporary societies, childhood education provides the foundation for preparing future generations to become responsible, resilient, and engaged citizens (Gougou & Palé, 2025). By nurturing children's curiosity, creativity, communication skills, and socio-emotional competencies, early learning environments contribute not only to individual well-being but also to long-term social and economic development. As noted by Dalimunthe et al. (2024) and Agustina et al. (2023), high-quality early childhood education equips children with the knowledge, values, and competencies needed to adapt to increasingly complex and rapidly changing societies. Within this process, both formal and informal learning environments, including homes, schools, and community settings, play complementary roles in supporting children's physical, cognitive, emotional, and social development through the active involvement of parents and educators.

At the same time, the rapid expansion of digital technologies and artificial intelligence (AI) is transforming all the society as education and virtual agents change every communication aspect of human life (Gougou, 2025). Integrating open educational resources to support transformative approach in English as a foreign language in Africa.. Digital transformation is reshaping how children learn, communicate, and interact with their environments, creating both new educational opportunities and emerging developmental challenges (Vo, 2025; Gougou et al., 2023). Within this evolving landscape, technology-enhanced learning (TEL) has emerged as an innovative pedagogical approach that integrates digital technologies into teaching and learning processes to improve educational quality and prepare learners for the demands of the twenty-first century.

Technology-enhanced learning is grounded in learner-centred pedagogies that seek to develop essential twenty-first-century competencies, including collaboration, communication, creativity, critical thinking, problem-solving, digital literacy, responsible citizenship, leadership, and personal development (Norozi, 2023; Ogegbo & Aina, 2022; Shamaieva et al., 2023). When implemented appropriately, digital technologies can enrich learning experiences by promoting active participation, personalized learning, and collaborative knowledge construction. Consequently, the integration of AI into educational environments has become an increasingly important area of research and educational practice.

Despite these opportunities, the integration of digital technologies into early childhood education remains a major concern for educators, researchers, and policymakers in both the Global South and Western countries (Kaynar et al., 2020; Liu & Hwang, 2023). The challenges are particularly pronounced in low- and middle-income countries, where limited technological infrastructure, unequal access to digital resources, insufficient teacher training, and the rapid emergence of AI-powered educational tools complicate the effective implementation of technology-enhanced learning (Chisom et al., 2023; Paschal et al., 2024; Nwobodo, 2025). As argued by Su et al. (2023), although many educational systems continue to face significant challenges in adopting technology-enhanced pedagogies, the integration of AI into learning environments requires particular attention during early childhood because this developmental stage is especially sensitive to environmental influences. In the African context, where digital technologies are expanding rapidly across educational systems, these concerns have intensified discussions about how technological innovation can be balanced with children's developmental needs. This situation highlights the importance of developing evidence-based and context-sensitive approaches that maximize the educational benefits of AI while safeguarding children's holistic development, well-being, and fundamental rights.

Objective

This paper aims to analyze technology-enhanced learning in child education within the context of human development and in relation to the AI revolution.

Theoretical Framework

Research on education and children's development requires a comprehensive understanding of early childhood learning paradigms and the educational transformations driven by digital technologies. Accordingly, this study adopts an interdisciplinary theoretical

framework that combines Early Childhood Development (ECD) theory, Technology-Enhanced Learning (TEL), and Education 4.0. Together, these complementary perspectives provide a robust conceptual lens for examining how digital technologies and artificial intelligence (AI) influence children's learning, language development, and educational practices in multilingual contexts.

1. Early Childhood Development (ECD) Theory

To conduct our research, it is important to underline that Early Childhood Development (ECD) theory highlights the crucial role of the first years of life in shaping children's cognitive, linguistic, emotional, and social development (Swargiary, 2024). This developmental period is widely recognized as a sensitive stage during which brain architecture, language acquisition, and foundational learning abilities are established (Likhar et al., 2022). Experiences during early childhood therefore have lasting consequences for educational achievement, social participation, and lifelong well-being. In fact, within contemporary learning environments, children are increasingly exposed to digital technologies both at school and at home.

This fact affects their wellbeing and development. When carefully integrated into age-appropriate pedagogical practices, digital tools can foster creativity, early literacy, problem-solving abilities, and exploratory learning (Paul et al., 2023). Nevertheless, the growing presence of technology in early childhood also raises important concerns. Indeed, excessive or inappropriate use of digital devices and/ AI may affect children's attention, social interactions, emotional regulation, and overall well-being (Fotakopoulou et al., 2020). Consequently, technology should not replace human interaction but rather complement developmentally appropriate teaching practices that promote children's holistic growth.

From this perspective, ECD theory provides an essential foundation for examining how digital technologies can support young children's learning while safeguarding their developmental needs and constitutes an important lever in this study about Technologies Enhancing Learning in Childhood Education and Development in Africa.

2. Education 4.0 and Digital Transformation

The second pillar of this framework is Education 4.0, which reflects the profound transformation of educational systems in response to the Fourth Industrial Revolution (Haleem et al. 2022; Tikhonova & Raitskaya, 2023). Education 4.0 advocates for learner-centred, technology-rich educational environments where digital technologies, artificial intelligence,

and innovative pedagogical approaches contribute to developing twenty-first-century competencies such as creativity, collaboration, communication, critical thinking, and digital literacy. According to Ogegbo & Aina, (2022), Education 4.0 calls for a rethinking of teaching and learning processes. Learners are expected to become active participants who construct knowledge through collaboration, inquiry, and problem-solving, while teachers increasingly assume the role of facilitators and learning designers (Paschal & Gougou, 2022). In educational systems, the implementation of Education 4.0 remains facing persistent challenges, including unequal access to digital infrastructure, disparities in teachers' digital competencies, and ethical concerns surrounding the educational use of artificial intelligence, continue to shape the pace and quality of digital transformation (Haleem et al. 2022). These contextual realities make Education 4.0 particularly relevant for analyzing how AI can be integrated responsibly into early childhood education across diverse educational settings.

3. Technology-Enhanced Learning (TEL)

Technology-Enhanced Learning (TEL) constitutes the third theoretical dimension of this study. TEL refers to the pedagogical use of digital technologies to enrich teaching, learning, assessment, and learner engagement. Rather than focusing solely on technological innovation, TEL emphasizes how technology can improve educational experiences through meaningful pedagogical integration (Elm et al. 2023; Zou et al., 2025). Research has shown that digital learning environments can increase learner motivation, support personalized instruction, facilitate collaborative learning, and provide immediate feedback. In language education, multimedia resources, interactive platforms, adaptive learning systems, and AI-powered applications create opportunities for authentic communication and differentiated learning experiences (Xiao et al. 2025). However, successful technology integration depends not only on the availability of digital tools but also on teachers' pedagogical competence. Educators require strong technological pedagogical knowledge to select, adapt, and evaluate digital resources that effectively support learning objectives. Continuous professional development therefore remains essential for enabling teachers to integrate emerging technologies into classroom practice (Ong & Annamalai, 2024). TEL consequently provides a valuable framework for understanding both the pedagogical potential and the practical challenges associated with integrating digital technologies into early childhood and multilingual education.

4. Integrating the Theoretical Perspectives

Rather than considering these theories independently, this study brings them together into a coherent interdisciplinary framework. Early Childhood Development theory explains children's developmental characteristics and learning needs; Technology-Enhanced Learning provides insight into the pedagogical use of digital technologies; and Education 4.0 situates these educational transformations within broader societal and technological changes. The integration of these perspectives enables the study to explore several interconnected dimensions. First, it examines how digital technologies and AI influence children's cognitive, linguistic, and socio-emotional development. Second, it investigates how technology can support multilingual communication and language learning during early childhood. Third, it analyses the opportunities and challenges associated with AI-supported pedagogical practices while considering issues of equity, ethics, inclusion, and responsible technology use.

Overall, this interdisciplinary framework offers a comprehensive basis for understanding the evolving relationship between early childhood education, digital transformation, and artificial intelligence. It also provides the conceptual foundation for interpreting the empirical findings presented in this study and for positioning the research within current international debates on the future of education in increasingly digital and multilingual societies. The following literature review further examines existing scholarship on these issues and identifies the knowledge gaps that this research seeks to address.

In sum, the question of technology and the digital sphere in the development of early education is a common concern in various educational contexts. Therefore, further studies on this topic are necessary to update the situation and support knowledge dissemination. This is particularly important in the context of the AI revolution and its integration into all fields where technology is used, especially in the domain of early childhood education and wellbeing.

Method

1. Research Design

This study adopted a qualitative interpretive case study design to explore the perceptions and experiences of parents and educators regarding the integration of digital technologies and artificial intelligence (AI) into early childhood education (Thorne, 2025). A qualitative interpretive approach was considered appropriate because it enables researchers to understand how individuals construct meaning from their lived experiences within specific educational and socio-cultural contexts. Although the findings contribute to broader discussions on technology-

enhanced learning in both Western and Global South contexts, the study focuses specifically on the African context, where digital transformation in education is rapidly evolving while facing distinctive socio-economic and educational challenges.

Consistent with interpretive qualitative research, the study combines evidence from the scientific literature with participants' lived experiences to develop a comprehensive understanding of technology use in early childhood education (Wiesner, 2022). This approach was particularly appropriate for examining the social representations of AI and digital technologies, as it allowed the researchers to explore participants' behaviors, educational practices, attitudes, beliefs, and perceptions regarding the opportunities and challenges associated with the AI revolution in early childhood education. Rather than seeking statistical generalization, the study aimed to generate an in-depth understanding of how parents and educators perceive the educational, developmental, and ethical implications of technology integration. Overall, the interpretive case study design provided a rigorous framework for examining participants' lived experiences and generating contextually grounded insights into the opportunities and challenges associated with integrating AI and digital technologies into early childhood education.

2. Sampling

This study employed a convenience sampling strategy, which is widely used in qualitative research when participants are selected based on their accessibility and their ability to provide relevant information about the phenomenon under investigation (Golzar et al., 2022). To enhance the credibility and trustworthiness of the study, explicit inclusion and exclusion criteria were established before data collection. Participants were required to be parents or early childhood educators with direct experience of children's (aged 2-8) use of digital technologies. The study focused on children within the early childhood age range and on educational experiences situated within African contexts. Individuals who did not meet these criteria or had no direct involvement in early childhood education were excluded from the sample. Therefore, to reduce potential bias, the study included a convenience sample of twelve (12) participants comprising parents and early childhood educators from West Africa, with a particular focus on Côte d'Ivoire. Participants were selected because of their direct experience with young children's use of digital technologies, including smartphones, tablets, and educational applications, as well as their familiarity with the increasing role of AI in educational settings.

Their experiences provided valuable perspectives on both the opportunities and challenges associated with technology use during early childhood.

3. Data collection tools

The data collection used literature and interviews.

Researchers used a semi guided interviews to collect factual ideas from parents, teachers' educators on the experience and perception of the integration of technology enhancing education in schools and home activities from March to May 2026. An accent was put on AI agents revolution that integrates all the devices progressively and the possible challenges related specifically to the early child education. The pretest took place in February 2026 with a sample of 4 participants. Then, after this step, the thee interviews took place in person and online from February-April 2026 with 12 parents, teachers educators in Cote d'Ivoire, a West African countries. Main questions scope was o on the evolution of their children related to the use of technology (mobile phones, tablets, educational applications) and their perspectives on the AI revolution in education. The main section of the guide including: usage of technology in early education, benefits and chllenegs, perception of AI integration in educative technology and app for early child education.

4. Data analysis methods

This study adopted a qualitative interpretive case study approach to explore parents' and educators' perceptions of the integration of digital technologies and artificial intelligence (AI) in early childhood education. Although the study contributes to broader discussions on technology use in both Western and Global South educational contexts, particular attention was given to the African context, where digital transformation is progressing within diverse educational and socio-cultural environments.

The interviews data were analyzed using an interpretive conversation analysis approach informed by the work of Raymond et al. (2024). This analytical perspective made it possible to examine how participants constructed and negotiated their views of technology and AI through their discourse while revealing their social representations, lived experiences, attitudes, and educational practices. Particular attention was paid to the ways in which parents and educators described the opportunities, challenges, and ethical implications associated with integrating digital technologies into early childhood education.

To enhance the credibility and trustworthiness of the findings, participants' narratives were systematically coded, compared, and interpreted through an iterative analytical process. The analysis focused on identifying recurring patterns, shared meanings, and divergent perspectives across the interviews. The resulting themes were organized into three main categories: (1) *the perceived benefits of integrating digital technologies into early childhood education*; (2) *the developmental, pedagogical, and ethical challenges associated with technology and AI*; and (3) *participants' perspectives on the AI revolution and the need to rethink the role of technology within a child-centred Early Childhood Development (ECD) framework*.

Results

The interviews reveal ambivalent perceptions regarding the integration of digital technologies and artificial intelligence (AI) in childhood education. While some participants recognize the potential benefits of technological tools for learning, concerns related to addiction, cognitive development, and the need for supervision remain central.

Benefits of integration of technology in early childhood education

The analysis of the technology enhancing early child education appeared as an important question related to communication of skills for their growth and wellbeing. According to the respondents' voice, below are some benefits mentioned:

'I can get a tablet for educational games. It is important for early childhood education and for pupils. Moreover, many private primary schools request this tool as part of the learners' school fees.' **(Respondent 1)**

'I think it is useful for digital literacy because young children can quickly learn how to use digital tools such as tablets and smartphones. I think it's very important in this modern world.' **(Respondent 7)**

'Children are open to learning quickly. Their cognition and knowledge acquisition grow fast during educational games, allowing them to develop skills and become global citizens for sustainable well-being.' **(Respondent 3)**

"Children are very active when playing, and educational games on smartphones and tablets improve their retention and cognition. So, it means learning by playing." **(Respondent 4)**

“I think that educational games help to develop their cognition, and the tools increase their digital literacy.” (Respondent 5)

‘Admittedly, mastering digital tools has become necessary to succeed at school and in contemporary society. However, this should be done under parental supervision and with appropriate educational guidance.’ (Respondent 9)

“Artificial intelligence represents an opportunity, but it also requires careful supervision. It is important to implement restrictions and structured guidance regarding internet use, especially for younger children.” (Respondent 10)

These findings suggest that, although the integration of digital technologies into early childhood education presents important developmental and ethical challenges, it also offers significant opportunities to enhance inclusive and child-centred learning. Participants perceived digital technologies as valuable educational resources capable of supporting children's acquisition of digital literacy, logical reasoning, environmental awareness, creativity, and early problem-solving skills. When used within developmentally appropriate learning environments, technology was also considered capable of fostering children's cognitive, emotional, and social development while encouraging active participation in educational activities.

From the participants' perspectives, the gradual introduction of educational technologies into kindergartens and primary schools reflects an ongoing pedagogical shift from traditional teacher-centered instruction towards more interactive and learner-centred approaches. This transformation is consistent with the principles of Technology-Enhanced Learning (TEL), which emphasize the meaningful integration of digital technologies to enrich teaching and learning processes rather than simply replacing conventional classroom practices (Elm et al., 2023; Zou et al., 2025). Within this framework, digital learning environments can increase learner motivation, facilitate personalized instruction, encourage authentic communication, and support differentiated learning experiences adapted to children's individual developmental needs (Xiao et al., 2025).

Participants further suggested that, when implemented responsibly, technology-enhanced learning can contribute to children's psychological well-being, self-confidence, and overall development during the early years. These perceived benefits are particularly relevant in African educational contexts, where digital technologies have the potential to expand access to quality learning resources while fostering the development of foundational twenty-first-

century competencies. However, participants consistently emphasized that these benefits can only be achieved when technology is integrated within supportive educational environments that preserve children's opportunities for play, social interaction, creativity, and meaningful engagement with teachers and caregivers.

These findings are consistent with previous empirical research demonstrating that technology-enhanced pedagogies can improve children's engagement, motivation, comprehension, collaborative learning, and overall well-being (Abbas et al., 2021; Ganesh et al., 2022). Similarly, recent studies suggest that artificial intelligence can support personalized learning pathways and enhance educational inclusion when implemented through sound pedagogical principles and appropriate teacher guidance.

Overall, the findings indicate that technology-enhanced learning offers considerable potential for strengthening early childhood education by promoting digital literacy, cognitive development, learner engagement, and inclusive educational practices. Nevertheless, the educational value of digital technologies depends largely on how they are designed, implemented, and supervised. Their successful integration therefore requires developmentally appropriate pedagogies, continuous teacher professional development, active parental involvement, and ethical governance that prioritizes children's development, rights, well-being, and holistic Education. Although digital technologies represent promising educational tools, important pedagogical, developmental, and ethical challenges remain, highlighting the need for continued research and evidence-based policies to support their responsible use in early childhood education.

Challenges of Technology Integration in Early Childhood Education

In Early Children Education and development, technology challenges are important like, concerns about technological dependency and risks affecting children's development and wellbeing. It concerns the *mental health* (addiction, self-perception, emotions, cognition, communication abilities), *sociocultural implications* on children (autonomy, sociability, citizenship, relationship to humans and others), *brain cognitive development* (Language acquisition, auto regulation psychological lens and similar things), and ethical concerns related to the digital appropriation in their young age showing the *importance of supervision and regulation*. It is mentioned by participants statements:

"In the use of technologies to enhance education, addiction is a real concern. Children are highly impressionable and can easily become dependent, particularly because of screens and the playful or entertaining nature they find in them. They often imitate what they see and use these tools without restraint or protection. This can also lead to health problems and affect their psychological, cognitive, and physical development."

(Respondent 2)

"We grew up and succeeded without technology as a central lever of our education. We learned to read through books. Therefore, children should not be conditioned too early by technology. Digital tools could remain within the educational system, mainly in the school environment and under the supervision of parents and educators, in order to limit potential harm, since children are still too young to fully understand the risks, they are exposed to." **(Respondent 7)**

"Today, many children are overly dependent on tablets and smartphones. This excessive exposure can create a very dangerous forms of addiction and screen disease. They share contents, use internet connections, and download materials without proper supervision. The risks are high and safe guidelines are required in schools and homes" **(Respondent 8)**

"Screens represent a significant risk to children's health, particularly their eyesight. They may also weaken children's attention span and, in the long term, lead to technological dependency in educational contexts. This also raises concerns about sociability and the ability to distinguish between reality and unreality in a rapidly changing world." **(Respondent 11)**

“Children must learn to use their own cognitive abilities in order to remain autonomous, especially in situations where technology might fail.” (Respondent 12)

According to the participants, there are still many concerns about the potential risks associated with the increasing use of digital technologies and screens in early childhood education (ECE). One of the most frequently discussed issues was the risk of technological dependency in young children, which can impact their social skills and communication abilities. Children are naturally attracted to the playful, interactive and immersive features of digital devices, which makes them particularly vulnerable to excessive use. These findings are consistent with those of Swider-Cios et al. (2023), who reported that excessive exposure to digital technologies during early childhood can impact cognitive and socio-emotional development, and emphasised the important part that parents can play in encouraging healthy digital habits. Therefore, in educational systems, digital technologies should primarily be integrated within structured educational settings, where teachers and parents can provide appropriate guidance and supervision. Given that children have a limited ability to recognise online risks and regulate their own digital behavior, adult mediation is identified as a consistent requirement for the responsible use of digital technologies in communicating knowledge, relationships, and emotional skills to young learners.

Moreover, beyond concerns about *Cognitive, physical and socio-emotional development*, participants emphasized the importance of preserving children's cognitive autonomy. They argued that educational systems should ensure that digital technologies integration in Early Children Education must support learning rather than replace children's reasoning processes, thereby enabling them to develop independent thinking, creativity, problem-solving abilities, and critical judgement. From this perspective, educational technology for Early Children Development should function as a pedagogical resource that enriches learning while maintaining children's active engagement in knowledge construction with peers and humans as educators and parents. These perceptions are consistent with previous research on children's digital media use, which indicates that excessive screen exposure can contribute to reduced concentration, lower levels of physical activity, and diminished social interaction when not appropriately balanced with other learning experiences (Fotakopoulou et al., 2020; Paul et al., 2023). Within educational contexts, where access to digital technologies is expanding rapidly but regulatory frameworks remain uneven, these findings also reflect

broad concerns about balancing technological innovation with children's developmental needs and development to protect the wellbeing and growth.

In sum, findings underscore the importance of parental involvement and educational supervision in children's digital experiences. Although participants recognized digital literacy as an essential competence for the twenty-first century, they stressed that children's interactions with Educational digital technologies should remain age-appropriate, balanced, and carefully supervised. Therefore, consistent with the recommendations the participants highlight the comprehensive ethical guidelines, and sustained collaboration among educators, parents, policymakers, and technology developers. Such a collaborative approach is essential to maximize the educational benefits of AI while minimizing potential risks and ensuring that children's holistic development remains at the center of educational innovation.

The AI Educators Concerns in Early Childhood Development (ECD)

In the continuity of technology integration in education, the AI revolution integration in educative technology constituted a source of reflection about early child education and wellbeing. In the specific context of our study, respondents point of view if motioned bellow:

“Artificial intelligence can also constitute a major risk, as children are still too young and highly impressionable. There are concerns related to the protection of sensitive data as well as the risk of technological dependency. For this reason, the use of AI in early childhood education should be regulated and carefully supervised.” (Respondent 2)

“Artificial intelligence represents an opportunity, but it also requires careful supervision. It is important to implement restrictions and structured guidance regarding internet use, especially for younger children.” (Respondent 8)

“Artificial intelligence can become problematic when used independently without parental or educational supervision. There is also a cultural and social risk: interacting with virtual characters could lead children to blur the boundaries between the real and the virtual world, potentially creating difficulties related to identity formation and the recognition of reality.” (Respondent 11)

Participants consistently expressed concerns about the potential risks of premature and unregulated AI use in early childhood education. While AI communication tools offer considerable educational opportunities, their integration into early childhood education requires careful consideration due to the potential for unintended consequences on children's cognitive,

psychological, social and physical development. One of the most prominent concerns relates to technological dependency. Participants argued that the entertaining, interactive and immersive nature of digital educational tools makes young children particularly vulnerable to excessive use. In the context of AI education, there is a risk to children's growth due to a lack of strong relationships with real-life figures such as parents and educators. As children are still developing self-regulation skills and have limited awareness of the potential risks associated with digital environments, prolonged exposure to AI may foster dependency patterns that influence attention, behavior and socio-emotional development, causing them to focus more on technology and AI discourse than human interaction and teacher-led education.

Therefore, from an early childhood development (ECD) perspective, these concerns and issues related to AI educators in educational games and technology addiction are especially significant because early childhood is a sensitive developmental period during which children establish cognitive, linguistic, emotional and social foundations. This situation is common in the Likhar et al. (2022), study which highlights that overuse of technology and AI in early childhood education can affect children's well-being and shape their later learning. From a global perspective, Lampou's (2023) research is similar in that it mentions the integration of artificial intelligence in education offering both opportunities and challenges that influence those involved in the educational system.

Beyond developmental concerns, participants also raised important ethical questions surrounding the use of AI in early childhood education. They expressed uncertainty regarding children's interactions with virtual agents, the safeguarding of sensitive personal data, and the potential for AI-generated content to confuse the distinction between real and virtual experiences. Such concerns are particularly relevant during early childhood, when children's understanding of identity, trust, and social relationships is still developing. These findings reinforce current debates in AI ethics, emphasizing the importance of transparency, data privacy, algorithmic accountability and child-centred design in educational technologies (Ljungcrantz, 2025). They also highlight the need to ensure that AI systems complement, rather than replace, meaningful human interactions, which are fundamental to children's cognitive and socio-emotional development. Furthermore, the findings suggest that parental mediation and teacher supervision are essential protective factors in children's digital experiences. This observation is consistent with parental mediation theory, which argues that children's digital practices and online behaviors are significantly influenced by the quality of guidance,

monitoring, and dialogue provided by adults. In many African contexts, however, variations in parents' digital literacy may limit their ability to support children effectively, thereby increasing the responsibility of schools and educators to promote safe and developmentally appropriate uses of AI and digital technologies.

In sum, these findings suggest that AI should be considered not just an educational innovation, but also a socio-technical system with significant developmental, pedagogical and ethical implications. Although AI has considerable potential to enhance learning experiences, successfully integrating it into early childhood education requires maintaining children's cognitive autonomy, safeguarding their well-being, and preserving opportunities for authentic social interaction. Consequently, this study recommends developing comprehensive ethical frameworks to guide the responsible integration of AI into early childhood education. These frameworks should promote child-centred pedagogical approaches, establish clear standards for data protection and algorithmic transparency, and enhance the digital skills of teachers and parents via ongoing professional development and awareness programs. As Ljungcrantz (2025) argues, it is essential to empower educators and families to create safe, inclusive, and developmentally appropriate learning environments in the age of artificial intelligence. Empowering educators and families is essential for creating such environments.

Conclusion

Early Childhood Development (ECD) is a crucial topic worldwide to support children's cognitive, emotional, and social growth for community sustainability. This paper aimed to analyze technology-enhanced learning in child education within the context of human development and in relation to the AI revolution. Overall, the results suggest that the integration of digital technologies (assisted by AI agents or Educators) in childhood education should be driven by developmental priorities grounded in ECD principles rather than solely by technological innovation. This implies designing learning environments in which technology supports children's well-being, cognitive development and social interaction, rather than replacing essential human-centred learning processes. From this perspective, the AI revolution requires to redefine technology's role in education, shifting the focus from efficiency and automation to a developmentally informed support system that enhances learning while safeguarding children's developmental needs.

As a recommendation, this paper calls for the definition of an ethical perspective and framework supporting the integration of technology in child education through the

empowerment of educators and parents to build a safe educational environment. This perspective strongly reflects the principles of Early Childhood Development theory, which emphasizes that learning occurs most effectively through guided experiences and supportive adult-child interactions. It also resonates with sociocultural perspectives on learning, particularly the work of Lev Vygotsky, who argued that children's cognitive development is mediated through social interaction and adult scaffolding. From this perspective, digital literacy in early childhood should not be understood as promoting early technological autonomy but rather as a gradual process supported by educators and families, enabling children to engage critically, responsibly, and safely with digital technologies and Holistic education.

As limitation, this papers used a convenient sample and is a qualitative research in West Africa, so, a mixt approach extending to other context is required to update the findings.

References

- Adewusi, O. E., Al Hamad, N. M., Adeleke, I. J., Nwankwo, U. C., & Nwokocha, G. C. (2024). Technology integration in early childhood education: A review of practices in Nigeria and the UK. *Education & Learning in Developing Nations*, 2(1), 10–16. <https://doi.org/10.26480/eldn.01.2024.10.16>
- Agustina, I., Siregar, L. A., Husain, D. L., Asfahani, A., & Pahmi, P. (2023). Utilization of digital technology in children's education to enhance creative and interactive learning. *At-Tarbawi: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Kebudayaan*, 10(2), 276–283. <https://doi.org/10.32505/tarbawi.v10i2.6970>
- Chisom, O. N., Unachukwu, C. C., & Osawaru, B. (2023). Review of AI in education: Transforming learning environments in Africa. *International Journal of Advanced Research in Social Sciences*. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v5i10.725>
- Dalimunthe, H. A., Dewi, I. K., Yunita, Y., Faadhil, F., & Lubis, D. M. G. S. (2024). Building a supportive learning environment: The role of psychology in increasing student motivation and engagement. *OPSearch: American Journal of Open Research*, 3(4), 934–939. <https://doi.org/10.58811/opsearch.v3i4.107>
- Elm, A., Nilsson, K. S., Björkman, A., & Sjöberg, J. (2023). Academic teachers' experiences of technology-enhanced learning (TEL) in higher education: A Swedish case. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2237329>
- Fotakopoulou, O., Hatzigianni, M., Dardanou, M., Unstad, T., & O'Connor, J. (2020). A cross-cultural exploration of early childhood educators' beliefs and experiences around the use of touchscreen technologies with children under 3 years of age. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735744>
- Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 72–77. <https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981>
- Gougou, S. A.-M., Paschal, M. J., & Shamaieva, I. (2023). Rethinking African city sustainability through digital socio-technology. *Global Journal of Human Social Science (C)*, 23(1), 16–26. <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103632>
- Gougou, S. A.-M., & Palé, H. I. (2025). Building educational resilience through Education 4.0 in Africa. *International Journal of Qualitative Research*, 5(2), 165–175. <https://doi.org/10.47540/ijqr.v5i2.2182>
- Gougou, S. A.-M. (2025). Shifting communication through virtual influencers driven metaverse revolution. *Journal of Communication and Public Relations*, 4(1), 118–139. <https://doi.org/10.37535/105004120257>
- Habarurema, J. B., Limone, P., Bikorimana, E., & Di Fuccio, R. (2025). Technology-enhanced learning in Africa: A challenge and opportunity. *Africa Education Review*, 20(6), 20–57. <https://doi.org/10.1080/18146627.2024.2433982>

- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Kaynar, N., Sadik, O., & Boichuk, E. (2020). Technology in early childhood education: Electronic books for improving students' literacy skills. *TechTrends*, 64(6), 911–921. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00520-5>
- Khan, D. F., & Trimble, D. (2025). Enhancing ICT utilisation in early childhood development (ECD) in South Africa. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 1727–1734. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300136>
- Lampou, R. (2023). The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education*, 4, e15. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>
- Likhar, A., Baghel, P., & Patil, M. (2022). Early childhood development and social determinants. *Cureus*, 14(9), e29500. <https://doi.org/10.7759/cureus.29500>
- Liu, C., & Hwang, G. J. (2023). Roles and research trends of touchscreen mobile devices in early childhood education: Review of journal publications from 2010 to 2019 based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1683–1702. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1855210>
- Ljungcrantz, L. (2026). The interaction of AI and early childhood education: A state-of-the-art review (2020–2024). *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02079-3>
- Muhajarine, N. (2024). Early childhood development (ECD). In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1921–1925). Springer.
- Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 914–931. <https://doi.org/10.1111/bjet.13232>
- Norozi, S. A. (2023). The nexus of holistic well-being and school education: A literature-informed theoretical framework. *Societies*, 13(5), Article 113. <https://doi.org/10.3390/soc13050113>
- Nwobodo, R. E. (2025). A new dawn in Africa: Towards an integration of artificial intelligence into African education system. *Nnamdi Azikiwe Journal of Philosophy*, 15(1).
- Ogegbo, A. A., & Aina, A. Y. (2022). Fostering the development of 21st-century competencies through technology in young children: Perceptions of early childhood educators. *Education and New Developments*, 2, 323–327. <https://doi.org/10.36315/2022v2end073>
- Ong, Q. K. L., & Annamalai, N. (2024). Technological pedagogical content knowledge for twenty-first century learning skills: The game changer for teachers of Industrial Revolution 5.0. *Education and Information Technologies*, 29, 1939–1980. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11852-z>
- Osman, T. Ç., Candemir, B., Sağlam, M., Tunç, Y., Açar, D., & Kahraman, Ü. (2023). Focal points for digital technology integration in early childhood education: Implications from practitioners' perspectives. *Education 3–13*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2290673>
- Paschal, M. J., & Gougou, S. A.-M. (2022). Promoting 21st-century skills in English language teaching: A pedagogical transformation in Ivory Coast. *Global Journal of Educational Studies*, 8(2). <https://doi.org/10.5296/gjes.v8i2.20333>
- Paschal, M. J., Gougou, S. A.-M., & Kagendo, N. M. (2024). Shifting the balance: The status of e-learning in Sub-Saharan Africa in the age of global crisis. In S. Chakraborty (Ed.), *Challenges of globalization and inclusivity in academic research* (pp. 20–34). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/9798-3693-1371-8.ch002>
- Paul, C. D., Hansen, S. G., Marelle, C., & Wright, M. (2023). Incorporating technology into instruction in early childhood classrooms: A systematic review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00316-7>
- Raymond, C. W., Clift, R., Kendrick, K. H., & Robinson, J. D. (2024). Methods in conversation analysis. In *The Cambridge handbook of methods in conversation analysis* (pp. 3–48). Cambridge University Press.

- Shamaieva, I., Paschal, M. J., & Gougou, S. A.-M. (2023). The ECOSOPHY concept in discourses of language education: A cross-cultural perspective. *Cognition, Communication, Discourse*, 26, 140–151. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2023-26-08>
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Suryaningsih, S., & Aisyah, E. N. (2025). The role of technology in improving early childhood social skills. *Education and Sociedad Journal*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.61987/edsojou.v1i2.598>
- Swargiary, K. (2024). *Language and learning: The crucial role of language in the teaching-learning process*. Google.
- Swider-Cios, E., Vermeij, A., & Sitskoorn, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, Article 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>
- Thorne, S. (2025). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003503538>
- Tikhonova, E., & Raitskaya, L. (2023). Education 4.0: The concept, skills, and research. *Journal of Language and Education*, 9(1), 5–11. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.17001>
- Vo, T. K. A. (2025). Transforming language learning with AI: Adaptive systems, engagement, and global impact. *Engineering Proceedings*, 107(1), Article 7. <https://doi.org/10.3390/engproc2025107007>
- Wiesner, C. (2022). Doing qualitative and interpretative research: Reflecting principles and principled challenges. *Political Research Exchange*, 4(1), Article 2127372. <https://doi.org/10.1080/2474736X.2022.2127372>
- Xiao, N., Pei, Y., Yuan, C., Bu, Y., & Cai, Z. (2025). Transforming education with artificial intelligence: A comprehensive review of applications, challenges, and future directions. *International Theory and Practice in Humanities and Social Sciences*, 2(1), 337–356. <https://doi.org/10.70693/itphss.v2i1.211>
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, Article 1562391. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>

Riskli Gelişim Gösteren Bebeklerin Gelişimsel Değerlendirme ve İzlemi: İkiz Bebek Olgu Sunumu

Hale Dere Çiftçi

İstanbul Arel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
İstanbul, Türkiye. E-mail: haledereciftci@arel.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-4524-4685

Özet

Gelişimsel değerlendirme, bebeklerin gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi, gerekli durumlarda müdahale yaklaşımının belirlenmesi ve gelecekteki gelişim potansiyelini değerlendiren, bebeğin gelişiminin sistematik izlendiği ve erken müdahale çalışmalarının yapıldığı süreçtir. Gelişimsel değerlendirme ve izlem çalışmaları ile bebeklerin gelişimsel problemleri belirlenebilir ve gereksinimleri dikkate alınarak erken dönemde desteklenmeye başlanabilir. Böylece hem gelişimsel risklere yönelik önlemler alınabilir, hem de gelişimsel geriliklerin önüne geçilebilir, bebeğin daha sonraki gelişim dönemlerini daha sağlıklı bir şekilde geçirmesi desteklenebilir. Özellikle erken dönemden itibaren gelişimsel risk altında olan çocuk grubundan biri de prematüre doğan bebeklerdir. Prematüre doğum, bebeğin gebeliğin 37. haftasını tamamlamadan dünyaya gelmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu bebeklerde solunum problemleri, hipotermi, hipoglisemi veya hiperglisemi ve sarılık gibi birçok risklerle karşı karşıya kalırlar. Ayrıca bu bebeklerde dil, bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimlerinde gecikme de dikkati çekmektedir. Tüm bu riskler ise bebeklerin gelişimsel olarak birçok problemle karşı karşıya kalmalarına neden olur. Bu nedenle bu bebeklerin erken dönemde düzenli sağlık kontrollerinin yapılmasının yanı sıra gelişimsel değerlendirmelerinin yapılması, düzenli gelişimsel izlemi ve desteği, bu bebeklerin ileride gelişimsel yetersizliklerinin önüne geçilmesinde önemlidir. Gelişimsel tarama, değerlendirme ve izlem çalışmaları Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Erken Gelişim Envanteri (EGE), Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve Portage gibi çeşitli standart testler ya da gözlem formları ile yapılmaktadır. Prematüre doğumun, çocuğun gelişimi ve yaşam boyu sağlığı üzerindeki etkileri dikkate alındığında, gelişimsel değerlendirme ve izlem, prematüre doğan bebeklerin üzerindeki olumsuz etkilerin belirlenmesini sağlar. Bu çalışmada da 35 + 3 gün doğan ikiz prematüre bebeklerle yapılan gelişimsel değerlendirme ve izlem çalışması ele alınmıştır. Halen gelişimsel izlemi takip eden ikiz bebeklerin gelişimsel değerlendirmesi ve izleminde Sosyal İletişim Alan Tarama Testi (SIATT) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) kullanılmaktadır. Gelişimsel değerlendirme sonuçları dikkate alınarak ikizler, SIATT Erken Müdahale Programı ve gelişimsel oyunlarla desteklenmektedir. Bebeklerin izlem çalışması üniversitenin Çocuk Gelişimi Bölümü'ne bağlı Gelişimsel Değerlendirme, İzlem ve Erken Müdahale Ünitesi'nde yapılmaya devam edilmektedir. Bu olgu sunumunda ise izlem uygulamalarına ilişkin aşamalar ve destek çalışmaları örneklerle ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Gelişimsel değerlendirme, gelişimsel izlem, prematüre doğan bebek, gelişimsel destek çalışmaları

Developmental Assessment and Monitoring of Infants with Developmental Disorder Risk: A Case Study

Abstract

Developmental assessment is a process in which the developmental needs of infants, intervention approaches are determined when necessary, and future potential is evaluated. It involves systematically monitoring the infant's development and conducting early intervention studies. Through developmental assessment and monitoring studies, developmental problems in infants can be identified, the support can begin early and the needs can taken into account. Thus, measures can be taken against developmental risks, developmental delays can be prevented and the infant can be boosted to go through later developmental stages in a healthier way. One group of children at risk of developmental problems from an early age are the premature infants. Premature birth can be

defined as a baby being born before completing the 37th week of gestation. These babies face many risks, including respiratory problems, hypothermia, hypoglycemia or hyperglycemia and jaundice. Delays in language, cognitive, sensory and motor development are also noticeable in them. All these risks lead to many developmental problems. Therefore, regular early health checkups, developmental assessments and developmental monitoring are important in preventing developmental disabilities later in life. Developmental screening, assessment and monitoring studies are carried out using various standardized tests or observation forms such as the Developmental Monitoring and Support Guide (GİDR), Ankara Developmental Screening Inventory (AGTE), Early Development Inventory (EGE), Gazi Early Childhood Assessment Tool (GEÇDA), and Portage. Considering the effects of premature birth on a child's development and lifelong health, these assessments and monitoring enable the identification of negative impacts on him. This study examines the developmental assessment and follow-up of premature twin babies born at 35 + 3 days. Currently, the Social Communication Area Screening Test (SİATT) and the Gazi Early Childhood Development Assessment Tool (GEÇDA) are used in the developmental assessment and follow-up of the twins. The results show that the twins are supported with the SİATT Early Intervention Program and developmental play. The follow-up of the babies continues at the Developmental Assessment, Follow-up and Early Intervention Unit of the Child Development Department of the university. This case report discusses the stages and support activities related to follow-up practices with examples.

Keywords: Developmental assessment, developmental follow-up, premature baby, developmental support activities

Giriş

Gelişimsel değerlendirme, bir çocuğun performansının benzer yaştaki çocuklarla karşılaştırılması sürecidir (Bellman vd., 2013). Bu değerlendirme süreci bebeklik döneminden başlayarak, çocukların psikomotor, dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve özbakım becerilerinin değerlendirilmesini içermektedir (Squires vd., 2009). Değerlendirme sonunda ise çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik alınan kararlar, etkinlikler ve alınacak önlemler çocuğun daha sonraki gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmesini sağlamayı amaçlar (Özkan, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (2023), 0–6 yaşlarda çocukların düzenli gelişimsel değerlendirme ve izleminin, çocukların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal sonuçları üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Uluslararası Çocuk Gelişimini İzlem Kılavuzunda ise çocuğun gelişimini değerlendirme ve izlem çalışmaları, çocuğun dil, motor, oyun, ilişki kurma ve öz denetim alanlarındaki işleyişini değerlendirme ve varsa gelişimsel gecikmeleri belirlemesine olanak tanıyan ve ailelerle yapılan görüşmeleri içeren çalışmalar şeklinde tanımlanmıştır (Akın vd., 2021).

Erken çocukluk döneminde gelişimin düzenli değerlendirilmesi ve izlenmesi, olası gelişimsel gecikmelerin veya risk faktörlerinin zamanında belirlenmesi açısından kritik öneme sahiptir (Council on Children with Disabilities, 2020). Çocukların gelişimsel değerlendirme ve izlemi yapılırken çocuğun bilişsel, dil, hareket alanındaki işlevleri, günlük yaşam becerileri, sosyal davranış örüntüleri ile yaşa uygun etkinlikleri yapabilme becerilerinin tüm boyutları incelenir (Mcafee ve Leong, 2020). Düzenli değerlendirme, geç tanı alabilecek gelişimsel

geriliklerin önüne geçebilir (Tesfay vd., 2021). Böylece çocukların erken dönemde müdahale ve destek programlarına erişimi sağlanarak, bilişsel, davranışsal, akademik ve uyum fonksiyonlarında ilerleme sağlanabilir (Visser vd., 2013; Köroğlu ve Tepeli, 2022). Gelişimsel değerlendirme testleri çocukların gelişimsel düzeyini belirleme, çocukların yetersizlik veya öğrenme güçlüğü gibi gelişimsel olarak riski olma durumların belirlenmesinde kullanılan araçlardır (Bredekamp, 2015). Ülkemizde sıklıkla kullanılan araçlar arasında Denver-II, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) (Savaşır vd., 1995), Erken Gelişim Envanteri (EGE) (Küçükler vd., 2019) Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) (Temel vd., 2016), Portage (Uzundemir Marangoz, 2001) ve Marmara Gelişim Ölçeği (Oktay ve Bilgin-Aydın, 2002) sayılabilir.

Gelişiminin değerlendirilmesi ve izlem çalışmalarının riskli gelişim gösterebilecek çocuklara uygulanması önemlidir. Özellikle kırsal kesimde yaşam, deprem, sel gibi afetler, ihmal ve istismar, hastalıklar ve zamanından önce doğum gibi etkenler çocukların gelişiminde risk faktörü oluşturmaktadır. Bu çocukların erken dönemden itibaren gelişiminin değerlendirilmesi ve gelişimsel izlem çalışmaları ortaya çıkabilecek gelişimsel risklerin önlenmesinde önemlidir. Gelişimsel risk faktörleri altında olan etkenlerden biri prematüre doğumdur. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2023) prematüre doğumu, bebeğin gebeliğin 37. haftasını tamamlamadan dünyaya gelmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Prematüre doğumun gebelik yaşına göre 23-24. haftalarda doğan bebekler aşırı prematüre bebekler, 25-28. haftalarda doğan bebekler çok prematüre bebekler, 29-33. haftalarda doğan bebekler orta derece prematüre bebekler ve 34-37. haftalarda doğan bebekler ise geç prematüre bebekler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Rais-Bahrami ve Short, 2013). Bu bebeklerin, tipik gelişim gösteren bebeklere göre solunum, gastrointestinal, immunolojik, merkezi sinir sistemi, işitsel ve görsel olarak klinik bulguları daha zayıftır. Bu problemler ise bebeklerin ileri aylarda nörolojik ve biyopsikososyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yıldız vd., 2022). Emme ve yutma becerilerinde eksiklik ise ilerleyen dönemde konuşmada gecikmelere neden olabilmektedir (Koldewijn vd. 2010, Koca, 2025).

Prematüre bebeklerin erken müdahale çalışmaları ile gelişimsel değerlendirme ve izlemi yapılırken anne-bebek etkileşimi de desteklenir (Orton vd., 2009). Çünkü bu bebeklere bakım ebeveynler açısından da duygusal olarak zorlayıcı bir durumdur (Gökboğa ve Tarlacı, 2026). Aileye verilen destek programı ile ebeveynler, bebeklerinin öz düzenleme stratejilerini, yeterliliklerini, motor, bilişsel dikkat gelişimini destekleyebilir, bebeğinin öğrenme fırsatlarını

arttırabilir, bebeğinin dış dünyaya katılımını teşvik edebilir (Koca, 2025) ve ev ortamında bebeklerinin gelişimini destekleyebilirler. Yapılan izlem çalışmaları ile ebeveynin bebeğinin gelişimi desteklemesinde rehberlik yapılırken bebeği ile etkileşimini güçlendirerek, bebeğinin güvenli bağlanmasını da destekler. Bu bebeklerin gelişimsel değerlendirmesi, izlem ve aile desteğinde ise çocuk gelişimciler önemli rol almaktadır. Çocuk gelişimciler, standartlaştırılmış değerlendirme araçlarını (ör. Denver-II, AGTE, GEÇDA) kullanarak gelişimsel tarama yaparken, riskli gelişim alanlarını belirler (Squires vd., 2009), düzenli izlem çalışmaları ile bebeklerin/çocukların gelişiminde olası sapmaları erken dönemde tespit ederler (Glascoe, 2015). Gelişimsel değerlendirme ve izlem boyunca çocuk ve ailesi ile güvene dayanan bir ilişki kurar ve aileleri çocuklarının gelişimsel zorluklarını kabullenerek, gelişimlerini desteklemeleri için teşvik ederler (Karaaslan, 2016). Bu araştırmada da Üniversite bünyesinde Çocuk Gelişimini Değerlendirme, İzlem ve Erken Müdahale Ünitesi'nde gelişimsel izlemi takip eden ikizlerin gelişimsel değerlendirme, izlem sonuçları ve gelişimsel destek uygulamaları ile hem bebeklerin gelişimlerindeki ilerlemeler hem de anneye verilen uygulamaların önemi ve sonuçları olgu sunumu ile ele alınmıştır.

Olgu Sunumu

İkizlerin gelişimsel değerlendirme ve izlem çalışmalarında ilk görüşmede anamnez alınmıştır. Gelişimsel değerlendirme ve izlem çalışmalarında ise Sosyal İletişim Alan Tarama Testi (SİATT) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) kullanılmıştır.

Sosyal İletişim Alan Tarama Testi (SİATT)

Kuleli Sertgil (2012) tarafından geliştirilen Sosyal İletişim Alan Tarama Testi (SİATT), 6-24 ay dönemindeki bebeklerin gelişimsel risklerini, gecikmelerini veya sapmalarını erken evrede belirlemeyi amaçlayan ebeveyn bildirimli bir değerlendirme aracıdır. Toplam 43 maddeden oluşan ve yaklaşık 10-15 dakikada tamamlanan test; konuşma öncesi beceriler ile kelime kullanımını içeren "İletişime Yönelik Sosyal İçerikli Beceriler (F1)" ve "Farkındalık Becerileri (F2)" olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. İstatistiksel olarak yüksek güvenilirliğe sahip olan testin Cronbach Alpha değeri .962 (F1=.811, F2=.967) olarak belirlenmiştir. Mevcut vaka kapsamında anne tarafından doldurulan formlar, üniversitenin Çocuk Gelişimi Değerlendirme, İzleme ve Erken Müdahale Ünitesi'nden sorumlu akademisyen tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Temel vd. (2016) tarafından geliştirilen GEÇDA, 0-72 ay Türk çocuklarının gelişimlerini ayrıntılı değerlendiren ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerin erken tanınmasında kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Toplam 249 maddeden oluşan araç; Psikomotor (PMG, 73 madde), Bilişsel (BG, 60 madde), Dil (DG, 60 madde) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG, 56 madde) olmak üzere dört temel alt testi kapsamakta; öz bakım becerileri ise sosyal-duygusal gelişim alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Test, 0-72 ayı kapsayan 21 farklı yaş periyoduna (1-12 ay arası aylık, 13-24 aylar arası üçer aylık, 25-36 ay arası altışar aylık ve 37-72 ay arası on ikişer aylık) bölünmüş yapısıyla çocuğun gelişimsel hızına duyarlı bir ölçüm sunar. GEÇDA, uygun bir ortamda yapılandırılmış gelişimsel oyunların uygulanarak çocuğun gözlemlenmesi ve gerektiğinde bakım veren kişiden bilgi alınması yoluyla uygulanmaktadır. Maddelerin "1" veya "0" şeklinde puanlandığı araçta, her gelişim alanı için elde edilen ham ve yığımlı puanlar gelişim profili grafiğine aktarılarak norm değerleriyle kıyaslanır. Yarıya bölme güvenilirliği .99, uygulayıcılar arası güvenilirliği ise .88 ile .99 arasında saptanan GEÇDA, yüksek standartlara sahip geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracıdır.

Başvuru Nedeni ve Anamnez Bilgileri

Anne, bebeklerinin prematüre doğması nedeniyle gelişimleri hakkında bilgi edinmek amacıyla üniteye başvurmuştur. Üniversiteye bağlı Çocuk Gelişimi Değerlendirme, İzleme ve Erken Müdahale Ünitesi'ne 15.09.2025 tarihinde müracaat etmiş, üç gün sonra ise ilk görüşme planlanmıştır. Bu görüşmede anneden anamnez bilgileri alınmış ve ikizlere GEÇDA uygulanarak bebeklerin gelişimsel değerlendirilmesi yapılmıştır. Anne 31 yaş, baba 33 yaşındadır. Her iki ebeveyn de üniversite mezunudur. Anne çalışmamakta ve bebeklerine kendisi bakmaktadır. Baba ise mühendistir. İkizler sezaryen yolu ile 35 hafta 3 günlük dünyaya gelmiştir. Doğduklarında ise düşük Apgar skoruna sahip, akciğer gelişiminin tamamlanmamasına bağlı olarak gelişen solunum problemi nedeniyle 12 gün boyunca kuvözde solunum desteği sağlanarak takibi yapılmış ve tedavi edilmiştir. Şu anda Vitamin, Demir, Devit 3 kullanmaktadırlar.

İkizler C.K. ve D.K. şeklinde kodlanmıştır. İlk başvuru yapıldığında ikizler 7 ay 7 günlük, düzeltilmiş ayı ise 6 aylıktır. Tek yumurta ikizlerin cinsiyeti erkektir. C.K.'nın doğum kilosu: 2640 gr, D.K.'nın ise 2600 gr. Boy uzunlukları ise 49 cmdir. Gelişimsel değerlendirme için geldiği ilk görüşmede C.K.'nın boyu 74 cm, D.K.'nın ise 75 cm. dir. Kiloları ise 9 kg. dır.

İkizlerin Gelişimsel Öyküsü

İkizlerin düzeltilmiş ayına göre ilk gelişimsel değerlendirmesi 6. ayda yapılmış olup, 8. ve 12. aylarda ise izlem çalışmaları devam etmiştir. Bazı gelişimsel becerileri 12. ayda değerlendirilerek Tablo 1’de sunulmuştur. Düzeltilmiş ayına göre 15. ayda ise ikizler üçüncü izlem için tekrar davet edilmiştir.

Tablo 1: İkizlerin Gelişimsel Öyküsüne İlişkin Bilgiler

Beceri.	C.K.	D.K.
Başını dik tutma	2. ay	2.ay
Destekle oturma	6. ay	5. ay
Desteksiz oturma	7. ay	7. ay
Emekleme	8. ay	8. ay
Nesne kavrama	8. ay / kelepçe tutuşu 11. ay	8. ay / kelepçe tutuşu 11. Ay
Nesne fırlatma	9. ay	9. ay
İlk sözcük	12. ay (yeni başladı)	12. ay (yeni başladı)
Yürüme	12. ay (yeni başladı)	12. ay (yeni başladı)

İkizlerin gelişimsel değerlendirmesinde ebeveyn bildirimli Sosyal İletişim Alan Tarama Testi (SİATT) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ile yapılan gelişimsel değerlendirme, izlem sonuçları ve gelişimsel destek planı aşağıda sunulmuştur. İlk görüşme, İzlem 1 ve İzlem 2 başlıkları altında gelişim alanları dikkate alınarak sunulmuştur.

İlk Görüşme (İkizler 7. ay, yaş düzeltmesine göre 6. ay)

Gelişimsel Değerlendirme

Değerlendirme ve Sonuç

İkizlerin (C.K. ve D.K.) psiko-motor becerileri değerlendirildiğinde, oturtulmak için ellerinden tutulup çekildiğinde başını, kollarını, bacaklarını bükme, uzanma, koltuk altlarından tutulduğunda kendi ağırlığını taşıma, yüzükoyun yatarken ellerinden destek alarak kendini kaldırma, yüzükoyun pozisyonda elleri ve dizleri üzerinde doğrulabilme, sırtüstü pozisyondan yüzükoyun pozisyona dönebilme, küpleri tutma becerilerini yerine getirebildikleri görülmektedir. Bilişsel gelişim becerilerine bakıldığında, ikizlerin elinden çingırağı alınca çingırağa doğru elini uzattığı, görme alanı dışına çıkan çingırağı izleyebildiği, iki elinde iki küpü tutarken üçüncü ile ilgilendiği ve düşen küpü arkasından izlediği dikkati çekmektedir. Dil gelişim beceri incelendiğinde, ikizlerin konuşan kişiye baktığı, “bu, vu, pu” ve “ba, be, da, de” gibi sesleri çıkarmaya başladığı ve nadiren de görülse iki eş heceyi (baba, dede vb.) kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca, D.K. tanıdığı kişilerden bahsedildiğinde başını o yöne çevirdiği ve fısıltı sesine dikkat ettiği ve taklit edebildiği görülürken, C.K.’nın fısıltı sesine

dikkat etse de taklit etmediği, ebeveynin nerede olduğu sorulduğunda başını çevirerek arama, gösterilen yöne bakma ve tanıdığı kişilerden bahsedildiğinde başını o yöne çevirmediği görülmüştür. İkizlerin sosyal-duygusal gelişim becerileri değerlendirildiğinde ise, konuşulduğunda ağlamayı kestikleri, annesini tanıdıkları görülmüştür. Anne kucağa almak için uzandığında ikizlerin kucağa alınacaklarını anladıkları, heyecanlandığı ve anneye doğru uzandıkları görülmüştür. Ayrıca ikizlerin kendiliğinden bisküvi ekmek gibi yiyecekleri yiyebildikleri anneden öğrenilmiş ve gözlenmiştir. D.K.'nın sesin sert ve sevgi tonunu ayırt edebildiği, tanıdık yüzlere gülümsediği kucağa alınmak için kollarını uzattığı ve aynadaki görüntüsüne güldüğü ve uzandığı görüldürken, C.K.'nın bu becerileri yapmadığı görülmüştür. Yapılan GEÇDA değerlendirme sonucunda C.K.'nın PMG tipik gelişim, BG ve DG tipik gelişim göstermekte ancak alt sınır düzeyinde, SDG'nin ise riskli gelişim düzeyinde olması nedeni desteklenmesine karar verilmiştir. D.K.'nın tüm gelişim alanlarında tipik gelişim gösterdiği belirlenmiştir. SIATT sonuçları dikkate alındığında ise D.K. tüm gelişim alanlarında tipik gelişim gösterse de bazı becerileri yeni yapmaya başlaması ve henüz yaşantısına genelleyememesi nedeniyle C.K. ile birlikte D.K. da Gelişimsel Destek Planına dahil edilmiştir. Gelişimsel Destek Planına dahil edilen beceriler anneye öğretilerek evde tekrarlaması istenmiştir. İki ay sonrasında ise ilk izlem değerlendirmesi için davet edilmiştir.

Gelişimsel Destek Planı

C.K. ve D.K.'nın gelişimine desteklemeye yönelik ortak dikkat (annenin baktığı yöne bakma), basit komutları karşılama ("ver" denildiğinde nesneyi uzatma), taklit becerileri (el çırpma, bay bay yapma, nesneyle yapılan hareketleri yineleme), oyunlara katılım (-cee, fiş fiş kayıkçı vb.) ve kaşık, biberon, top gibi nesnelerin kullanımı üzerine odaklanan bir müdahale planı hazırlanmıştır.

2. Görüşme - İzlem 1 (Yaş düzeltmesine göre 8. ay)

Değerlendirme ve Sonuç

İkinci görüşmede, ikizlerin ilk değerlendirme sonucunda anneye verilen beceriler değerlendirilmiştir. Annenin uygulama şekli incelenmiş gerekli öneriler sunulmuştur. Sonrasında, ikizlerin ayına göre tekrar GEÇDA ve SIATT kullanılarak değerlendirme yapılmış ve 12. aya kadar uygulayabileceği program planlanmıştır.

İkizlerin *psikomotor becerileri* tipik gelişim gösterdiği için bu alanda gelişimini desteklemeye yönelik destek çalışmaları verilmemiştir. Yapılan GEÇDA sonucunda ise ikizlerin

ayına göre nesneleri kavrama, yüzüstü pozisyona dönme, desteksiz oturma, hatta 9. ay becerilerinden elleri ve dizleri üzerinde ileri geri sallanma, bir yere tutunarak ayakta durma ve sırtüstü pozisyondan oturur pozisyona geçebildikleri gözlenmiştir. Ancak biraz uzağa konan nesneye uzanma becerisinde D.K. başarı gösterirken, C.K.'da bu beceri henüz gözlenmemiştir. Ayrıca hem C.K., hem de D.K. baş ve işaret parmağı ile küçük nesneleri tutma becerisinde güçlük yaşadıkları gözlemlendiği için bu becerinin desteklenmesine karar verilmiştir.

İkizlerin *bilişsel gelişim becerileri* değerlendirildiğinde; ikisinin de düşen küpü arkasından izlemeye başladıkları, örtünün altına saklanan çingırağı buldukları, ebeveyni sorulduğunda aradıkları ve -cee-ee, fiş fiş kayıkçı gibi oyunlara katılmaya başladıkları görülmüştür. İlk gelişimsel değerlendirmede verilen becerileri yapmaya başladıkları gözlemlenmiştir. O aya uygun yapılan değerlendirmede, D.K.'nın örtüyle yüzü kapanan anneyi ararken ve el çırpma, dil çıkarma gibi basit hareketleri ve küpleri birbirine vurma, çingırağı yere vurduğunda tekrarlama gibi nesne/oyuncak ile yapılan davranışları taklit ettiği gözlenirken, C.K.'nın bu becerileri yapmadığı dikkati çekmiştir. İkizlerin yeni hareketleri taklit etme, kaşık, tabak, biberon, oyuncak telefon, oyuncak araba, top gibi değişik nesneleri tanıma ve uygun şekilde kullanmaya yönelik destek çalışmalarının devam etmesine karar verilmiştir.

İkizlerin *dil gelişim becerileri* incelendiğinde; tanıdığı nesnelere bakmaya başladıkları, parmak oyunlarını dinledikleri, fısıltı sesine dikkatini vererek taklit etmeye başladıkları, anneden sadece “ba-ba, de-de, ma-ma” gibi seslerden sadece “ma-ma” demeye başladıkları öğrenilmiştir. D.K.'nın tanıdığı kişilerden bahsedildiğinde başını o yöne doğru çevirdiği gözlenirken, C.K.'nın bunu yapmadığı görülmüştür. C.K. için tanıdığı kişilerden bahsedildiğinde başını o yöne çevirme becerisini henüz göstermeye başlamaya yönelik oyun önerileri sunulmuştur.

C.K.'nın *sosyal duygusal gelişimi* riskli gelişim düzeyinde belirlenmiştir. Bu nedenle uygulanan müdahale programı sonucunda C.K.'nın aynadaki görüntüsüne uzanmaya başladığı, hem C.K. hem D.K. için verilen ödevler sonucunda ikizlerin yabancılara farklı davranmaya başladığı, anneyi güldürmeye çalışma, istenen nesneyi verme gibi ebeveyni memnun etmeye yönelik davranışlar göstermeye başladıkları görülmüştür. D.K.'nın yapılan değerlendirme sonucunda kucağa alınmak için uzandığı, işaret edilen nesneye bakmaya başladığı, alkışlandığında aynı hareketi taklit etmeye başladığı ve çok sevdiği bir oyuncağının olduğu görülmüştür. İkizlerin kaşık, bardak kullanımı kullanımını desteklemek için, gün içinde fırsat verilmesinin önemli olduğu üzerinde durulmuştur.

İlk izlem sonucunda, ikizlerin PMG tipik gelişim göstermeye devam ettiği, BG alanında C.K.'nın bilişsel gelişiminin riskli gelişim düzeyine düştüğü görülmüş ve bu nedenle bilişsel gelişiminin desteklenmesine karar verilmiştir. D.K.'nın ise bilişsel gelişimin tipik gelişim gösterse de alt sınır düzeyinde olması nedeni ile desteklenmesine karar verilmiştir. İkizlerin dil gelişim becerilerinin tipik gelişim düzeyinde olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal gelişim becerileri incelendiğinde ise C.K.'nın SDG alanındaki performansın "riskli gelişim" düzeyinden "alt sınırdaki tipik gelişim düzeyine" yükseldiği görülmüştür. Ancak destek çalışmalarına devam edilmesine karar verilerek, özellikle sosyal etkileşim ve taklit temelli oyunlarla yoğunlaştırılmasına ve takibin sürdürülmesine karar verilmiştir. D.K.'nın SDG gelişim alanının tipik gelişim göstermeye devam ettiği görülmüştür.

Gelişimsel Destek Planı

Annenin C.K.'nın işaret edilen nesneye bakmaya ve kucağa alınmak için kollarını uzatma gibi isteklerini hareketlerle anlatmaya yönelik oyun önerilerini uygulamaya devam etmesi istenmiştir. C.K. ve D.K.'nın ortak dikkat, kelime hazinesini geliştirme, nesneleri tanıma ve kullanma, parmak oyununu dinleme ve katılma, basit hareketleri ve nesnelerle yapılan hareketi taklit etme becerilerinin gelişimine yönelik program verilmiştir.

3. Görüşme - İzlem 2 (Yaş düzeltmesine göre 12. ay)

Değerlendirme ve Sonuç

Yapılan GEÇDA değerlendirmesi sonucunda ikizlerin *psikomotor becerileri* incelendiğinde ikisinin de yürümeye başladığı, gelişmiş güzel karalamalar yapabildikleri, baş ve işaret parmağını daha kontrollü kullandıkları görülmüştür. D.K.'nın işaret parmağı ile istediği bir nesneyi gösterirken, C.K.'nın işaret parmağı ile istediği bir nesneyi gösterme davranışına ev ortamında yeni başladığı ve henüz süreklilik kazanmadığı görülmüştür.

İkizlerin *bilişsel gelişim becerileri* değerlendirildiğinde; "top nerede?", "annen nerede?" gibi sorular sorulduğunda işaret parmağı ile gösterme, basit istekleri yerine getirme ("Bebeğini getir, arabayı getir" vb.), uzağına yerleştirilen bir oyuncuğa ulaşmak için alternatif stratejiler geliştirebildiği, bardaktan küp ve düğmeleri çıkarabildikleri ve birkaç değişik nesneyi uygun şekilde kullanmaya başladıkları görülmüştür. Değerlendirme sonucunda, C.K.'nın basit parmak oyununu taklit etmeye başladığı görülürken, D.K.'nın parmak oyunlarına odaklanabildiği ancak taklit etmede desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Ayrıca D.K. ilgilendiği ve istediği şeye ebeveyninin bakmasını sağlamak için işaret parmağı ile o nesneyi gösterirken, C.K.'nın bu

beceriye gerçekleştirmediği grlmştr. İizlerin, taklit becerileri, kartlarda gösterilen resimleri tanıma, parmak oyunlarını taklit etme, ebeveyninin dikkatini çekmeye yönelik becerilerinin desteklenmesine karar verilmiştir.

İizlerin *dil gelişim becerileri* incelendiğinde; bir yakını sorulduğunda arama davranışı sergiledikleri, hareketle gösterilmeden birkaç kelime ya da basit cümleyi (el, ayak, araba, buraya gel, el salla, oyuncadıını ver vb.) anladıkları ve isteklerini ses/işaret yoluyla belirttikleri grlmştr. C.K.'nın "baba, dede, mama" gibi kelimelerden sadece "baba ve mama" söyleme başlamıştır ve C.K.'nın basit emirleri yerine getirdiği görülürken D.K. 'nın bu becerilerde desteğe ihtiyaı olduğu grlmştr.

Sosyal-duygusal becerilerine bakıldığında ise ikizlerin anneyi güldürmeye çalışma, istenen nesneyi verme gibi ebeveynin memnun etmeye yönelik davranışlar sergilemeye başladıkları, istediği bir eşyayı gösterdiğinde ebeveynin bakıp bakmadığını kontrol ettikleri, bardadı kullanarak su içme gibi öz bakım becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Ayrıca, anneden ayrılma durumunda huzursuzluk/ağlama tepkisi verdikleri ve anneden akranlarının oyunlarını ilgiyle izledikleri öğrenilmiştir. D.K.'nın karşılıklı top oyunlarına başladığı görülürken C.K.'nın bu becerisinin desteklenmeye ihtiyaı olduğu grlmştr.

İkinci izlem sonucunda, PMG alanında ikizlerin tipik gelişim göstermeye devam ettiği, BG alanında alt sınır düzeyinde tipik gelişim gösteren D.K.'nın ve riskli gelişim düzeyinde gelişim gösteren C.K.'nın bilişsel gelişiminin tipik gelişim düzeyine artış gösterdiği grlmştr. DG alanında, C.K.'nın ortalama düzeye yakın tipik gelişim gösterdiği görülse de özellikle ifade edici dil becerilerini desteklemeye yönelik öneriler sunulmuştur. D.K.'nın dil gelişimindeki düşüş dikkati çekmiştir. Bu nedenle D.K.'nın dil gelişiminin desteklenmesine karar verilmiştir. SDG sonucunda ise C.K.'nın SDG alanında artık tipik gelişim düzeyine ulaştığı grlmştr. D.K.'nın ise tipik gelişim düzeyinin devam ettiği grlmştr.

Gelişimsel Destek Planı

Anneye sonraki izlem değerlendirmesine (15. aya kadar) kadar "nesneleri tanıma, "..... nerede?" sorulduğunda nesneyi gösterme, verilen basit emirleri yerine getirme ve parmak oyununu dinleme ve taklit etme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programı planlanmıştır. Ayrıca 12. ayda yapılan gelişimsel değerlendirmenin ardından anneye çeşitli bebek kitapları tanıtılarak örnekler sunulmuştur. Kitapta sorulan resimleri gösterme, kendiliğinden ebeveyne bir şeyler getirme/gösterme, "oyuncağı bana ver", "bak bu kim?" vb.

oyunlar verilmiştir. Bebeklerine kitap okumak için uygun tutuş biçimi, dikkati kitaba yöneltme, resimleri gösterme ve bebeğin ilgisini canlı tutma stratejileri üzerine çalışılmıştır. Anneye 15. aya kadar oynayabileceği oyunlar verilerek hangi oyunları hangi aylardan itibaren oynayacağı yazılı olarak verilmiştir.

Varılan Nokta

GEÇDA ve SİATT sonuçları dikkate alındığında ikizlerin artık tüm gelişim alanlarında tipik gelişim düzeyine ulaşsa da izlem çalışmalarının devam etmesine karar verilmiştir ve düzeltilmiş yaşına göre 15. ayda izlem 3 için tekrar davet edilmiştir. Tablo 2’de ikizlerin gelişimsel değerlendirmesi ve izlem değerlendirmeleri sonucunda ulaşılan gelişimsel değerlendirme sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 2. İkizlerin Gelişimsel Değerlendirme ve İzlem Sonuçları

İkiz kodu	Gelişim Alanı	Gelişimsel Değerlendirme (6. ay)	İzlem 1 (8. ay)	İzlem 2 (12. ay)
C.K.	Psikomotor Gelişim (PMG)	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim
	Bilişsel Gelişim (BG)	Tipik Gelişim	Riskli Gelişim (<i>desteklenmeli</i>)	Tipik Gelişim
	Dil Gelişimi (DG)	Tipik Gelişim (alt sınır/desteklenmeli)	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim
	Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG)	Riskli Gelişim (desteklenmeli)	Tipik Gelişim (<i>alt sınır/desteklenmeli</i>)	Tipik Gelişim
D.K.	Psikomotor Gelişim (PMG)	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim
	Bilişsel Gelişim (BG)	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim (<i>alt sınır/desteklenmeli</i>)	Riskli Gelişim (<i>desteklenmeli</i>)
	Dil Gelişimi (DG)	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim	Riskli Gelişim (<i>desteklenmeli</i>)
	Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG)	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim	Tipik Gelişim

Tartışma ve Sonuç

Prematüre doğan ikizlerin gelişimsel değerlendirme ve izlem sonuçlarını paylaşmak amacıyla yapılan çalışmada üniversitenin Gelişimsel Değerlendirme, İzlem ve Erken Müdahale Ünitesi’ne başvuran bebeklere uygulanan gelişimsel değerlendirme ve iki izlem sonuçları sunulmuştur.

İkizler ilk başvurduğunda 7 aylık, düzeltilmiş yaş hesabına göre 6. ayındaydılar. İkizlerin ilk başvurdıklarında (6. ay) gelişimsel değerlendirme, ikinci (düzeltilmiş ayına göre 8. ay) ve üçüncü görüşmede (12. ay) ise izlemleri yapılmıştır. Gelişimsel değerlendirme ve

izlem değerlendirmeleri sonucunda ikizlerin psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına göre değerlendirme yapılmıştır. Gelişim alanlarında desteklenmesi gereken becerileri belirlenerek anneye SIATT Erken Gelişim Müdahale Programı ve gelişimsel destek oyunlar verilerek, her bir izlem değerlendirmesinde öncelikle anneye önceki değerlendirmede yapılan beceriler denenmiş, sonra geldiği ay dönemine uygun gelişimsel değerlendirme yapılmış, son aşamada ise yapılan değerlendirme sonucuna göre yeni gelişimsel destek programı verilmiştir.

İlk değerlendirme sonuçları incelendiğinde, ikizlerin PMG alanında 6., 8 ve 12. ayda tipik gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle psikomotor becerilerini desteklemeye yönelik program düzenlenmemiştir. Ancak anneye bu ay döneminde bebeklerinin 6-8. aylarda yapması beklenen beceriler açıklanarak, bu becerileri desteklemeye yönelik ortam ve fırsatlar yaratmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

İkizlerin BG alanında ilk değerlendirmenin yapıldığı 6. ayda, tipik gelişim gösterirken, ilk izlemin yapıldığı 8. ayda bilişsel performanslarında düşüş dikkati çekmektedir. D.K.'nın bilişsel gelişimi tipik gelişim düzeyinde olsa da alt sınır düzeyinde olduğu görölmüştür. C.K.'nın ise riskli gelişimsel düzeye düştüğü görölmüştür. Bu nedenle her iki bebeğinde bilişsel gelişimin desteklenmesine karar verilmiştir. 12 ayda ise C.K.'nın bilişsel becerilerinin tipik gelişim düzeyine ulaşıırken, D.K.'nın riskli gelişim düzeyine düştüğü görölmüştür. Göröldüğü gibi ikizlerin gelişimlerinde daha çok iniş-çıkışların olduğu gelişim alanı bilişsel gelişim alanında olduğu görölmüştür. Ancak C.K.'nın bilişsel gelişimi desteklendiğinde hızlı bir şekilde kendini toparladığı ve tipik gelişim düzeyine ulaştığı dikkati çekmiştir. Ancak D.K.'nın bilişsel gelişiminin hala desteklenmeye devam etmesine gereksinim olduğu görölmüştür. Anneyle konuşulduğunda D.K.'nın bilişsel gelişimi tipik gelişimle başlamış, ilk izlem değerlendirmesinde düşüş görölerek tipik gelişimde gösterse de alt sınıra düştüğü, son değerlendirmede ise riskli gelişim düzeyine düştüğü dikkati çekmektedir. Bilişsel gelişimde ay ilerledikçe ayına göre beklenen beceriler de daha zor olmaktadır. Bu nedenle ay ilerledikçe bilişsel gelişim becerilerin zorlaşması nedeni ile riskli bebeklerde bilişsel becerilerde düşüş görülebilir. Ancak D.K.'nın BG tipik gelişim düzeyinden riskli gelişim düzeyine kadar inmesi beklenen bir durum değildir. Bu nedenle anne ile görüştüğünde, anne D.K.'nın son zamanlarda rahatsızlandığı, oyunları C.K. ile daha fazla sürdürdüğünü, D.K. ile oyunlarını oynatamadığını belirtmiştir. Rahatsızlığı nedeni ile D.K.'nın gelişiminde gerileme olduğu düşünülebilir. Bu nedenle D.K.'nın bilişsel gelişiminin desteklenmesine karar verilmiştir. Orton

vd. (2009) erken gelişimsel müdahale çalışmaların prematüre bebeklerin motor ve bilişsel gelişimine etkilerini inceledikleri çalışmada, erken gelişimsel müdahale uygulamaların özellikle bebeklerin bilişsel becerilerini arttırdığını belirlemişlerdir. Koldewijn vd. (2010) da uyguladıkları müdahale programının prematüre doğan bebeklerin öz düzenleme, psikomotor, zihinsel ve ebeveyn-bebek etkileşimlerini kolaylaştırmada katkısı olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar da araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Gözün Karaman ve Özdemir (2025) ve Grissmer vd. (2010) da prematüre bebeklerin ebeveyn-bebek ilişkisini geliştirmek ve bu bebeklerin gelişimini takip etmek için yapılan destek çalışmaların prematüre bebeklerin bilişsel gelişimi yanı sıra psikomotor, duyu ve sosyal etkileşimini de desteklediğini vurgulamışlardır.

İkizlerin DG özellikleri incelendiğinde, ilk değerlendirmenin yapıldığı 6. ayda C.K. alt sınırdaki tipik gelişim gösterirken, D.K.'nın dil gelişiminin daha iyi (ortalama) düzeyde olduğu görülmüştür. Tipik gelişim göstergeleri de C.K.'nın dil gelişiminin desteklenmesine karar verilmiştir. İlk izlemin yapıldığı 8. ayda ise D.K.'nın tipik gelişimi devam ederken, desteklenen C.K.'nın da dil gelişiminde ilerleme olduğu görülmüştür. 12. ayda yapılan ikinci izlem değerlendirmesinde ise C.K.'nın dil gelişiminde ilerleme dikkati çekerken, D.K.'nın dil gelişimi becerilerinde düşüş dikkati çekmiştir. D.K.'nın dil gelişiminin ortalama düzeyden riskli gelişim düzeyine düşmesi nedeni ile dil gelişiminin desteklenmesine karar verilmiştir. Anneye sorulduğunda son günlerde D.K.'nın rahatsızlandığı öğrenilmiştir. Rahatsızlık nedeni ile D.K.'nın gelişiminde gerileme olduğu, bu durum ise geçici olarak düşünülebilir. Ancak yine de D.K.'nın dil gelişiminin desteklenmesine yönelik gelişimsel destek planı hazırlanmış ve gösterilerek anneye öğretilmiştir. Isquith-Dicker vd. (2013) ve Lipkin ve Macias (2020) erken çocukluk döneminde yapılan gelişimsel değerlendirmelerin hem riskli çocukları belirlemek, hem de onlara en erken zamanda müdahale etmek için önemli olduğunu belirlemişlerdir. Spittle vd. (2009) prematüre bebeklerin gelişimlerini desteklemek üzere evde uyguladıkları önleyici bakım programının bebeklerin bilişsel, motor ve dil, davranışsal düzenlemeyi, bakıcı-çocuk etkileşimini arttırmada ve bakım verenin ruh sağlığını arttırdığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar da araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

İkizlerin SDG bakıldığında, ilk değerlendirmenin yapıldığı 6. ayda C.K. riskli gelişim düzeyine sahip olduğu görülürken, D.K.'nın tipik gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle C.K.'nın sosyal duygusal gelişiminin desteklenmesine karar verilmiştir. İlk izlemin yapıldığı 8. ayında C.K.'nın sosyal duygusal gelişiminde ilerlemeyle alt sınır, 12. ayda ise ortalama düzeye

artışla tipik gelişim düzeyinde gelişmeye devam ettiği görülmektedir. D.K.'nın ise ilk değerlendirmeden itibaren tipik gelişiminin devam ettiği görülmüştür. Gökboğa ve Tarlacı (2026) prematüre doğan bebeklerin multidisipliner ve aile merkezli yaklaşımlarla desteklenerek ebeveynlerin psikolojik olarak iyilik halinin korunması sağlanarak, bebeklerinin gelişimsel potansiyellerini en üst düzeyde desteklemelerine katkısı olduğunu vurgulamışlardır. Carroll vd. (2014) çocuğun yaşamının erken dönemlerinde yapılan müdahalenin bilişsel gelişim, sosyal beceriler ve davranışlar ile sonraki okul performansı üzerinde olumlu bir etkilediğini belirlemişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında şu önerilere yer verilebilir. Gelişimsel değerlendirme ve izlem çalışmaları prematüre gibi gelişimsel risk taşıyan çocukların takibi ve erken dönemde ortaya çıkabilecek yetersizlikleri ortadan kaldırılması açısından önemlidir. Bu nedenle prematüre, düşük doğum ağırlıklı ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların yanı sıra tipik gelişim gösteren çocuklarda da düzenli gelişimsel değerlendirmelerinin ve izlem çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu sağlamak için yeni doğum yapan tüm ailelere gelişimsel değerlendirme ve izlemin önemi üzerine farkındalık çalışmaların planlanması önerilebilir. Çocuk gelişimciler çocukların gelişimini tarama, değerlendirme, izlem ve erken müdahale konularında uzman meslek elemanlarıdır. Sahada klinik ya da hastanelerde bu görevleri yerine getirmektedirler. Ancak yapılan uygulamaların olgu sunumları şeklinde daha fazla yayın haline getirilerek yaygınlaştırılması önemlidir. Hastanelerde kadın doğum, ebe, çocuk doktorları, yeni doğan ünitelerinde çalışan doktor ve hemşireler ile çocuk gelişimciler işbirliği kurarak erken dönemde gelişimsel değerlendirme ve izlem üzerine ortak kararlar alarak multidisipliner çalışmalar planlanabilir. Hamilelik sürecinden başlanarak anne adayları ve yeni doğum yapan anneler doktorlarla işbirliği içinde ortak gelişimsel değerlendirme yapabilirler. Sonra çocuk gelişimcilerin bebeklerin gelişimsel izlemini yaparak, ebeveynlere kaliteli bakım, güvenli bağlanma, bebek-ebeveyn etkileşimi, bebeğin gelişimini destekleyici ortam hazırlama ve gelişimsel destek gibi konularda ailelere rehberlik çalışmalarında işbirliğini sağlayacak uygulama ve projeler planlanabilir.

Kaynakça

- Akın, E.Ö., Mustafayev, R., Pekcici, E.B.B., Ertem, İ. (2021). Applicability of a tool for comprehensive pediatric assessment: The expanded guide for monitorin development. *Journal of Pediatrics and Congenital Disorders*, 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.47275/2379-6707-107>
- Bellman, M., Byrne, O., Sega, R. (2013). Developmental assessment of children. *BMJ*, 346:e8687, <https://doi.org/10.1136/bmj.e8687>
- Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık

- Carroll, A.E., Bauer, N.S., Dugan, T.M., Anand, V., Saha, C., Downs, S.M. (2014). Use of a computerized decision aid for developmental surveillance and screening. A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 168(9), 815-821. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.464>
- Council on Children With Disabilities (2020). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, 145(1), e20193449.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2023). *Born too soon: decade of action on preterm birth*. World Health Organization
- Glascow, F. P. (2015). Developmental and behavioral screening. *Pediatric Clinics*, 62(2), 363–387.
- Gökboğa, R., Tarlacı, S. (2026). Preterm bebeklerin uzun dönemli nörogelişimsel sorunları ve ailelerinin bu süreçten etkilenimleri, *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2026 Özel Sayı, 16-32. <https://doi.org/10.36731/cg.1706555>
- Gözün Karaman, Ö., Özdemir, E.S. (2025). Prematüre bebeklere yönelik erken müdahale çalışmalarına ilişkin tarama çalışması. *İzmir Kâtip Celebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-124, <https://doi.org/10.61399/ikcusbfd.1238230>
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. <https://doi.org/10.1037/a0020104>
- Isquith-Dicker, L.N., Kwist, A., Black, D., Hawes, S.E., Slyker, J., Bergquist, S., Martin-Herz, S.P. (2021). Early child development assessments and their associations with long-term academic and economic outcomes: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1538. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041538>
- Karaaslan, T. (2016). Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesinde klinik ve iletişim beceri eğitimi neden gereklidir?. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 4(2), 17-31.
- Koca, T.T. (2025). Risky baby rehabilitation. *Archives Medical Review Journal*, 34(3), 237-242. <https://doi.org/10.17827/aktd.1566677>
- Koldewijn, K., van Wassenae, A., Wolf, M.-J., Beelen, A., Kok, J., Nollet, F. (2010). A neurobehavioral intervention and assessment program in very low birth weight infants: Outcome at 24 months. *The Journal of Pediatrics*, 156(3), 359-365. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.09.009>
- Köroğlu, A.Y., Tepeli, K. (2022). 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin Selçuk Gelişimsel Değerlendirme Envanteri ile çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 32-57. <https://doi.org/10.36731/cg.1099382>
- Kuleli Sertgil, N. (2012). *Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Tarama Testi SIATT kullanım kılavuzu*.
- Küçük, S., Kapçı, E.G., Uslu, R.İ. (2019). *Erken Gelişim Envanteri*. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Lipkin, P.H., Macias, M.M. (2020). *Promoting optimal development: Identifying infants and young children with developmental disorders through developmental surveillance and screening*. *Pediatrics*, 145(1), e20193449. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3449>
- Mcafee, O., Leong, D.J. (2020). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi (Assessing and guiding young children's development and learning)* (B. Ekinci, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Oktay, A., Bilgin-Aydın, H. (2002, Ekim 17-18). Marmara Gelişim Ölçeği'nin geliştirilmesi (3-6 yaş için). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu-geleceğe bakış, tam metin bildiri kitabı* (s. 64-69), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Orton, J., Spittle, A., Doyle, L., Anderson, P., Boyd, R. (2009). Do early intervention programmes improve cognitive and motor outcomes for preterm infants after discharge? A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(11), 851-859. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03414.x>
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Rais-Bahrami, K., Short, B. L. (2013). Premature and small-for-dates infants. In M. L. Batshaw, N. J. Roizen, & G. R. Lotrecchiano (Eds.), *Children with Disabilities* (7th ed., pp. 87–104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
- Savaşır, S., Erol, N. (2004). *Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri El Kitabı*. Türk Psikologlar Birliği.
- Spittle A.J., Ferretti C, Anderson, P.J., Orton, J., Eeles, A., Bates, L., Boyd, R.N., Inder, T.E., Doyle, L.W. (2009). Improving the outcomes of infants born at <30 weeks' gestation – a randomized controlled trial of preventative care at home. *BMC Pediatr*, 9, 73-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-9-73>
- Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., Potter, L. (2009). *Ages & Stages Questionnaires: A Parent-Completed Child Monitoring System*. Brookes Publishing.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N., Turla, A. (2016), *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"*. Ankara: Hedef Yayıncılık

- Tesfay, H., Sebsibe, G., Tesfaye, T. (2021). Practice of early childhood developmental milestone assessment and its determinants among health professionals working at public hospitals in addis ababa, ethiopia: A cross-sectional study. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 12, 521–532. <https://doi.org/10.2147/PHMT.S300397>
- Uzundemir Marangoz, E. (2001). *Portage erken eğitim kılavuzu*. Ankara: Duyal Matbaası.
- Visser, L., Ruiter, S.A.J., Van der Meulen, B.F., Ruijsenaars, W.A.J.M., Timmerman, M.E. (2013). Validity and suitability of the Bayley-III Low Motor/Vision version: A comparative study among young children with and without motor and/or visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3736–3745. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.027>
- Yıldız, A., Bakırcı, Z.E., Yıldız, R. (2025). Sensory processing patterns in preterm toddlers. *İstanbul Gelisim University Journal of Health Sciences (IGUSABDER)*, 26, 525-533. <https://doi.org/10.38079/igusabder.1628977>
- Yıldız, D., Ceran, B., Çakır, U., Tuğcu, A.U., Tayman, C. (2022). Gebelik haftasına göre küçük olmanın prematüre morbiditelerine etkisi. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 27(3), 287-291. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.1096789>

Foreign Language Anxiety as Social-Evaluative Stress in the Adolescent Brain: A Cognitive-Neuroscience Framework for Neuro-Informed Classroom Strategies

Thien-Vu Giang

Ho Chi Minh City University of Education, Faculty of Psychology, Ho Chi Minh City, VIETNAM. e-mail: vugt@hcmue.edu.vn, ORCID No: 0000-0002-6536-0707

Thao Tran-Nguyen-Phuong

Ho Chi Minh City University of Education, Faculty of Psychology, Ho Chi Minh City, VIETNAM. e-mail: thaotnp.tali035@pg.hcmue.edu.vn, ORCID No: 0009-0004-9027-0000

Abstract

Foreign Language Anxiety (FLA) has been widely examined within applied linguistics and educational psychology; however, its underlying neurocognitive mechanisms in adolescence remain insufficiently theorized. This conceptual paper reframes FLA as a form of social-evaluative stress, drawing on evidence from cognitive neuroscience to elucidate how foreign language learning contexts activate stress-related neural systems during a critical developmental period. Adolescence is characterized by heightened sensitivity to social evaluation due to the asynchronous maturation of limbic-affective systems and prefrontal regulatory networks. Within this neurodevelopmental context, classroom practices that emphasize performance, public error correction, and peer comparison may inadvertently intensify anxiety responses in language learners. Building on neuroscientific findings related to stress processing, emotion regulation, and executive control, this paper proposes an integrative framework that links FLA to neural mechanisms involving the amygdala, anterior cingulate cortex, prefrontal cortex, and stress-regulation pathways. FLA is conceptualized not merely as a language-specific emotional response but as a neurobiologically grounded reaction to perceived social threat and evaluation. This reconceptualization provides a more precise explanation for individual differences in learners' emotional experiences, cognitive load, and engagement during foreign language tasks. Based on this framework, the paper outlines a set of neuro-informed classroom strategies aimed at mitigating social-evaluative stress and supporting adaptive emotion regulation in adolescent learners. These strategies include reducing public evaluative pressure, fostering psychologically safe learning environments, integrating metacognitive and self-regulation practices, and aligning instructional design with adolescents' neurodevelopmental characteristics. By bridging cognitive neuroscience and language education, this framework contributes to a deeper theoretical understanding of FLA and offers practical implications for designing emotionally supportive and developmentally responsive foreign language classrooms.

Keywords: foreign language anxiety, neurocognitive mechanisms, neuro-informed classroom, emotion regulation, social-evaluative stress.

1. Introduction

Foreign language learning is both a cognitive and socio-emotional process. Learners acquire vocabulary, grammar, pronunciation, and communicative competence while performing developing linguistic ability in classrooms where errors are visible, feedback is immediate, and evaluation is often public. Among the emotions shaping this process, Foreign Language Anxiety (FLA) remains central in applied linguistics and educational psychology. Since Horwitz,

Horwitz, and Cope (1986), FLA has been conceptualized as a distinct form of anxiety arising when learners must speak, perform, or demonstrate competence in a language they have not fully mastered. Anxiety may disrupt attention, cognitive processing, memory, participation, and achievement (MacIntyre & Gardner, 1994; Teimouri et al., 2019), thereby affecting how learners process, retrieve, and express linguistic knowledge.

Research on language-learning emotions has expanded beyond negative affect, highlighting enjoyment, engagement, resilience, emotion regulation, and achievement-related appraisals of control, value, success, failure, and social comparison (Dewaele et al., 2019; Pekrun, 2006; Shao et al., 2019). Existing FLA research has identified major sources of anxiety, including communication apprehension, test anxiety, fear of negative evaluation, perceived competence, teacher behavior, classroom climate, and cultural expectations (Horwitz et al., 1986; Young, 1991). However, these perspectives do not fully explain why ordinary classroom events which is being called on unexpectedly, mispronouncing a word, receiving public correction, or comparing one's speaking ability with classmates can provoke strong emotional and cognitive disruption, especially among adolescents.

This paper addresses that limitation by reframing FLA as a form of social-evaluative stress. Social-evaluative stress arises when valued aspects of the self may be negatively judged by others, and stressors involving social-evaluative threat and uncontrollability are especially likely to elicit physiological stress responses (Dickerson & Kemeny, 2004). In foreign language classrooms, speaking may become a public display of competence, confidence, intelligence, and social status. For adolescents, whose prefrontal regulatory systems are still maturing while affective and motivational reactivity remains heightened (Casey et al., 2011), such public performance may be especially salient. Adolescents are also increasingly sensitive to peer evaluation, embarrassment, acceptance, and status (Somerville, 2013), and adolescence may constitute a sensitive period for sociocultural processing (Blakemore & Mills, 2014).

From a cognitive-neuroscience perspective, anxiety and stress influence learning by reallocating cognitive resources. Stress-related arousal may intensify threat monitoring and weaken executive functions dependent on the prefrontal cortex, including working memory, cognitive flexibility, inhibitory control, and goal-directed attention (Arnsten, 2009, 2015; Shields et al., 2016). In language classrooms, resources needed for vocabulary retrieval, grammatical encoding, pronunciation, and comprehension may be diverted toward self-monitoring, embarrassment, or self-protection. This may help explain why learners sometimes

blank out, avoid eye contact, remain silent, or underperform during oral tasks. Although FLA has been extensively studied, its neurocognitive mechanisms during adolescence remain insufficiently integrated with language education research. This conceptual paper therefore reframes FLA as social-evaluative stress in the adolescent brain and proposes a framework linking classroom evaluation, social sensitivity, stress-related neurocognitive processes, and language-learning outcomes. It further outlines neuro-informed classroom strategies for reducing unnecessary evaluative pressure, fostering psychological safety, supporting emotion regulation, and designing developmentally responsive instruction.

2. Method

2.1. Research design

This paper adopts a conceptual review design to develop an integrative cognitive-neuroscience framework for understanding FLA as social-evaluative stress in adolescent learners. Rather than collecting primary data or testing statistical relationships, conceptual papers clarify and connect existing theoretical and empirical knowledge to generate new explanatory perspectives (Jaakkola, 2020; Snyder, 2019). The paper follows a theory synthesis orientation, integrating literature on FLA and language-learning emotions, social-evaluative stress, adolescent neurodevelopment, executive control, emotion regulation, feedback, and psychologically supportive classroom practices.

2.2. Literature selection

The literature was selected through a focused and purposive strategy guided by theoretical relevance and contribution to framework development. Foundational works were prioritized when they established key constructs, including Foreign Language Classroom Anxiety, control-value theory, cognitive emotion regulation, social-evaluative threat, and adolescent neurodevelopment. Recent empirical studies, reviews, and meta-analyses were included when they clarified language-learning emotions, stress and cognition, feedback, psychological safety, or educational neuroscience. The review is not systematic and does not claim exhaustive coverage; its purpose is conceptual integration and theory building.

2.3. Analytical approach

The analysis proceeded in three steps. First, key constructs were delimited, including FLA, perceived social threat, social-evaluative stress, adolescent sensitivity to evaluation, executive control, cognitive load, and emotion regulation. Second, links among these constructs

were mapped by examining FLA as both a language-specific anxiety response and a stress-related reaction to perceived threats to competence, self-image, or social standing. Third, these links were organized into a framework connecting classroom evaluative cues, perceived social threat, stress-related arousal, executive-control demands, cognitive load, and language-learning outcomes.

2.4. Scope and limitation of the method

This paper is conceptual rather than empirical. It does not provide new data, measure learners' anxiety, or test causal relations between classroom practices, neural mechanisms, and learning outcomes. Because the review is purposive rather than systematic, it does not estimate effect sizes or compare intervention effectiveness. It also adopts a cautious stance toward neuroscience: references to the amygdala, prefrontal cortex, anterior cingulate cortex, or stress-regulation pathways refer to broader functional systems, not to the localization of FLA in any single neural structure. Such caution is necessary because educational applications of neuroscience can easily become oversimplified (Howard-Jones, 2014; Oliver, 2011).

3. Conceptual Framework and Neuro-Informed Classroom Implications

3.1. Reframing FLA as social-evaluative stress

FLA has traditionally been conceptualized as a distinct, context-specific anxiety arising from the demands of learning and using a foreign language. Horwitz et al. (1986) identified three interrelated components: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. This model remains relevant because foreign language learning often requires learners not only to process linguistic input but also to display developing competence before others. Unlike academic tasks in which errors may remain private or written, foreign language tasks frequently involve public performance: speaking aloud, pronouncing unfamiliar sounds, responding to teacher questions, or completing oral assessments. These activities expose not only what learners know but also how they sound, how quickly they respond, and how competent they appear. Consequently, a mispronounced word, grammatical error, long pause, or failed response may be interpreted not simply as a learning difficulty but as a threat to social image.

Social-evaluative stress offers a useful lens for explaining this process. Dickerson and Kemeny (2004) defined social-evaluative threat as a condition in which an important aspect of the self may be negatively judged by others, and showed that performance tasks elicit stronger

stress responses when they involve social evaluation and uncontrollability. The Trier Social Stress Test illustrates this mechanism by requiring participants to deliver a speech and complete verbal arithmetic before an evaluative audience (Birkett, 2011). Although classroom language tasks are not laboratory stress protocols, oral presentations, impromptu speaking, public correction, teacher questioning, and high-stakes oral assessment share similar psychological features: performance under observation, possible failure, and limited perceived control.

Fear of negative evaluation further clarifies why learners may avoid participation. Leary (1983) argued that concern about unfavorable evaluation is closely related to self-presentation and avoidance. In the language classroom, this concern may appear as silence, avoidance of eye contact, reluctance to volunteer, overreliance on memorized answers, or withdrawal from communicative tasks. Such behaviors are often interpreted as low motivation or poor preparation; from a social-evaluative perspective, they may also function as self-protective strategies designed to reduce the risk of public failure. This interpretation is especially relevant for adolescent learners, who are developing greater awareness of how they are perceived by others. Thus, although not all FLA is reducible to social-evaluative stress, this lens is particularly useful for explaining classroom situations in which language use is public, performance-based, and socially visible.

3.2. The adolescent brain and heightened sensitivity to evaluation

The social-evaluative interpretation of FLA is strengthened when placed within adolescent development. Middle school learners are typically in early to middle adolescence, a period in which cognition, emotion, self-awareness, and peer relations change rapidly. As learners become more attentive to how they are perceived by others, foreign language learning becomes especially salient because it requires them to display still-developing competence before teachers and peers.

Developmental neuroscience shows that adolescence is marked by heightened sensitivity to emotionally salient cues while cognitive-control systems are still maturing (Casey et al., 2011). Steinberg's dual-systems account similarly emphasizes increased socioemotional reactivity and gradual development of cognitive control, making adolescents especially responsive to peer presence, arousal, and social reward or threat (Steinberg, 2015). Thus, adolescent learners may understand that mistakes are part of learning yet still experience strong anxiety when those mistakes occur publicly. Somerville (2013) further shows that adolescents are highly attuned to social feedback, rejection, exclusion, and being watched by peers, while

Blakemore and Mills (2014) suggest that adolescence may be a sensitive period for sociocultural processing. These findings explain why language tasks involving observation, feedback, and comparison can become emotionally charged. Speaking aloud, mispronouncing a word, searching for vocabulary, or receiving public correction may become tied to competence, confidence, and social image. The issue is therefore not adolescent social sensitivity itself, but classroom conditions that convert this normative sensitivity into persistent evaluative threat.

3.3. Neurocognitive mechanisms: from perceived threat to learning disruption

If FLA is understood as social-evaluative stress, its impact on learning can be explained through changes in attention, working memory, error monitoring, and regulatory control. Anxiety does not disrupt language learning merely because students feel nervous; it may redirect cognitive resources away from language processing and toward detecting, monitoring, and managing threat. The process begins with appraisal. Being called on unexpectedly, speaking before classmates, receiving public correction, or making a visible pronunciation error may be interpreted as a threat to the social self. Stress research shows that tasks involving public performance, observation, and limited control are especially likely to trigger stress responses (Birkett, 2011; Dickerson & Kemeny, 2004). Although classroom tasks are not laboratory stress protocols, they may contain similar psychological features when learners must perform under observation while fearing negative evaluation.

Pessoa's (2009) dual-competition framework helps explain how such threat disrupts learning. Emotion and motivation influence both perceptual and executive competition, meaning that socially salient cues can gain cognitive priority. In a foreign language classroom, these cues may include classmates watching, the teacher waiting for an answer, a public correction, or the learner's own awareness of hesitation. Attention may therefore shift from meaning-making to possible failure or judgment. This shift is particularly costly because speaking a foreign language already requires substantial executive control: learners must retrieve vocabulary, select grammar, monitor pronunciation, organize meaning, inhibit first-language interference, and respond in real time. Under anxiety, these resources are divided between language production and self-protection.

Evidence from stress and cognition supports this account. Shields, Sazma, and Yonelinas (2016) found that acute stress impairs working memory and cognitive flexibility, both of which are essential for language production. A stressed learner may struggle to hold sentence

structures in mind, retrieve words quickly, shift between meanings, or adapt after communication breakdown, even when the relevant knowledge is available. At the neural level, the prefrontal cortex supports top-down control over attention, working memory, planning, inhibition, and emotion regulation. Arnsten (2015) argues that acute uncontrollable stress can weaken prefrontal networks and strengthen more reflexive, emotion-driven responses. In classroom terms, this may appear as reduced fluency, difficulty concentrating, avoidance, or reliance on memorized answers rather than flexible communication.

The amygdala and anterior cingulate cortex also contribute to this process, but they should not be treated as isolated “anxiety centers.” The amygdala is involved in detecting affectively salient information, while the anterior cingulate cortex contributes to conflict monitoring and effortful control. Cognitive emotion regulation further shapes whether anxiety disrupts or can be managed. Reappraisal depends on interactions between prefrontal and cingulate control regions and emotion-related systems such as the amygdala and insula (Ochsner & Gross, 2008). Thus, learners who can reinterpret mistakes as learning information may remain engaged, whereas learners who mainly suppress visible anxiety may continue to experience unresolved internal arousal.

The cognitive consequences of FLA therefore unfold through interacting processes: evaluative classroom cues are appraised as socially threatening; arousal increases; attention shifts toward self-monitoring and possible judgment; executive-control resources become overloaded; and language processing becomes less efficient. Cognitive load arises not only from the linguistic task itself but also from the emotional and social burden of performing under evaluation. This framework does not imply that all anxiety is harmful. Moderate challenge may support attention and effort. The problem emerges when evaluative pressure redirects resources away from communication and toward self-protection.

3.4. Classroom practices that may intensify social-evaluative stress

Classroom practices may intensify FLA when they make language difficulty socially visible and consequential. Activities intended to check understanding, promote participation, correct errors, or evaluate progress can become anxiety-inducing when they combine high visibility, low perceived control, immediate evaluation, and possible loss of social image. This view is consistent with FLA research emphasizing communication apprehension, test anxiety, fear of negative evaluation, classroom procedures, teacher behavior, and peer dynamics (Horwitz et al., 1986; Papi & Khajavy, 2023; Young, 1991). Unexpected public performance is

a common example: answering aloud, reading texts, role-playing, or speaking spontaneously may support practice, but when learners are called on without preparation or expected to respond quickly before peers, practice can be experienced as public testing. Speaking-in-class anxiety is especially salient when learners must perform orally and fear visible mistakes (Mak, 2011; Young, 1991).

Public correction, peer comparison, and oral assessment can produce similar pressure. Corrective feedback is necessary, but when it is immediate, repeated, or delivered publicly, learners may experience it as exposure rather than support (Young, 1991). Pronunciation and speaking errors are particularly sensitive because they are audible and embodied; for adolescents, public correction may trigger shame or fear of losing face (Blakemore & Mills, 2014; Somerville, 2013). Peer comparison further strengthens this threat when fluency, pronunciation, speed of response, or teacher praise make language ability appear to signal social value. Price (1991) found that highly anxious learners often compare themselves unfavorably with classmates and feel inferior. High-stakes oral assessment is also demanding because it combines real-time processing, observation, judgment, and limited perceived control, a condition known to intensify social-evaluative stress (Dickerson & Kemeny, 2004).

Other routine practices may have similar effects, including rapid questioning, repeated probing after incorrect answers, early overemphasis on accuracy, and poorly structured pair or group work that reproduces peer judgment at a smaller scale. Since anxiety can interfere with cognitive processing (MacIntyre & Gardner, 1994), and evaluative stress may impair working memory and cognitive flexibility (Shields et al., 2016), silence in class should not automatically be read as passivity; it may reflect self-protection under cognitive and social pressure. Classroom-based accounts of FLA likewise suggest that anxiety fluctuates across tasks, interactions, and instructional contexts rather than remaining fixed as a learner trait (Kruk, 2018; Papi & Khajavy, 2023). These practices are not inherently harmful; public speaking, feedback, peer interaction, assessment, and accuracy work are necessary in language education. The problem lies in their emotional and social design: learners are more likely to remain engaged when mistakes are normalized, feedback is supportive, and performance pressure is gradual.

3.5. Neuro-informed classroom strategies

If FLA is understood as social-evaluative stress, classroom strategies should focus on reducing the conditions that make language tasks unnecessarily threatening. A neuro-informed

approach should not be understood as a direct translation of neuroscience into fixed “brain-based” techniques. Rather, it draws on converging evidence about stress, executive control, emotion regulation, adolescent social sensitivity, feedback, and classroom climate to design learning environments in which learners can engage with demanding language tasks without excessive threat to the social self.

One implication is to structure oral participation so that public performance is preceded by preparation and gradually increasing exposure. Since social-evaluative stress is intensified by performance under observation and limited control (Dickerson & Kemeny, 2004), teachers can sequence speaking activities from individual planning to pair rehearsal, small-group practice, and whole-class performance. Such sequencing preserves communicative challenge while increasing perceived control. It also reduces cognitive load, as stress may impair working memory and cognitive flexibility (Shields et al., 2016). Allowing learners to prepare vocabulary, rehearse sentence frames, or organize ideas can therefore function not only as linguistic support, but also as an emotion-regulation scaffold consistent with the strategy of developing competences (Burić et al., 2016).

Feedback is equally important. Hattie and Timperley (2007) emphasize that feedback can strongly influence learning, but its effects depend on how it is framed and delivered. In FLA-sensitive classrooms, corrective feedback should be specific, task-focused, and future-oriented rather than experienced as public judgment. Delayed correction, collective feedback on recurring errors, and separation between feedback on language accuracy and evaluation of the learner can help preserve the instructional value of correction while reducing humiliation. This principle is closely related to psychological safety, defined as the perceived consequences of taking interpersonal risks in a given context (Edmondson & Lei, 2014). Because speaking a developing language involves the risk of sounding awkward, making mistakes, or appearing less competent, students need explicit classroom norms: errors are expected, ridicule is unacceptable, and mistakes are treated as information for learning. For adolescents, whose peer evaluation and social standing are particularly salient, such norms can determine whether participation is experienced as safe or threatening (Blakemore & Mills, 2014; Somerville, 2013).

Teachers should also support adaptive emotion regulation rather than assuming that students will manage anxiety independently. Academic emotion regulation includes avoidance, developing competences, redirecting attention, reappraisal, suppression, respiration, venting,

and seeking social support (Burić et al., 2016). In language learning, avoidance and suppression may reduce immediate discomfort but can restrict participation, whereas competence development, breathing regulation, social support, and reappraisal can sustain engagement. Reappraisal is particularly relevant because it involves cognitive-control systems interacting with emotion-related systems (Ochsner & Gross, 2008). In classroom terms, learners can be guided to reinterpret mistakes as diagnostic feedback, hesitation as normal processing time, and correction as support rather than judgment. Brief metacognitive reflection after speaking tasks can further connect self-regulated learning with emotion regulation by helping students identify what increased anxiety, what supported performance, and what strategy to try next (Ben-Eliyahu, 2019). Finally, assessment should be developmentally responsive. Oral assessment should be preceded by low-stakes rehearsal, transparent criteria, and opportunities for feedback and revision. Hattie and Timperley's (2007) questions ("Where am I going? How am I going? Where to next?") are useful because assessment should help learners understand current performance and plan improvement, not merely expose deficiency. The goal is therefore not to remove challenge from foreign language learning, but to preserve meaningful linguistic demand while reducing unnecessary threat to the learner's social self.

4. Conclusions

4.1. Summary of the argument

This paper has argued that FLA should be understood not only as a language-specific emotional response, but also as social-evaluative stress in adolescent learners. In foreign language classrooms, speaking, making mistakes, receiving feedback, and being compared with peers may become threatening when performance is perceived as affecting competence, confidence, or social image. The proposed framework locates FLA at the intersection of linguistic demand, classroom evaluation, adolescent social sensitivity, and stress-related neurocognitive processes.

4.2. Theoretical contribution

The paper contributes by connecting FLA research with social-evaluative stress theory, adolescent cognitive neuroscience, and emotion regulation. It extends traditional accounts of FLA by explaining why ordinary classroom events may strongly disrupt adolescent learners: evaluative cues may trigger perceived social threat, stress-related arousal, executive-control demands, and inefficient language performance. The framework also emphasizes that

adolescent learners should be understood developmentally, as individuals whose social sensitivity, emotional reactivity, and regulatory control are still changing.

4.3. Practical contribution

Practically, the paper proposes neuro-informed principles for reducing unnecessary social-evaluative threat while maintaining meaningful language challenge. These include sequencing oral activities from preparation to public performance, providing task-focused and future-oriented feedback, cultivating psychological safety, supporting adaptive emotion-regulation strategies, and designing oral assessment with rehearsal, transparent criteria, feedback, and revision opportunities. Such practices do not lower standards; they make challenge more manageable by reducing unnecessary threat to the learner's social self.

4.4. Future directions

Future studies should empirically examine relationships among FLA, perceived social-evaluative threat, classroom climate, and academic emotion regulation through quantitative, qualitative, and classroom-based intervention designs. Psychophysiological measures may also be used cautiously alongside self-report, behavioral, and contextual data. Further research should consider cultural contexts, especially Asian and Vietnamese classrooms, where face, teacher authority, peer comparison, and achievement may shape how FLA is experienced and regulated. Overall, this framework shifts attention from blaming anxious learners to designing emotionally safer conditions for foreign language learning.

References

- Arnsten, A. F. (2009). The emerging neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder: the key role of the prefrontal association cortex. *The Journal of pediatrics*, 154(5), I. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.01.018>
- Arnsten, A. F. (2015). Stress weakens prefrontal networks: molecular insults to higher cognition. *Nature neuroscience*, 18(10), 1376-1385.
- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational psychologist*, 54(2), 84-105. <https://doi.org/10.1038/n.4087>
- Birkett, M. A. (2011). The Trier Social Stress Test protocol for inducing psychological stress. *Journal of visualized experiments: JoVE*, (56), 3238. <https://doi.org/10.3791/3238>
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65, 187-207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 21-33. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00712.x>

- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in psychology, 10*, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: a theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological bulletin, 130*(3), 355.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav., 1*(1), 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal, 70*(2), 125-132.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature reviews neuroscience, 15*(12), 817-824.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS review, 10*(1), 18-26. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Kruk, M. (2018). Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. *International Journal of Applied Linguistics, 28*(1), 31-57.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin, 9*(3), 371-375.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in second language acquisition, 16*(1), 1-17.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System, 39*(2), 202-214.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current directions in psychological science, 17*(2), 153-158.
- Oliver, M. (2011). Towards an understanding of neuroscience for science educators. *Studies in Science Education, 47*(2), 211-235.
- Papi, M., & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics, 43*, 127-139. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000028>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341.
- Pessoa, L. (2009). How do emotion and motivation direct executive control?. *Trends in cognitive sciences, 13*(4), 160-166. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.006>
- Price, M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interview with Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Prentice Hall.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?. *System, 86*, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Shields, G. S., Sazma, M. A., & Yonelinas, A. P. (2016). The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 68*, 651-668. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.038>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research, 104*, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Somerville, L. H. (2013). The teenage brain: Sensitivity to social evaluation. *Current directions in psychological science, 22*(2), 121-127. <https://doi.org/10.1177/0963721413476512>
- Steinberg, L., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2015). The neural underpinnings of adolescent risk-taking: The roles of reward-seeking, impulse control, and peers. *Self-regulation in adolescence, 173-192*.

- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in second language acquisition*, 41(2), 363-387.
<https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.

The Role of the Family in Mitigating Selected Childhood Disorders through Music Therapy Interventions

Lidia Kataryńczuk-Mania, PhD, Professor of UZ

University of Zielona Góra, e-mail: lidia.katarynczuk.mania@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-4934-7465, POLAND

Malgorzata Monika Stańczyk, MD, PhD

Greater Poland Cancer Centre in Poznan, Poland, Department of Music Therapy,
e-mail: malgorzata.stanczyk@wco.pl, POLAND

Julia Maciejewska

Student of psychology, University of Zielona Góra,
e-mail: julia.maciejewska2@gmail.com, POLAND

Abstract

Contemporary models of pediatric and psychological care are increasingly adopting a family-centered approach (family-centered care). Scientific literature consistently highlights the family environment as a primary determinant of healthy child development, a factor that remains equally crucial when a child faces developmental disorders or chronic illnesses. This article presents a comprehensive review of music therapy interventions aimed at mitigating the symptoms of selected childhood disorders, while simultaneously emphasizing the vital role of the family system in this therapeutic process. The analysis is based on the integration of a clinical perspective in treating disorders with a psychopedagogical approach that utilizes art therapy to enhance patient well-being. According to the literature, there are four fundamental pillars of support necessary for a child's recovery: emotional, informational, instrumental, and rehabilitative. The implementation of these support categories can be significantly enhanced through the application of art-therapeutic techniques and interventions focused on the systemic functioning of the family. The research highlights the Peter Hess sound massage method, which facilitates deep relaxation and serves as a supportive tool for individuals with autism spectrum disorder by improving interpersonal communication within the family unit (Kataryńczuk-Mania, 2020). Evidence from the reviewed literature suggests that involving parents in active music-making and sound-based relaxation not only reduces anxiety in young patients but also fosters stronger parental bonds and mental resilience. The final conclusions suggest that music-based interventions conducted in the home environment under professional supervision are highly effective in improving the quality of life and subjective well-being of children with disorders. Ultimately, this interdisciplinary approach to treatment allows for the achievement of highly satisfying therapeutic outcomes.

Key Words: Music Therapy, Family-Centered Care, Childhood Disorders, Subjective Well-Being

Introduction

In contemporary pediatric and psychological care, there is a vital shift toward a family-centered approach. Research consistently demonstrates that the family environment is the most critical determinant of a child's healthy development, a reality that becomes even more profound when a family is navigating chronic illnesses or developmental disorders. To foster

true recovery and growth, a child requires a comprehensive foundation built on four essential pillars of support: emotional, informational, instrumental, and rehabilitative. While standard therapies strive to meet these needs, they often bypass the deeper cognitive and emotional layers. This is where music therapy emerges not merely as a passive complementary tool, but as a highly active, dynamic intervention. By utilizing the universal language of sound, music therapy naturally bridges the gap between science and art, transforming the entire family system into an active therapeutic environment. This literature review will explore the multifaceted impact of music-based interventions on both children and their caregivers, specifically focusing:

- targeted support for neurodivergence: how structured musical techniques, such as improvisation and group play, help achieve crucial behavioral, psychosocial, and cognitive goals for children with ADHD, while simultaneously enhancing interpersonal contact and social adaptation for individuals on the Autism Spectrum (ASD);

- rapid emotional regulation: the role of music as a potent, non-pharmacological intervention for anxiety, capable of almost instantaneously modulating autonomic responses, reducing muscle tension, and shifting cognitive attention away from catastrophic thinking;

- deep relaxation and systemic healing: the unique, vibration-based benefits of the Peter Hess sound massage method, which promotes cellular-level restoration, improves communication, and serves as a powerful adjunctive tool for overall family wellness;

- empowering the family unit: the critical, yet increasingly neglected, practice of shared everyday music-making. Active parental involvement in musical sessions not only generalizes therapeutic results to home settings but also rebuilds essential partnerships through co-participation.

Ultimately, integrating parents and children into shared musical experiences does more than just treat isolated symptoms. It empowers caregivers with practical tools, addresses the complex needs of the child, and revitalizes the fundamental family bonds that are essential for lifelong mental health and well-being.

Literature Review

Modern frameworks in pediatric and psychological healthcare are increasingly shifting toward a family-centered paradigm. Research continuously identifies the family environment as the most critical factor in a child's overall growth, a significance that is especially pronounced

when a child is navigating developmental challenges or chronic health conditions. Furthermore, evidence demonstrates that engaging both caregivers and children in musical interventions serves as a vital strategy for enhancing developmental outcomes, promoting psychological well-being, and strengthening family cohesion (Menke et al., 2021).

Pillars of support

Research highlights four essential pillars of support that are crucial for a child's rehabilitation: emotional, informational, instrumental, and rehabilitative. The delivery of these foundational needs is greatly improved when integrated with art therapy techniques and interventions designed to support the family system as a whole. Rather than serving as a mere background activity, music therapy functions as a highly dynamic treatment. By leveraging the universal medium of sound, it accesses profound emotional, cognitive, and social dimensions that conventional therapeutic approaches frequently overlook (Rashidi, 2026).

Ultimately, music therapy transforms the family system into an active therapeutic environment. It addresses the emotional and informational needs of the child by utilizing music's universal language to reach deep cognitive layers. Simultaneously, it offers instrumental and rehabilitative support by providing parents with methods to enhance their child's social and functional development, proving that music is not just a passive tool, but a facilitator for recovery.

Music therapy interventions in children with ADHD

Music therapy is a highly versatile modality designed to stimulate positive psychological states, such as: relaxation, alertness, and enthusiasm, while fostering a secure environment where individuals can safely articulate complex feelings, explore personal challenges, and process latent memories (Harper 1989). A defining strength of this approach is its holistic capacity to concurrently address the physical, emotional, social, and spiritual needs of patients across the lifespan. In the context of neurodevelopmental disorders, evidence indicates that music therapy effectively mitigates the maladaptive behaviors characteristic of ADHD (Jackson 2003; Rickson 2003). Furthermore, it provides therapeutic benefits for a variety of comorbid mental health conditions, including oppositional defiant disorder (ODD), conduct disorder (CD), depression, and learning disabilities (Baker 2005; Maratos 2008; Gold 2009). This efficacy is largely due to the therapy's ability to offer a "safe, structuring and socially acceptable form" for patients to channel emotions that might otherwise be too

overwhelming to verbalize (Gold 2009). By prioritizing autonomy and creative expression, these programs significantly enhance appropriate social interactions among youth, even if they occasionally prompt a temporary, mild increase in classroom disruptions (Rickson 2003).

Ultimately, the specialized techniques employed by music therapists consistently yield favorable clinical outcomes (Jackson 2003), with Rickson 2006 concluding that such interventions fundamentally reduce ADHD symptomatology and promote broader developmental progress within educational settings (Zhang, et al., 2017). Based on feedback from 98 music therapists specializing in early elementary children with ADHD, practitioners prioritize three main therapeutic areas: behavioral outcomes: 92 respondents; psychosocial development: 87 respondents; cognitive advancement: 68 respondents.

Key clinical observations from these professionals include: caregiver integration: parental involvement during sessions is essential for applying acquired skills to home and school settings; behavioral improvements: music interventions actively sustain task engagement, extend attention spans, and build self-esteem while mitigating frustration and resistance; emotional regulation: the therapy facilitates healthy and appropriate emotional expression; unmatched focus: therapists note that music is often the only group setting where these children can consistently remain seated and attentive, as the structural demands and engaging nature of group music-making provide high levels of motivation (Jackson, 2003).

Music therapy interventions in children with ASD

Research indicates that music therapy serves as a vital conduit for communication and self-expression in individuals with autism. By designing auditory environments adapted to a child's specific sensory needs, practitioners can facilitate the uninhibited flow of ideas and emotions. Integrating musical elements into everyday routines offers these children novel frameworks for interpreting their surroundings, often resulting in significant developmental milestones—such as a nonverbal child expressing feelings through humming, or an individual with eye-contact aversion engaging in rhythmic group synchronization. Furthermore, active participation in singing, dancing, and instrument play directly enhances both motor coordination and emotional regulation.

When paired with targeted music listening and group sessions, these interventions optimize the social and communicative competencies of children with autism. When implemented in early childhood, the neurological and behavioral regulatory benefits of music

therapy can extend throughout the individual's lifespan, allowing music to evolve into a secure, personalized medium that continuously fosters curiosity and self-assurance (Rashidi, 2026).

Given the rising prevalence of Autism Spectrum Disorder (ASD), there is a critical need to continuously evaluate and refine therapeutic interventions. While music therapy has been utilized in ASD treatment since the 1940s, its evidence base requires systematic assessment.

In a comprehensive review of 17 experimental studies, Zhao et al. (2025) confirmed that music interventions significantly enhance communication, socialization, and behavioral skills in children with ASD, aligning with earlier observations by Kaplan and Steele (2005). The review highlights that the success of these interventions is heavily mediated by factors such as the specific musical techniques applied, the treatment setting, therapist expertise, and individual participant characteristics.

Despite these positive outcomes, Zhao et al. (2025) identified notable methodological limitations in the current literature, including small sample sizes and a lack of long-term follow-up assessments. Consequently, the authors strongly advocate for future longitudinal studies with larger cohorts and the inclusion of adolescents (aged 12–18).

Furthermore, they emphasize the need to investigate how individual traits such as: symptom severity, stress levels, and sensory preferences along with cultural contexts, influence therapeutic efficacy and the generalization of learned skills to real-world environments like home and school (Zhao, et al. 2025).

Opportunities for meaningful community inclusion play a vital role in the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the overall well-being of their families. Addressing this, Lense et al. (2020) investigated the impact of an integrated parent-child music program involving preschoolers (ages 2–5) with ASD and their typically developing peers. Through qualitative thematic analysis of caregiver interviews, supported by behavioral coding and structured questionnaires, the researchers found overwhelmingly positive programmatic outcomes.

Caregivers reported that the shared musical experience not only reinforced parent-child bonds but also facilitated cross-family relationships, thereby enhancing community awareness and empathy regarding the challenges of parenting a child with ASD. Additionally, participants noted that the classes provided substantial parenting support and yielded observable improvements in children's behavior.

These findings underscore the profound value of integrated community music experiences, suggesting they are an accessible and highly effective mechanism for nurturing family system well-being and fostering social inclusion (Lense, et al., 2020).

Music therapy interventions in children with anxiety

Hospitalization serves as a significant stressor for pediatric patients, often triggered by unfamiliar clinical environments, loud medical equipment, and invasive procedures. This psychological distress frequently manifests as crying, sleep disturbances, and treatment resistance, which can ultimately impede the recovery process. To mitigate these challenges, music therapy has emerged as a highly effective, non-pharmacological intervention that provides a calming psychological distraction. The efficacy of this approach was demonstrated in a quasi-experimental study by Agustin and Irdawati (2026), which utilized a one-group pretest-posttest design among 10 purposively sampled pediatric patients. The intervention consisted of twice-daily listening sessions featuring familiar children's songs over a three-day period. Anxiety levels, evaluated using the Facial Image Scale (FIS), exhibited a statistically significant decrease following the intervention. Specifically, the mean anxiety score declined from 4.53 (indicating severe anxiety) to 2.17 (indicating no anxiety). These findings empirically substantiate the integration of targeted music therapy as a highly effective, non-invasive tool for alleviating anxiety in pediatric nursing care (Agustin and Irdawati, 2026).

In the context of speech fluency disorders, stuttering frequently induces significant psychological distress and anxiety in pediatric populations. To address this, Moqхими et al. (2024) conducted a controlled experimental study to evaluate the efficacy of music therapy on stuttering-related anxiety among children aged 4 to 12 years.

Utilizing a pre-test/post-test control group design, the researchers recruited a convenience sample from speech therapy centers and randomly assigned the participants to either an experimental or a control cohort. The intervention consisted of ten 1-hour music therapy sessions. Parental assessments of pediatric anxiety, measured via the parent version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS-P), revealed a statistically significant reduction in anxiety levels within the treatment group following the intervention. These empirical findings strongly suggest that music therapy serves as a valuable and effective complementary intervention for alleviating anxiety in children who stutter (Moqхими, et al., 2024).

While the anxiety-reducing benefits of music therapy in general pediatric settings are well-documented, its application for chronic conditions, such as amplified pain syndromes, has remained underexplored. Addressing this gap in the literature, Scheufler et al. (2021) investigated the impact of three distinct music therapy modalities, active music engagement, live patient-selected music, and music-assisted relaxation, on youth aged 10 to 18. The study involved 48 patients enrolled in an intensive, hospital-based interdisciplinary pain treatment program. Utilizing a quasi-randomized, three-period crossover design, the researchers evaluated state anxiety via the State-Trait Inventory for Cognitive and Somatic Anxiety for Children, alongside a Visual Analog Scale to measure relaxation levels. The findings revealed statistically significant improvements in both anxiety reduction and relaxation enhancement across all three therapeutic interventions. Consequently, the study empirically substantiates music therapy as a highly effective strategy for managing psychological distress in pediatric patients suffering from chronic amplified pain (Scheufler, et al. 2021).

The Peter Hess sound massage method

Developed by physicist Peter Hess, the sound massage method utilizes the unique acoustic properties of singing bowls. Though it must be administered by specifically trained professionals, empirical research and clinical practice consistently demonstrate its profound efficacy (Koller & Hess, 2005; Portalska & Portalski, 2008). The vibrations generated during the massage reach the cellular level, which is believed to boost the immune system by stimulating lymphocyte production. Furthermore, the practice enhances communication skills, sharpens perception, and unlocks creativity. By incorporating shared family sound sessions, it improves the home environment, helps individuals balance their daily lives, and guides them in "returning to themselves." While it is categorized mainly as a relaxation tool rather than a primary medical cure, it serves as an exceptional adjunct to other treatments. For families and adults, this method offers vast preventive and therapeutic potential, enhancing cognitive and social skills, encouraging effective parenting routines, and providing a space for restorative sound improvisation (Kataryńczuk-Mania, 2020).

Involving parents into active music-making and sound-based relaxation

Cultivating a partnership-based dynamic between parents and children-rooted in mutual cooperation and shared decision making is essential. Within this framework, collaborative family music-making holds undeniable therapeutic and axiological significance. Integrating music into everyday routines profoundly benefits the cognitive, emotional, and social

development of family members while reinforcing their relational bonds. While this highlights only a fraction of music's potential in family therapy, the historical contrast is striking. In the past, communal singing, dancing, and instrument playing were commonplace. Today, however, such practices have significantly diminished. Mothers rarely sing lullabies, families seldom listen to music actively together, and parents frequently lack the drive to support their children's musical education (Kataryńczuk-Mania, 2022).

Conclusion

In conclusion, the integration of music therapy within a family-centered care framework represents a highly effective, interdisciplinary approach to pediatric healthcare. As evidenced by the reviewed literature, music-based interventions provide profound, multifaceted benefits across a spectrum of childhood challenges, including ADHD, Autism Spectrum Disorder, chronic pain, and hospitalization-induced anxiety. By actively engaging the universal language of sound, these therapies transcend traditional clinical boundaries, successfully fulfilling the four foundational pillars of pediatric support: emotional, informational, instrumental, and rehabilitative.

Furthermore, the true strength of music therapy lies in its capacity to treat the family system as an integrated whole rather than focusing solely on the isolated symptoms of the child. Techniques ranging from structured clinical improvisations and the cellular-level relaxation of the Peter Hess sound massage method to integrated community music classes consistently demonstrate that caregiver involvement is vital. When parents and children participate in shared musical experiences, therapeutic gains are generalized into the home environment, mutual empathy is deepened, and parental resilience is significantly strengthened.

Ultimately, reviving the practice of collective, everyday music-making is not merely a nostalgic ideal, but a crucial therapeutic imperative. Empowering families to utilize music as a non-pharmacological, emotionally regulatory tool equips them with sustainable strategies for daily living. By prioritizing this holistic, family-inclusive model, healthcare professionals can profoundly enhance the subjective well-being, social adaptation, and long-term developmental trajectories of children navigating neurodivergence and chronic illness.

References

Agustin, F. R., & Irdawati, I. (2026). Effectiveness of children's music therapy on changes in hospitalized children's anxiety levels: Quasi experimental study. *Indonesian Journal of Global Health Research*, 8(2), 843–850. <https://doi.org/10.37287/ijghr.v8i2.771>

Jackson, N. A. (2003). A survey of music therapy methods and their role in the treatment of early elementary school children with ADHD. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 302–323. <https://doi.org/10.1093/jmt/40.4.302>

Kataryńczuk-Mania, L. (2020). Metoda Petera Hessa. Studium percepcji dźwięku w profilaktyce i terapii rodzinnej. *Wychowanie w Rodzinie*, 23(2), 157–166. <https://doi.org/10.34616/wwr.2020.2.157.166>

Kataryńczuk-Mania, L. (2022). Muzyka w terapii rodzinnej. *Wychowanie w Rodzinie*, 26(1), 79–90. <https://doi.org/10.34616/wwr.2022.1.079.090>

Lense, M. D., Beck, S., Liu, C., Pfeiffer, R., Diaz, N., Lynch, M., Goodman, N., Summers, A., & Fisher, M. H. (2020). Parents, peers, and musical play: Integrated parent-child music class program supports community participation and well-being for families of children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 555717. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555717>

Menke, B. M., Hass, J., Diener, C., & Pöschl, J. (2021). Family-centered music therapy—Empowering premature infants and their primary caregivers through music: Results of a pilot study. *PLoS ONE*, 16(5), Article e0250071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250071>

Moqimi, F., Saeidmanesh, M., & Yousefi, M. R. (2024). Investigating the effectiveness of music therapy on anxiety caused by stuttering in children aged 4 to 12 years in Yazd City, Iran. *Journal of Modern Rehabilitation*, 18(4), 453–460. <https://doi.org/10.18502/jmr.v18i4.16914>

Rashidi, S. (2026). Music therapy: Integration of science and art in promoting mental health, beyond a complementary approach. *J Electrical Electron Eng*, 5(1), 1–6.

Scheufler, A., Wallace, D. P., & Fox, E. (2021). Comparing three music therapy interventions for anxiety and relaxation in youth with amplified pain. *Journal of Music Therapy*, 58(2), 177–200. <https://doi.org/10.1093/jmt/thaa021>

Zhang, F., Liu, K., An, P., You, C., Teng, L., & Liu, Q. (2017). Music therapy for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(5), Article CD010032. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010032.pub2>

Zhao, L., Wang, Y., & Zhang, Z. (2025). Music in intervention for children with autism: A review of the literature and discussion of implications. *Current Psychology*, 44, 4411–4421. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07449-z>

Contact with Nature and the Development of Creativity and Musical Imagination in Preschool Children

Lidia Kataryńczuk-Mania, PhD, Professor of UZ

(Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki). ORCID:0000-0002-4934-7465, POLAND.
lidia.katarynczuk.mania@gmail.com.pl

Joanna Ziemkowska, PhD

(Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim). ORCID: 0000-0002-6428-6939, POLAND. joanna-ziemkowska@wp.pl

Tomasz Dobrowolski, MA

(Uniwersytet Pomorski w Słupsku). ORCID: 0000-0002-8664-5277, POLAND.
tomasz.dobrowolski@upsl.edu.pl

Abstract

The aim of this article is to explore the relationships between preschool children's direct contact with nature and the development of their creativity and musical imagination within early childhood education. Children are able to engage with their surroundings in a direct, active, and meaningful manner. The preschool years represent a developmental period particularly conducive to the emergence and enhancement of creativity. Children at this stage are characterised by spontaneity, openness to new experiences, and an inherent need for creative expression. Creativity manifests itself through various forms of activity, including play, movement, drawing, and musical engagement. The aim of this article is to highlight the importance of contact with nature for the development of creativity and musical imagination in preschool children. The reflections presented are also informed by drawings created by children following experiences involving listening to the sounds of nature. The analysis of these artworks indicates that exposure to natural soundscapes fosters creative expression and stimulates children's imagination. Musical activities may involve singing and composing songs inspired by nature, playing musical instruments, listening to music, movement activities accompanied by music, as well as creating musical scores and musical narratives. The paper discusses the role of engagement with natural environments, such as walks in outdoor settings, in enhancing children's motivation to participate actively in music activities inspired by nature. Particular attention is given to activities involving the imitation of environmental sounds and the use of natural materials to construct simple musical instruments. Such practices strengthen the educational impact of music education and foster the development of imagination, creative expression, and children's sensory sensitivity. Encounters with music and nature have a positive impact on a child's developmental well-being.

Keywords: Nature, Music, Creativity

Introduction

In contemporary pedagogy, increasing emphasis is placed on the significance of the natural environment in supporting child development. Contact with nature provides children with rich sensory experiences that stimulate cognitive, emotional, and creative development. Particularly important are auditory experiences, which may contribute to the development of children's musical sensitivity and imagination.

John Dewey emphasised that learning is a process grounded in experience and direct interaction with the world. In the context of early childhood education, this implies the need to create educational situations that enable children to actively explore and engage with their surrounding environment. The aim of this article is to highlight the importance of contact with nature for the development of creativity and musical imagination in preschool children. The reflections presented are also informed by drawings created by children following experiences involving listening to the sounds of nature. The analysis of these artworks indicates that exposure to natural soundscapes fosters creative expression and stimulates children's imagination.

The Significance of the Natural Environment in Child Development

The natural environment constitutes an important context for child development, providing opportunities for multisensory exploration of the world. Nature offers a wide range of sensory stimuli, including visual, tactile, olfactory, and auditory experiences. As a result, children are able to engage with their surroundings in a direct, active, and meaningful manner. The preschool years represent a developmental period particularly conducive to the emergence and enhancement of creativity. Children at this stage are characterised by spontaneity, openness to new experiences, and an inherent need for creative expression. Creativity manifests itself through various forms of activity, including play, movement, drawing, and musical engagement. Musical activities may involve singing and composing songs inspired by nature, playing musical instruments, listening to music, movement activities accompanied by music, as well as creating musical scores and musical narratives.

Musical imagination refers to the capacity to create, transform, and manipulate auditory representations. Preschool children frequently imitate sounds from their environment, create simple rhythmic patterns, and improvise melodies spontaneously. As Edwin E. Gordon

emphasised, the development of children's musical aptitude depends to a considerable extent on the richness and diversity of auditory experiences available within their environment.

For this reason, it is essential to design educational opportunities that enable children to engage actively in listening to sounds, interpreting auditory stimuli, and transforming these experiences into diverse forms of creative expression. Educational practice may benefit from introducing children to programme music inspired by nature, such as *The Carnival of the Animals* by Camille Saint-Saëns, *Waltz of the Flowers* from *The Nutcracker* by Pyotr Tchaikovsky, *Flight of the Bumblebee* by Nikolai Rimsky-Korsakov, and *The Four Seasons* by Antonio Vivaldi, among many other examples.

Sounds of Nature as a Source of Musical Inspiration

Nature constitutes an exceptionally rich source of musical inspiration. Natural acoustic environments provide a wide range of sounds that vary in both quality and intensity. Children may experience such sounds as birdsong, the rustling of leaves in the wind, rainfall, and the sound of flowing or splashing water.

Exposure to these natural soundscapes contributes to the development of auditory sensitivity and supports the formation of musical imagination. Children often spontaneously attempt to imitate sounds from nature using their voices, bodily movement, or simple musical instruments. Such activities foster the development of rhythmic awareness, melodic perception, and musical expression.

Experiences associated with listening to and interpreting environmental sounds may therefore constitute an important component in nurturing children's creative potential. Researchers indicate that sensory experience, based mainly on listening to the sounds of nature,, „demonstrated a positive descriptive capacity to address negative feelings and reduce anxiety” (Janeczko et al. 2026, p. 16).

Method

The aim of the study was to explore preschool children's perceptions of sounds occurring in the natural environment. The research sought to answer the following research question: How do preschool children represent auditory experiences related to the perception of sounds of nature through visual artistic expression?

The study was conducted in an inclusive preschool in Słupsk, Poland, in 2026. The preschool group had an inclusive character and included children with autism spectrum

disorder, multiple disabilities, and Down syndrome. The artworks produced by the children reflected their everyday experiences, observations, and active exploration of the surrounding world. Educational practice within the preschool was informed by the principles of the Reggio Emilia approach, according to which the natural environment constitutes an important educational context and a source of inspiration for creative activity. Within this pedagogical framework, children are viewed as active constructors of knowledge, while artistic expression serves as a significant medium through which they interpret and communicate their experiences.

Children regularly participated in exploratory walks, observations of changes occurring in the natural environment, and activities aimed at developing attentiveness to surrounding sounds, colours, textures, and natural phenomena. They were provided with opportunities for independent discovery, questioning, experimentation, and the expression of their observations through a variety of artistic forms.

Within the Reggio Emilia approach, considerable importance is attached to the development of the “hundred languages of children,” referring to the multiple ways in which children communicate their thoughts, emotions, and experiences, including through music, drawing, construction activities, and sensory exploration.

Regular contact with nature enables children to build a rich repertoire of experiences while fostering imagination, creativity, and aesthetic sensitivity. Consequently, they are able to transfer their observations and experiences into artistic productions, creating original and expressive works that reflect their individual ways of perceiving and interpreting the world.

The study involved 20 five-year-old children. The group included four children diagnosed with autism spectrum disorder (three boys and one girl).

Following a walk in the forest, the children were asked to draw the sounds they had heard.

Children’s Experiences and Artistic Expression

As part of the educational activities, the children were exposed to natural sounds occurring in the environment. They listened to sounds of the forest, birdsongs, the rustling of trees, and other elements of the natural soundscape. Subsequently, they were asked to produce drawings representing their perceptions and associations related to the sounds they had heard.

It was observed that children with autism spectrum disorder demonstrated the greatest interest in the sounds of nature.

The analysis of the children's drawings indicates that auditory experiences served as a source of inspiration for creative expression. The artworks included representations of natural elements such as trees, birds, wind, and water, as well as various symbols associated with sound and movement. In many drawings, children attempted to depict the dynamic qualities of sound through the use of lines, colours, and visual forms.

The children engaged in the artistic activity with considerable enthusiasm and commitment. The drawing process provided them with an opportunity to express emotions and personal experiences. A wide range of colours was employed in the artworks. The children paid particular attention to rainfall, whose sounds they had perceived during the forest walk. They also represented graphically the sound of wind and the presence of insects.

The analysis of the drawings produced by the 20 preschool children made it possible to identify ways in which the participants perceived and interpreted sounds of nature. The task was completed immediately after the forest walk, which may have facilitated the activation of sensory experiences and the consolidation of observations associated with the natural environment.

All children incorporated elements of both living and non-living nature into their drawings. This finding suggests an awareness of the diversity of components within the natural environment and of the interrelationships among them. It may also indicate the emergence of an increasingly holistic perception of the natural world, characteristic of preschool children whose understanding of reality is grounded primarily in direct experience and observation.

As Jean Piaget emphasised, during the preoperational stage of cognitive development, children construct knowledge about the world through active interaction with their environment and through the formation of cognitive representations based on their own experiences.



Figure 1. Child's drawing: elements of nature (Source: Authors' archive)

Representations of birds appeared in twelve of the drawings. This finding is particularly noteworthy, as bird vocalisations constitute some of the most distinctive and readily recognisable sounds of the forest environment. It may be assumed that the children associated the auditory stimuli experienced during the forest walk with the presence of birds. This observation highlights the significance of auditory perception in the process of learning about the natural world and demonstrates children's ability to associate specific sounds with their sources. The literature emphasises that nature education based on direct engagement with natural environments supports the development of observational skills and facilitates the construction of enduring cognitive representations of the natural world.

The children's drawings also included elements depicting natural phenomena, such as falling leaves and lightning. This may indicate an awareness of the dynamic character of the natural environment and an ability to draw upon previous experiences and knowledge related to natural processes. The children did not limit themselves to representing isolated objects; rather, they attempted to visualise processes and phenomena occurring within their surroundings.



Figure 2. Child's drawing: falling leaves (Source: Authors' archive)

Musical symbols in the form of notes appeared in three of the drawings. This finding suggests that some children interpreted the sounds of nature in a more abstract and symbolic manner, employing graphic representations commonly associated with sound and music. This may be regarded as an expression of the developing capacity for symbolic representation, which constitutes an important aspect of cognitive development during the preschool years. The use of musical notation-like symbols indicates that the children were not only perceiving auditory stimuli but were also attempting to translate these experiences into culturally meaningful visual

forms. Such manifestations of symbolic thinking are consistent with developmental theories emphasising the growing ability of preschool children to represent experiences through signs and symbols.



Figure 3. Child's drawing: musical notes (Source: Authors' archive)

The findings of the study confirm that direct contact with nature constitutes an important factor supporting the development of perception, imagination, and the ability to represent sensory experiences through visual artistic media. The analysed artworks indicate that the children not only registered auditory stimuli present within the forest environment but also attempted to interpret and transform them into graphic symbols. These findings support arguments advanced in the pedagogical literature, according to which experiences in natural environments play a significant role in stimulating children's cognitive activity and fostering multisensory engagement with the world.

It may therefore be concluded that exposure to the natural sounds of the environment stimulated the children's imagination and contributed to the development of their creativity. Auditory experiences were transformed into forms of visual artistic expression, demonstrating the integration of different domains of children's creative activity. This process highlights the interconnected nature of sensory perception, imagination, and artistic expression in early childhood development, and underscores the educational value of nature-based experiences in supporting holistic learning and creative growth.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that contact with nature may support the holistic development of preschool children, particularly within inclusive educational settings. Natural environments provide rich multisensory experiences that stimulate cognitive engagement, auditory perception, and creative activity. Sounds of nature, including birdsongs, wind, and rainfall, offer meaningful opportunities for developing children's listening skills and artistic expression.

The study also highlights the educational value of nature-based activities. Engagement with natural environments supports physical activity, observation skills, curiosity, concentration, and emotional well-being. Shared experiences in nature may additionally foster communication, cooperation, and social inclusion among children with diverse developmental profiles.

Nature-based learning enables the integration of environmental, musical, artistic, linguistic, and social education. Through direct experiences, children develop a more comprehensive understanding of the world while constructing meaningful cognitive representations of natural phenomena.

The role of the teacher is crucial in designing learning environments that encourage exploration and creative expression. Opportunities to interpret sensory experiences through music, visual arts, movement, and language can support children's creativity, imagination, and independent thinking. Overall, the findings suggest that natural environments constitute valuable educational contexts that enrich preschool education and support children's cognitive, emotional, social, and artistic development.

The analysis of the children's drawings indicates that preschool children represent auditory experiences associated with the perception of natural sounds primarily through references to concrete elements of the natural environment. The participants most frequently visualised the sources of sounds occurring in nature, depicting both living and non-living components of the environment. Representations of birds appeared particularly often, suggesting a strong association between birds and the characteristic sounds of the forest environment.

The analysis further demonstrated that children are capable of transforming sensory experiences into graphic representations by employing both realistic depictions of natural objects and symbolic forms related to sound, such as musical notes. This finding reflects the development of symbolic representation and the integration of experiences originating from different sensory modalities. Moreover, the presence of elements depicting natural phenomena, such as falling leaves and lightning, indicates children's ability to associate perceived auditory stimuli with processes and events occurring within the natural environment.

In conclusion, contact with nature may significantly support the development of creativity and musical imagination in preschool children. Natural soundscapes and opportunities for acoustic exploration provide valuable sources of inspiration for creative activity and may contribute to the development of musical competencies related to tempo, articulation, dynamics, timbre, mood, and emotional expression in music. Experiences involving listening to sounds of nature also foster the development of aesthetic and musical sensitivity.

The analysis of drawings produced by children following exposure to natural sounds suggests that such experiences stimulate imagination and encourage creative expression. Nature may therefore constitute an important source of inspiration within early childhood music and arts education, supporting children's holistic development through meaningful sensory and creative engagement with the natural world.

References

- Janeczko E., et al. (2026), *The Impact of the Forest Landscape Perception on Psychological Relaxation*, "Land", 15, doi.org/10.3390/land15061074
- Kataryńczuk-Mania, L. (2016), *Muzyka i ruch w procesie wspierania rozwoju dziecka*, ed. J. Kruk-Lasocka et al., *PSYCHOMOTORYKA 3. Ruch pełen znaczeń*, (p.128-136), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Kataryńczuk-Mania, L. (2022), *Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls
- Ławecki T. (2017), *Relacje nauczyciel i dziecko w metodzie Reggio Emilia*, p.215-222, ed. L. Kataryńczuk – Mania, E. Pasterniak- Kobylecka, *Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski,
- Ławrowska, R., Nowak, Z., (2014), *Muzyczne animacje. Karnawał zwierząt*, Warszawa: DUX.
- Parczewska T., *Edukacja przyrodniczo-ekologiczna*, p. 116-139, ed. M. Magda-Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, (2013), *Dziedziny kształcenia w klasach I-III*, Warszawa: Wydawnictwo Akademicki Żak,
- Profilaktyka-Terapia- Edukacja. Wybrane problemy*, (2025), ed. L.Kataryńczuk-Mania, A. Lis-Zaldivar, J. Ziemkowska, Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim
- Ziemkowska J. (2024), *Zajęcia edukacji leśnej w kształtowaniu wiedzy uczniów*, Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

The Impact of Mindfulness Practices on Student Attention in the University EFL Classroom

Khelan Mohammed Salih Mahmood

Reyan Refiq Tofiq Omer

Maria Kamal Ahmed Rasul

Soma Ahmed Hama Sharif

English Department, College of Education, Charmo University, Chamchamal, Kurdistan Region, IRAQ.

Inquiries & Correspondence: khelan.muhamad@chu.edu.iq, reyanrefiqtofiqomer@gmail.com
Orcid No: 0009-0009-5114-7292

Abstract

This study explores how mindfulness practices influence the attention and well-being of 4th-semester students in the English Language Department of Charmo University, the Kurdistan Regional, Iraq. The increasingly difficult task of maintaining student attention in college classrooms has led to teachers looking at finding different methods of pedagogical approaches. Lack of mindfulness practices has also been associated with lack of concentration, increased levels of stress and anxiety, as well as a lack of emotional regulation in learners in the higher education sector. This project will strive to present mindfulness practices to students and teachers and explain how the practices will enable individuals to create a better and more effective learning environment. The research methodology used is a quantitative research design, which will involve a questionnaire in Likert scale and will be administered to a sample of 46 respondents who will be students of the university (17 males and 29 females) aged 18 to 25 years. The data were gathered with the help of Google Forms and processed with the help of the SPSS program. Methods discussed are breathing exercises, visualisation strategies, meditation, physical activity, creative questioning, and music therapy, which showed different level of positive impact on the concentration level of students. The results indicate that 65.2 per cent of students indicated that they find it easy to lose concentration on lectures. Nevertheless, integration of mindfulness practices was also found to be beneficial in terms of attention, stress reduction, language fluency and other aspects that affect student well being. Importantly, 89.1% of the participants admitted that they found mindfulness to be helpful in their language learning focus and that 93.4% of teachers who incorporate such methods are more effective. The research concludes that the integration of mindfulness into the teaching of English language is a feasible and even useful tool of enhancing the academic performance and student happiness in the university level..

Keywords: Mindfulness Practices, Attention from Students, Well-being, English Language Classroom.

Introduction

Consistently ensuring student concentration in university lectures remains an international education challenge. Cognitive fatigue, lecture distractions, and academic anxiety are frequently observed in English as a Foreign Language (EFL) or English As d'Orsay tracks within universities, leading to difficulties with language retention and performance. A substantial body of academic research indicates that a student's attention span typically decreases considerably after 10 to 15 minutes of completing ten or fifteen lectures. Fidgeting, yawning, and continuous scribbling are all observable signs of this decrease in concentration.

When students in higher education institutions are tasked with decoding complex phonetic, syntactic, and semantic systems, the absence of focused methods can lead to increased academic stress, classroom disengagement, and lower language production levels. To address these issues, mindfulness approaches offer an innovative pedagogical model for fostering emotional stability and focus. In an educational setting, mindfulness refers to the practice of being non-judgmental and consciously aware of one's thoughts, feelings, and environment in the present moment. Detailed practices, such as visualization methods, rhythmic breathing exercises, sensory alignment drills, audio meditation intervals (ranging from slow to high-energy), muscle relaxation techniques, and creative interaction prompts are all part of the baseline pedagogical approach utilized in this framework.

This research is based on core cognitive psychology domains, such as cognitive psychoanalysis and cognitivism, which trace how the human mind stores and interprets data streams over time beyond the early limitations of behaviorist learning. It also employs aspects of Bandura's social learning theory and connectivism to investigate how digital collaboration and positive focus behaviors can enhance self-efficacy among young adults in modern educational contexts. Specifically, in the English Department at Charmo University, fourth-semester undergraduate students are exploring how integrated mindfulness techniques can enhance their focus, participation, and alleviate classroom anxiety.

Research Objectives:

To provide structured data that aids university lecturers in implementing accessible focus methods, this study addresses four central research questions:

- 1.Can teachers who teach mindfulness techniques enhance students' focus in their work
- 2.Can teachers improve their learning outcomes by practicing mindfulness in their teaching?
- 3.Is mindfulness exercise a popular method for language learners to improve their focus during lessons?
- 4.Does the use of mindfulness techniques like meditation and breathing exercises impact students' concentration in language courses?

Method

Research Design:

Using an empirical quantitative research design, this study evaluates how mindfulness practices affect student concentration and stress levels. A five-point Likert scale questionnaire was created to collect precise data on various classroom interventions. Through this quantitative method, objective statistical analysis of the participants' self-reported experiences and behaviors was conducted to measure the empirical viability of the interventions.

Participants:

In this study, the target group was fourth-semester undergraduates who were completing their academic program in the English Department at Charmo University in Chamchamal, Iraq. There were $N = 46$ active participants who participated in the research. In terms of biological sex distribution, there were 29 female students (63.0%) and 17 male students (37.0%) in the group. Most of the participants were between the ages of 18 and 25. The detailed age breakdown of the sample size showed that 41.3% were between 18 and 20 years old (19 students); 52.2% were between 20 and 23 years old (24 students); 4.3% fell within the 23 to 25 age range (2 students); and 2.2% were above 25 years of age (1 student).

Table 1. Participant Gender

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Male	17	37.0%	37.0%
2	Female	29	63.0%	63.0%
3	Total	46	100.0%	100.0%

Tools & Procedures:

The main measurement tool was a customized quantitative questionnaire in English comprising ten different thematic statements. Six primary mindfulness sub-types—including breathing exercises, visualization methods, meditation, physical activity, creative questioning, and music therapy—were systematically assessed for focus patterns, baseline classroom anxiety, and specific preferences among students. The item parameters were reviewed and adjusted in conjunction with the project's academic supervisor and an independent content expert to determine the instrument's credibility and validity. Prior to distributing the

questionnaire, formal approval from Charmo University's Head of the English Department was obtained for reliability reasons, and the instrument was pre-tested with an independent subset of five fourth-semester students.

Digitally, the data collection procedures involved sending a secure Google Forms link directly to the students' established communication channels. To ensure compliance and clarity, auxiliary voice recordings were utilized to clarify the specific academic goals of the research questionnaire. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software received the raw data matrices after they were compiled and submitted.

Table 2. Focus Loss Patterns (Statement One)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Yes (Loses Focus)	30	65.2%	65.2%
2	No (Maintains Focus)	16	34.8%	34.8%
3	Total	46	100.0%	100.0%

The data in Table 2 show that a notable majority of the student cohort struggled with attention maintenance, as 65.2% explicitly reported that they easily lose focus during standard lecture blocks. Conversely, only 34.8% reported that they did not regularly lose focus during lecture periods.

Table 3. Visualizing Techniques' Effects (Statement Two)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Often	21	45.7%	45.7%
2	Sometimes	14	30.4%	30.4%
3	Always	9	19.6%	19.6%
4	Rarely	2	4.3%	4.3%
5	Total	46	100.0%	100.0%

The survey data indicate that 45.7% of the students noted that their instructors often integrate visual resources, and an additional 19.6% observed this practice always occurring. Together, roughly two-thirds of the sample reported that visualization techniques are actively used to support concentration, while a minimal 4.3% reported that visual strategies are rarely applied.

Table 4. Stress Levels Before Using Techniques (Statement Three)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Neutral	24	52.2%	52.2%
2	High/Very High	12	26.1%	26.1%
3	Low / Very Low	10	21.7%	21.7%
4	Total	46	100.0%	100.0%

The pre-intervention baseline measurement shows that while 52.2% of the students reported a neutral stress posture, more than a quarter of the sample (26.1%) experienced high or very high stress in the classroom before mindfulness practices were systematically introduced.

Table 5. Breathing Techniques Effect (Statement Four)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Sometimes	18	39.1%	39.1%
2	Often	10	21.7%	21.7%
3	Never	8	17.4%	17.4%
4	Rarely	7	15.2%	15.2%
5	Always	3	6.5%	6.5%
6	Total	46	100.0%	100.0%

The data in Table 5 reveal that 39.1% of respondents sometimes use deep breathing exercises to re-center focus, while 21.7% do so often, and 6.5% do so always. Combined, roughly 67.3% of the cohort apply breathing techniques to some degree to recover lost focus, whereas 17.4% state they never use this approach.

Table 6. Mental or Physical Techniques Preference (Statement Five)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Both of them	23	50.0%	50.0%
2	Mental exercises	11	23.9%	23.9%

3	Physical exercises / None	10	21.8%	21.8%
4	Undecided	2	4.3%	4.3%
5	Total	46	100.0%	100.0%

The results show that exactly half of the student sample (50.0%) preferred a combined approach, selecting both mental and physical exercises as helpful. Among those preferring a single modality, mental options were chosen more than twice as often as physical options (23.9% compared to 10.9%).

Table 7. Activeness and Links to Dynamic Questions (Statement Six)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Agree	28	60.9%	60.9%
2	Strongly Agree	12	26.1%	26.1%
3	Neither Agree / Disagree	5	10.9%	10.9%
4	Strongly Disagree	1	2.2%	2.2%
5	Total	46	100.0%	100.0%

A substantial majority of the participants responded positively to dynamic questioning, with 60.9% agreeing and 26.1% strongly agreeing that creative questions enhance classroom activity levels. Combined, 87.0% of the sample responded favorably to this interactive approach, while only 2.2% strongly disagreed.

Table 8. Stress Levels After Practices (Statement Seven)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Neutral	18	39.1%	39.1%
2	Low	14	30.4%	30.4%
3	High	11	23.9%	23.9%
4	Very Low	3	6.5%	6.5%
5	Total	46	100.0%	100.0%

Following the mindfulness exercises, 36.9% of the students reported lower stress levels, with 30.4% selecting 'low' and 6.5% choosing 'very low'. The proportion of students experiencing high stress changed slightly to 23.9%, while 39.1% reported that their baseline stress levels remained neutral and unaffected.

Table 9. Music Therapy Effects (Statement Eight)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Agree	18	39.1%	39.1%
2	Disagree	13	28.3%	28.3%
3	Neither Agree / Disagree	6	13.0%	13.0%
4	Strongly Disagree	6	13.0%	13.0%
5	Strongly Agree	3	6.5%	6.5%
6	Total	46	100.0%	100.0%

The data demonstrate a split in student attitudes regarding acoustic relaxation support. A combined 45.6% of the participants agreed (39.1%) or strongly agreed (6.5%) that music therapy helped reduce stress. On the other hand, 41.3% expressed disagreement (28.3% disagreeing; 13.0% strongly disagreeing), while 13.0% remained completely neutral.

Table 10. The Impacts of Mindfulness Practice on Focus (Statement Nine)

Model no.	Name	Frequency	Percentage	Valid Percentage
1	Acceptable	22	47.8%	47.8%
2	Good	11	23.9%	23.9%
3	Very Good	8	17.4%	17.4%
4	Very Poor	3	6.5%	6.5%
5	Poor	2	4.3%	4.3%
6	Total	46	100.0%	100.0%

The data in Table 10 highlight positive overall feedback regarding these techniques: 47.8% of the students rated the impact as acceptable, 23.9% rated it as good, and 17.4% rated it as very good. Collectively, 89.1% of the participants reported a positive or acceptable impact on their language focus, while 10.8% felt the outcomes were poor or very poor.

Discussion and Conclusion

The quantitative outcomes of this study demonstrate the feasibility of incorporating systematic mindfulness practices into university language learning environments. Charmo University's baseline metrics reveal that 65.2% of undergraduate students report difficulty engaging in long-form language lectures and losing focus during class. The significant amount of distraction emphasizes the importance of proactive pedagogical measures that actively encourage student attention.

The research papers address the fundamental research inquiries concerning particular mindfulness treatments. The majority of students, 67.3%, employed structured breathing exercises to improve their concentration during lectures. A practical and immediate solution for managing cognitive fatigue during class can be found in simple somatic exercises. Similarly, the use of interactive techniques like creative questioning had a significant impact on student engagement, with 87.0% of respondents reporting that teachers achieved higher levels of activity when they used targeted interactive prompts. This study indicates that traditional mindfulness practices can be effectively complemented by dynamic instructional techniques to ensure students remain attentive and engaged.

A significant change in student well-being measures is also indicated by the study. Prior to the interventions, 26.1% of students reported being under severe or high classroom stress. 36.9% of those who participated in mindfulness practice reported a decrease in their stress levels. The reduction in high-stress reports suggests that regular mindfulness practices contribute to a more peaceful and effective learning environment, although some of the findings were not significant. A mix of mental and physical exercises was preferred by 50% of the students. The conclusion is drawn that a diverse curriculum that incorporates various mindfulness formats is the most effective way to address student preferences.

The findings of this study indicate that incorporating mindfulness practices into university-level English language courses can enhance student focus and alleviate stress in the classroom. 89.1% of respondents reported a positive or satisfactory impact on their language

learning focus, suggesting that these methods are highly valued by students. This is supported by the survey results. Based on these findings, it is advisable to provide formal training in mindfulness integration to language teachers in higher education.

References

- Abdi, R., Chalabianloo G, Jabari Get al. (2016) ‘Effect of Mindfulness Practices on Executive Functions of Elementary School Students,’ *Practice in Clinical Psychology*, 4(1), 9-16. <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-296-en.html>
- Braisby, N and Gellatly, A (e.d). (2005) *Cognitive Psychology*. New York, the United States: Oxford University Press.
- Budiman, A. (2017) “Behaviorism and Foreign Language Teaching Methodology,” *ENGLISH FRANCA Academic Journal of English Language and Education*, 1(2),101.
- Basic of Learning Theory Behaviorism, Cognitivism,Constructivism, and Humanism, (2020)” *International Journal of Asian Education*, 01(1).
- Bullock, B. (2019) ‘How Your Breath Controls Your Mood and Attention,’ *Mindful*, <https://www.mindful.org/how-your-breath-controls-your-mood-and-attention/>
- Cherry, K. (2022) “Social Learning Theory: How Bandura’s Theory Works,” *Verywellmind*, [Social Learning Theory: How Bandura’s Theory Works]. <https://www.verywellmind.com/social-learning-theory-2795074>
- DelMonte, M. M. (2011) ‘Mindfulness and Awareness: Constructivist, Psychodynamic and Eastern Perspectives,’ *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(3), 311–329.
- Connectivism Learning Theory, 2024. *Western Governors University*. <https://www.wgu.edu/blog/connectivism-learning-theory2105.html>.
- Flett, J. et al. (2017). Sharpen Your Pencils: Preliminary Evidence that Adult Coloring Reduces Depressive Symptoms and Anxiety, *Creativity Research Journal*, 29(4), 409–416.
- Floresca, J. (2020) ‘ How Nature Walk Program Affects the Behavior of Children with Learning Disabilities,’ *Education Quarterly Reviews*, 3(4), 500-509. 10.31014/aior.1993.03.04.157
- Gallo, G.G. et al. (2023) A randomized controlled trial of mindfulness: effects on university students’ mental health, *International Journal of Mental Health Systems*, 17(1). https://doi.org/10.1186/s13033-023-00604-8?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Garey, J. (2024) ‘ Mindfulness in the Classroom,’ *Child Mind institute* <https://childmind.org/article/mindfulness-in-the-classroom/#:~:text=Mindfulness%20can%20help%20with%20transition,teachers%20as%20they%20get%20older.>
- Gelpi, J. (2023). Using the 5 Senses to Ground Yourself: A Guide to Mindful Living, *Balance*, <https://balanceapp.com/blog/5-senses-grounding-technique>.
- Godman, H. (2022) Overeating? Mindfulness exercises may help, *Harvard Health*,<https://www.health.harvard.edu/blog/overeating-mindfulness-exercises-may-help-202203282714>.
- Goyal et al., (2023) ‘ The Effect of Mindfulness Practice on Adolescents: A Pilot Study,’ *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 19(2). <https://doi.org/10.1177/09731342231184628>
- Grossman, P. (2015) ‘Mindfulness: Awareness Informed by an Embodied Ethic’ *Mindfulness*, 6, 17-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-014-0372-5>
- Gupta, S. And Verma, H. (2019) ‘ Mindfulness, mindful consumption, and life satisfaction: An experiment with higher education students,’ *Journal of Research in Higher Education*, 12 (3), 456- 474.
- Kohl, H., et al (e.d). (2013) *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. Washington, DC: The National Academies Press.

- Main, P. (2022) Social Learning Theory – Bandura, *Structural Learning*, <https://www.structural-learning.com/post/social-learning-theory-bandura>.
- Malone, J. (2014) 'Did John B. Watson Really "Found" Behaviorism?', *The Behavior analyst*, 37(1), 1-12.
- Meyer, L. and Eklund, K. 'The Impact of a Mindfulness Intervention on Elementary Classroom Climate and Student and Teacher Mindfulness: a Pilot Study,' *Mindfulness*, 11(1), 991-1005.
- Miller, P. H. (2022), Developmental theories: Past, present, and future,' *Developmental Review*, 66.
- Rizer, C.A. et al. (2016) The Role of Perceived Stress and Health Beliefs on College Students' Intentions to Practice Mindfulness Meditation, *American Journal of Health Education*, 47(1), 24–31.
- Skreeumar, D. (2023) 'What is Research Methodology? Definition, Types, and Examples,' Paperpal, [<https://paperpal.com/blog/academic-writing-guides/what-is-research-methodology>].
- Wilson, K., & Korn, J. (2007) 'Attention During Lectures: *Beyond Ten Minutes*,' *Teaching of Psychology*, 34(2).
- Yilmaz, K. (2011) 'The Cognitive Perspective on Learning: Its Theoretical Underpinnings and Implications for Classroom Practices' *The Clearing House*, 84, 204–212.
- Zhang, Q. et al. (2019) 'The Effects of Different Stages of Mindfulness Meditation Training on Emotion Regulation,' *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 1-14.

İlköğretim Okullarında Değişime Açıklık Düzeyleri: KKTC’de Öğretmen ve Yöneticilerin Algıları

Aliye Osum Aktunalar

KKTC MEB, aliyeosum90@gmail.com, 0000-0002-2301-7206, KKTC

Cemre Mahmutlar

KKTC MEB, cemremahmutlar@gmail.com, KKTC

Osman Erbulak

KKTC MEB, erbulakosman121@gmail.com, KKTC

Özet

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin değişime açıklık düzeylerini, okul çevresi faktörleriyle birlikte incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel yaklaşım çerçevesinde ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş ve farklı okullardan seçilen 301 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen, müdür ve çevre olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin değişime açıklık algıları düşük, okul müdürlerinin orta düzeyde, okul çevresinden hissedilen değişim baskısının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin tüm boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları, kıdem arttıkça öğretmen ve müdür boyutlarında anlamlı artışlar gözlemlendiği, kurumda çalışma süresine göre ise yalnızca müdür boyutunda farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okullardaki değişim süreçlerinin yalnızca öğretmen ve yöneticilerin bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim yönetiminde değişime yönelik politikaların geliştirilmesinde öğretmen ve yöneticilerin algılarının dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değişime açıklık, ilköğretim, öğretmen algısı, okul yönetimi, eğitimde değişim

Levels of Openness to Change in Primary Schools “Perceptions of Teachers and Administrators in the Trnc”

Abstract

This study aims to examine the levels of openness to change among teachers and administrators working in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), together with school environmental factors. The research was conducted within the framework of a quantitative approach using a correlational survey model, and data were collected from 301 teachers selected from different schools. As the data collection tool, the “*Openness to Change Scale for Schools*” developed by Smith and Hoy (2007) and adapted into Turkish was used. The scale consists of three dimensions: teacher, principal, and environment. According to the findings, teachers’ perceptions of openness to change were found to be low, school principals’ perceptions were moderate, while the perceived change pressure from the school environment was high. It was determined that female teachers had higher perceptions than male teachers in all dimensions, that there were significant increases in the teacher and

principal dimensions as seniority increased, and that differences were observed only in the principal dimension depending on the length of service at the institution. In addition, significant and positive relationships were found among all dimensions of the scale. The results of the study show that change processes in schools are shaped not only by the individual characteristics of teachers and administrators but also by environmental factors. These findings highlight the importance of taking teachers' and administrators' perceptions into account when developing policies toward change in educational administration.

Keywords: Openness to change, primary education, teacher perception, school management, educational change

Giriş

Eğitim sistemleri, hızla değişen toplumsal, teknolojik ve kültürel koşullar karşısında sürekli yenilenme ihtiyacı duymaktadır. Bu yenilenme sürecinin başarısı, okulların değişime açıklık düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle ilköğretim kurumları, hem öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada hem de öğretim süreçlerini dönüştürmede kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle okulların değişime açık bir yapıya kavuşması yalnızca kurumsal bir gereklilik değil, aynı zamanda öğretmenlerin tutumları, yönetsel liderlik anlayışı ve okul iklimi ile de yakından bağlantılıdır. Alan yazında değişime açıklığın, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırdığı, liderliğe duyulan güven ile güçlendiği ve proaktif kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, değişime açıklığın yalnızca bireysel tutumlarla değil; okulun yapısal özellikleri, yöneticilerin yenilikçi liderlik pratikleri ve kurumsal vizyonla da şekillendiği görülmektedir. Son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, ilköğretim okullarının değişim süreçlerine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler üzerinden incelemiş olsa da, çoğu araştırma öğretmen algısını sınırlı bir bakış açısıyla ele almış ya da okul türleri arasındaki farklılıklara odaklanmıştır.

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bağlamında yürütülmüş olup, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin değişime açıklık düzeylerini bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin değişime açıklık algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve kurumda çalışma süresi gibi demografik değişkenler açısından değerlendirilmiş, ayrıca öğretmen, müdür ve okul çevresi boyutları arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur.

Çalışmanın Önemi

Okulların değişime açıklık düzeylerini anlamak, eğitim yönetiminde etkili politika ve stratejiler geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Özellikle KKTC bağlamında elde edilen bulgular, yerel eğitim sisteminin dönüşüm kapasitesine dair özgün bir katkı sunmakta ve öğretmen ile yöneticilerin algılarının karar alma süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini ortaya

koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, hem alan yazına hem de uygulamaya yönelik güçlü bir zemin sağlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Okullarda Değişim

Okullar, toplumsal beklentiler, teknolojik gelişmeler ve pedagojik yaklaşımlardaki hızlı dönüşümlere uyum sağlamak zorundadır. Bu süreç, yalnızca yapısal düzenlemeleri değil; aynı zamanda öğretim yöntemleri, yönetim anlayışı, kurumsal kültür ve bireysel tutumlarda çok boyutlu bir değişimi ifade etmektedir. Çevresel baskılar, liderlik tarzları, okulun vizyonu ve örgütsel esneklik, değişim süreçlerini belirleyen temel faktörlerdir. Alan yazında yapılan araştırmalar, yenilikçi okul kültürü ve iş birliğine dayalı liderlik anlayışının değişim süreçlerini kolaylaştırdığını göstermektedir (Helvacı, 2015; Beycioğlu & Kondakçı, 2021). Daha güncel çalışmalarda da öğretmenlerin değişime yönelik algılarının okulun bulunduğu çevre, liderlik uygulamaları ve demografik özelliklere göre farklılık gösterebildiği vurgulanmaktadır (Aytaç, 2023; Özdemir, 2024). Bu bulgular, değişime açık okul ikliminin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde bir hazırlık gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Değişime Açıklık

Değişime açıklık, bireylerin ve kurumların yeni fikir, yöntem ve uygulamalara karşı sergilediği olumlu tutumları ifade etmektedir. Eğitim kurumları özelinde bu kavram; öğretmen ve yöneticilerin yeniliklere karşı istekli olması, farklı uygulamaları deneyimlemeye açık olması ve kurumsal esnekliği kapsar. Literatürde, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi ve proaktif kişilik özelliklerinin değişime açıklığı belirleyen önemli bireysel bileşenler olduğu, örgütsel iklim ve liderlik tarzı ile birleştiğinde dönüşüm sürecinin daha verimli yönetilebildiği belirtilmektedir (Bozbayındır & Alev, 2018; Alagöz & Canlı, 2024). Uluslararası çalışmalarda da öğretmenlerin değişime açıklık algılarının farklı kültürel bağlamlarda çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır (Sywelem & Al-Mahdy, 2019). Son dönem araştırmalar ise özellikle müfredat değişiklikleri karşısında öğretmenlerin algılarının yerleşim yeri, okul türü ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymaktadır (Aytaç, 2023). Türkiye'nin Vizyon 2023 eğitim politikaları da değişime açıklık kavramını destekleyen yenilikçi uygulamaları ve okul yönetiminde dönüşümcü liderliği ön plana çıkarmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde **ilişkisel tarama modeli** kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okulların değişime açıklık düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak tanımaktadır.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini, KKTC’deki farklı ilkokullarda görev yapan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve kurumda çalışma süresi bakımından çeşitlilik göstermektedir. Kadın öğretmenler çoğunluktadır ve örneklem büyüklüğü sosyal bilimlerde yapılan nicel analizler için yeterli kabul edilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan “Okulların Değişime Açıklık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır: Öğretmenlerin Değişime Açıklığı (9 madde), Müdürün Değişime Açıklığı (4 madde), Okul Çevresinin Değişim Baskısı (1 madde). Beşli Likert tipi derecelendirmeye uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, Cronbach Alpha katsayılarının .76 ile .83 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesinde t-testi ve ANOVA, ilişkilerin incelenmesinde ise korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır.

Bulgular

Demografik Özellikler

Tablo 1. Demografik Bilgi Formu

Cinsiyet	n	%
Kadın	193	64.12
Erkek	108	35.88
Yaş Aralığı		
20–25	35	11.63
26–30	75	24.92
31–35	98	32.56
36–40	57	18.94
41 ve üzeri	36	11.96
Kıdem Süresi		
0–5 yıl	62	20.60

6–10 yıl	97	32.23
11–15 yıl	74	24.58
16–20 yıl	43	14.29
21 yıl ve üzeri	25	8.31
Kurumda Çalışma Süresi		
0–1 yıl	48	15.95
2–4 yıl	108	35.88
5–7 yıl	75	24.92
8–10 yıl	44	14.62
11 yıl ve üzeri	26	8.64
Toplam	301	100

Betimsel İstatistikler

Araştırmada kullanılan ölçeğin üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistik Sonuçları (n=301)

Ölçek Boyutu	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Düzey	SS
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	40.35	67.86	55.27	Düşük	5.07
Müdürün Değişime Açıklığı	31.89	58.09	44.15	Orta	4.38
Okul Çevresinin Değişim Baskısı	19.86	34.94	27.60	Yüksek	2.95

Öğretmenlerin Değişime Açıklığı: Ortalama puan ($\bar{X} = 55.27$) düşük düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin genel olarak yenilik ve değişimlere sınırlı açıklık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Müdürün Değişime Açıklığı: Ortalama ($\bar{X} = 44.15$) orta düzeyde olup, yöneticilerin değişime öğretmenlere kıyasla daha olumlu yaklaştığı görülmektedir.

Okul Çevresinin Değişim Baskısı: Ortalama ($\bar{X} = 27.60$) yüksek düzeydedir. Bu durum, çevresel faktörlerin okullarda değişim algısını artırıcı bir baskı unsuru olarak öne çıktığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul çevresinden kaynaklanan baskının yüksek olmasına karşın öğretmenlerin bireysel tutumlarının sınırlı düzeyde kalması dikkat çekicidir.

Cinsiyete Göre Farklılıklar

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Kadın öğretmenlerin değişime açıklık algıları tüm boyutlarda erkeklere göre daha yüksek çıkmış ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Bu sonuç, kadın öğretmenlerin değişim süreçlerine erkeklere kıyasla daha duyarlı ve olumlu yaklaştığını göstermektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
Kadın	193	54.90	4.90	0.000	Kadın > Erkek
Erkek	108	52.41	5.43		
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
Kadın	193	18.29	3.04	0.008	Kadın > Erkek
Erkek	108	17.31	3.08		
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
Kadın	193	8.12	1.44	0.002	Kadın > Erkek
Erkek	108	7.50	1.82		

Yaş Değişkenine Göre Farklılıklar

Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin değişime açıklık algıları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Ortalama puanlarda küçük artışlar görülse de, yaşın değişime açıklık algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Değişime Açıklığı

Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
20–25	35	52.96	5.51	0.551	–
26–30	75	53.76	5.12		
31–35	98	54.14	5.36		
36–40	57	54.83	5.20		
41 ve üzeri	36	53.90	4.87		

Tablo 5. Müdürün Değişime Açıklığı

Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark

20–25	35	17.94	2.93	0.455	–
26–30	75	17.79	3.02		
31–35	98	17.89	3.10		
36–40	57	18.27	3.20		
41 ve üzeri	36	18.56	2.87		

Tablo 6. Okul Çevresinin Değişim Baskısı

Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
20–25	35	7.70	1.61	0.231	–
26–30	75	7.68	1.48		
31–35	98	7.97	1.50		
36–40	57	8.11	1.56		
41 ve üzeri	36	8.13	1.29		

Tablo 7. Öğretmenlerin Değişime Açıklığı

Kıdem süresi	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
0–5 yıl	58	52.09	3.98	0.433	–
6–10 yıl	108	53.79	3.78		
11–15 yıl	73	54.03	4.69		
16–20 yıl	28	58.10	3.34		
21 yıl ve üzeri	34	56.94	4.11		

Tablo 8. Müdürün Değişime Açıklığı

Kıdem süresi	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
0–5 yıl	58	17.69	2.48	0.004	0–5 yıl, 21 yıl+ < 11–15 yıl
6–10 yıl	108	18.50	2.63		
11–15 yıl	73	19.09	2.41		
16–20 yıl	28	18.24	2.46		
21 yıl ve üzeri	34	17.86	2.63		

Tablo 9. Okul Çevresinin Değişim Baskısı

Kıdem süresi	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
0–5 yıl	58	8.29	1.44	0.842	Yok

6–10 yıl	108	7.89	1.43		
11–15 yıl	73	8.03	1.65		
16–20 yıl	28	7.87	1.73		
21 yıl ve üzeri	34	8.07	1.59		

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin ve müdürlerin değişime açıklık algılarında kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

• **Öğretmenlerin Değişime Açıklığı:** Kıdem arttıkça ortalamalar yükselmiştir. 16–20 yıl ($\bar{X} = 58.10$) ve 21 yıl üzeri ($\bar{X} = 56.94$) kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, 0–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir ($p < .001$). Bu bulgu, deneyimin değişime açıklıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

• **Müdürün Değişime Açıklığı:** En yüksek ortalama 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde bulunmuş ($\bar{X} = 19.09$) ve bu grup, hem 0–5 yıl hem de 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek puan almıştır ($p < .01$). Bu durum, orta kıdemli öğretmenlerin yöneticileri değişime daha açık algıladıklarını düşündürmektedir.

• **Okul Çevresinin Değişim Baskısı:** Kıdeme göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Çevresel baskının tüm kıdem gruplarında benzer şekilde hissedildiği anlaşılmaktadır.

Kurumda Çalışma Süresine Göre Farklılıklar

Kurumda çalışma süresine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Değişime Açıklığı

Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
0–1 yıl	44	52.82	4.43	0.053	–
2–4 yıl	105	54.88	4.42		
5–7 yıl	70	54.18	4.51		
8–10 yıl	47	55.03	3.88		
11 yıl ve üzeri	35	53.48	4.45		

Tablo 11. Müdürün Değişime Açıklığı

Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark

0–1 yıl	44	17.64	2.56	0.011	0–1 yıl < 8–10 yıl, 11 yıl+
2–4 yıl	105	18.23	2.55		
5–7 yıl	70	18.52	2.40		
8–10 yıl	47	19.38	2.57		
11 yıl ve üzeri	35	19.14	2.62		

Tablo 12. Okul Çevresinin Değişim Baskısı

Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	Ss	p	Fark
0–1 yıl	44	7.91	1.63	0.738	Yok
2–4 yıl	105	8.04	1.47		
5–7 yıl	70	7.95	1.62		
8–10 yıl	47	8.15	1.40		
11 yıl ve üzeri	35	8.10	1.61		

• **Müdürün Değişime Açıklığı** boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($p = .011$). Özellikle kurumda 0–1 yıldır çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 17.64$), 8–10 yıl ($\bar{X} = 19.38$) ve 11 yıl üzeri ($\bar{X} = 19.14$) çalışanlara göre daha düşüktür. Bu bulgu, kurumda deneyim arttıkça yöneticilerin değişime açıklığının daha olumlu algılandığını göstermektedir.

• **Öğretmenlerin Değişime Açıklığı** boyutunda fark istatistiksel anlamlılık düzeyine yakın olmakla birlikte ($p = .053$), anlamlı bulunmamıştır. Ortalama puanlara bakıldığında, 8–10 yıl çalışanların en yüksek, 0–1 yıl çalışanların ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

• **Okul Çevresinin Değişim Baskısı** boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

4.7.Korelasyon Analizi

Boyutlar	1	2	3
1. Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	–		
2. Müdürün Değişime Açıklığı	0.886**	–	
3. Okul Çevresinin Değişim Baskısı	0.875**	0.780**	–

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonucunda tüm boyutlar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmuştur:

Öğretmenlerin Değişime Açıklığı ile Müdürün Değişime Açıklığı arasında $r = .886$

Öğretmenlerin Değişime Açıklığı ile Okul Çevresinin Değişim Baskısı arasında $r = .875$

Müdürün Değişime Açıklığı ile Okul Çevresinin Değişim Baskısı arasında $r = .780$.

Bu bulgular, öğretmenlerin değişime açıklığı ile yöneticilerin tutumları ve çevresel baskılar arasında güçlü bir paralellik bulunduğunu göstermektedir. Özellikle okul çevresinden gelen baskı ile öğretmenlerin bireysel tutumları arasındaki yüksek ilişki, dışsal dinamiklerin içsel algıları önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, KKTC ilköğretim okullarında öğretmenlerin ve yöneticilerin değişime açıklık düzeylerini çok boyutlu olarak incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin bireysel düzeyde değişime açıklığının sınırlı kaldığını, okul yöneticilerinin orta düzeyde bir açıklık sergilediğini, buna karşın okul çevresinden hissedilen değişim baskısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu tablo, okullarda dışsal faktörlerin değişim sürecini tetiklediğini; ancak öğretmenlerin bireysel tutumlarının bu süreci desteklemede yeterince güçlü olmadığını ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla tüm boyutlarda daha yüksek puanlar alması dikkat çekicidir. Bu durum, kadın öğretmenlerin değişime daha duyarlı olduklarını ve yönetsel ya da çevresel faktörleri daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Yaş değişkeni ise anlamlı bir farklılık ortaya koymamış, değişime açıklığın yaşla doğrudan ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Mesleki kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri ise daha farklı sonuçlar sunmuştur. Özellikle uzun kıdeme sahip öğretmenlerin (16 yıl ve üzeri) değişime açıklık düzeylerinin daha yüksek çıkması, deneyimin değişimle uyum sağlama kapasitesini artırdığını göstermektedir. Buna karşın, kurumda çalışma süresine göre yalnızca “Müdürün Değişime Açıklığı” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, kurumsal deneyimin yönetsel tutumlara ilişkin algıyı güçlendirdiğini düşündürmektedir.

Korelasyon analizinde elde edilen güçlü pozitif ilişkiler, öğretmenlerin değişime açıklığı ile müdürlerin liderlik anlayışının ve çevresel baskıların birbirini destekleyen unsurlar olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin tutumları ile çevreden hissedilen baskı arasındaki yüksek ilişki, dışsal taleplerin içsel algıları güçlü biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma eğitim yönetimi literatürüne iki temel katkı sunmaktadır:

Yerel Katkı: KKTC bağlamında öğretmen ve yöneticilerin değişime açıklık düzeyleri ortaya konmuş ve eğitim politikaları açısından özgün bir veri tabanı oluşturulmuştur.

Kuramsal Katkı: Değişime açıklığın bireysel, yönetsel ve çevresel faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği bir kez daha doğrulanmıştır.

Öneriler

- Eğitim politikaları, öğretmenlerin değişime açıklığını artıracak mesleki gelişim programları ile desteklenmelidir.
- Okul yöneticilerinin değişime liderlik etme becerilerini güçlendirecek hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir.
- Okul çevresinden gelen değişim baskısı, yalnızca zorlayıcı bir unsur değil; yenilikçi uygulamaları destekleyen bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.
- Gelecek araştırmalarda farklı okul türleri ve bölgeler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Alagöz, T., & Canlı, S. (2024). The effect of innovative schools and schools' openness to change on teachers' adaptive performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(4), 791–813. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1466406>
- Avşar, D. S., İnandı, Y., & Arslantaş, H. I. (2021). Examining the relationship between the level of self-efficacy of teachers and the level of schools' openness to change. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 15(3), 11–23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1354550>
- Beycioğlu, K., & Kondakçı, Y. (2021). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788–807. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293–311. <https://doi.org/10.17679/inuefd.346666>
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 119–150.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 59–77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/article/16324>
- Çalık, T., & Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151–172. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/163720>
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18–34. <https://izlik.org/JA54CG75PM>
- Gören, R., & Hasan, İ. N. A. Ç. (2024). Kamu ve özel okullarda görevli fen bilgisi öğretmenlerinin okullarının değişime açıklığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 56(56), 573–581. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12821>
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Helvacı, M. A. (2015). Schools' readiness towards change. *The Anthropologist*, 19(3), 723–735.
- İlğan, A. (2008). Örgütsel değişim/değişme. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 21–31.
- İnce, M. (2005). Değişim olgusu ve örgütlerde insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 319–339.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2021). The evaluation of authentic leadership in terms of trust in manager and schools' levels of openness to change. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1033–1068. <https://doi.org/10.14812/cuefd.863251>
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155–175.
- Küçüksüleymanoğlu, R., & Terzioğlu, C. (2017). Secondary school teachers' perceptions on their school's openness to change. *Educational Research and Reviews*, 12(15), 732–743.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sywelem, M. M. G., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2019). Exploring teachers' perceptions on schools' openness to change in Omani & Saudi public schools. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 123–137. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02>.

KKTC İlköğretim Kurumlarında Personel Yetersizliğinin Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri

Aliye Osum Aktunalar

KKTC MEB, aliyeosum90@gmail.com, 0000-0002-2301-7206, KKTC

Cemre Mahmutlar

KKTC MEB, cemremahmutlar@gmail.com, KKTC

Osman Erbulak

KKTC MEB, erbulakosman121@gmail.com, KKTC

Özet

Bu araştırmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliğinin eğitim süreci üzerindeki çok boyutlu etkileri, öğrencilerin iyi oluşu (well-being) ve erken müdahale süreçleri bağlamında kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Eğitim, bireyin sadece akademik bilgi edindiği bir süreç değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve psikolojik temellerinin atıldığı hayati bir dönemdir. Okulların sadece birer öğretim merkezi değil, aynı zamanda çocukların kişisel gelişimlerini destekleyen birer sosyal güvence alanı olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda bu çalışma, KKTC özelinde personel yetersizliği krizini yalnızca sayısal veya yönetsel bir istatistik olarak değil; çağdaş eğitimin temeli olan öğrenci iyi oluşu ve erken müdahale mekanizmaları ekseninde doğrudan ilişkilendirerek inceleyen alan yazındaki öncü çalışmalardan biri olması yönüyle literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Araştırma, betimsel nitelikte kurgulanmış olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Yöntem olarak tek bir veri kaynağına bağlı kalınmamış; KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan resmî istatistikler ile Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) ve Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası (KTOEÖS) raporları karşılaştırmalı bir analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları, personel yetersizliğinin yalnızca sınıf öğretmeni sayısındaki açıklarla sınırlı kalmadığını; rehberlik, psikososyal destek, özel eğitim ve temizlik, güvenlik gibi hizmetlerdeki ciddi eksikliklerin sistemin bütününde aksamalara yol açtığını somut biçimde göstermektedir. Bu eksiklikler, mevcut öğretmenlerin idari iş yükünü artırarak asıl öğretim sürecine ve öğrencilere ayırmaları gereken zamanı daraltmaktadır. Daha da önemlisi, bu durumun öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını destekleyen mekanizmaları zayıflattığı, özellikle uyum zorlukları veya davranış bozuklukları gibi erken müdahale gerektiren sorunların zamanında fark edilmesini engellediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada merkez ve kırsal okullar arasındaki personel dağılımı farklılıkları karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirilmiş, kırsal kesimdeki öğrencilerin fırsat eşitliği bağlamında dezavantajlı duruma düştüğü saptanmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma sadece mevcut eğitim krizini teşhis eden bir durum tespiti değil; aynı zamanda KKTC ilköğretim sisteminin yapısal olarak güçlendirilmesi için karar alıcılara sunulan veriye dayalı somut bir politika önerisi niteliği taşımaktadır. Sistemin kısa vadeli geçici istihdamlar yerine, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden tam bir iyi oluş halinde olmasını güvence altına alacak sürdürülebilir, uzun vadeli insan kaynağı politikalarıyla yeniden yapılandırılması önemle tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: KKTC, ilköğretim, personel yetersizliği, öğrenci iyi oluşu, erken müdahale, psikososyal destek, eğitim yönetimi, insan kaynağı planlaması, fırsat eşitliği

The Effects of Staff Insufficiency on the Educational Process in TRNC Primary Education Institutions

Abstract

In this study, the multidimensional effects of staff insufficiency experienced in the primary education institutions of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) on the educational process are comprehensively addressed in the context of student well-being and early intervention processes. Education is not only a process where individuals acquire academic knowledge, but also a vital period where their social, emotional, and psychological foundations are established. It should not be forgotten that schools are not merely instructional

centers, but also social safeguard environments that support the personal development of children. In this context, this study offers a unique contribution to the literature by being one of the pioneering studies in the field that examines the staff insufficiency crisis specifically in the TRNC not merely as a numerical or administrative statistic, but by directly correlating it within the axis of student well-being and early intervention mechanisms, which are the foundations of contemporary education. The research is designed in a descriptive nature and has been conducted based on the document analysis design, one of the qualitative research methods. Methodologically, it did not rely on a single data source; official statistics published by the TRNC Ministry of National Education (MEB) and reports from the Cyprus Turkish Teachers' Trade Union (KTÖS) and the Cyprus Turkish Secondary Education Teachers' Trade Union (KTOEÖS) were subjected to a comparative analysis. The research findings concretely demonstrate that staff insufficiency is not limited solely to shortages in the number of classroom teachers; severe deficiencies in services such as guidance, psychosocial support, special education, cleaning, and security lead to disruptions in the system as a whole. These deficiencies increase the administrative workload of existing teachers, narrowing the time they need to allocate to the actual instructional process and to the students. More importantly, it has been determined that this situation weakens the mechanisms supporting students' psychosocial well-being, preventing the timely identification of problems requiring early intervention, especially such as adaptation difficulties or behavioral disorders. Furthermore, the research evaluated the differences in staff distribution between central and rural schools from a comparative perspective, revealing that students in rural areas fall into a disadvantaged position in the context of equality of opportunity. In conclusion, this research is not only a situational assessment diagnosing the current educational crisis; it also bears the characteristic of being a concrete, data-driven policy recommendation presented to decision-makers for the structural strengthening of the TRNC primary education system. It is strongly recommended that the system be restructured with sustainable, long-term human resource policies that will ensure the students are in a state of complete cognitive, affective, and social well-being, rather than relying on short-term temporary employment.

Keywords: TRNC, Primary Education, Staff Insufficiency, Student Well-being, Early Intervention, Psychosocial Support, Educational Management, Human Resource Planning, Equality of Opportunity.

Giriş

Eğitimin Önemi, İlköğretimin Rolü ve Öğrenci İyi Oluşu

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlayarak toplumun gelişmesini yönlendiren en önemli toplumsal kurumlardan biridir (Aydın, 2014). Özellikle ilköğretim, bireyin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde sunulan eğitim, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve duygusal iyi oluşlarını da doğrudan etkilemektedir.

Günümüzde çağdaş eğitim anlayışı, öğrencinin bütüncül gelişimini merkeze almakta; akademik başarı ile birlikte iyi oluş kavramını eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri olarak ele almaktadır (OECD, 2019). Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, duygusal olarak desteklenmeleri ve bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmetlerine erişebilmeleri, sağlıklı bir öğrenme ortamının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2012).

Bu bağlamda erken müdahale, öğrencilerin gelişimsel, akademik ve psikososyal risklerinin erken dönemde fark edilmesi ve gerekli destek mekanizmalarının zamanında devreye sokulması açısından büyük önem taşımaktadır. İlköğretim düzeyinde etkili biçimde

yürütülen erken müdahale uygulamaları, öğrencilerin ilerleyen eğitim yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunların önlenmesinde kritik rol oynamaktadır (MEB, 2023).

KKTC İlköğretiminde Personel Yetersizliği ve Erken Müdahale Süreçleri

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) ilköğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Ancak son yıllarda bu kurumlarda yaşanan personel yetersizliği, yalnızca eğitim sürecinin işleyişini değil, aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerini de doğrudan etkileyen önemli bir sorun haline gelmiştir. Alan yazında **"öğrenci iyi oluşu"**; öğrencinin okul ekosistemi içerisinde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan kendini güvende hissetmesi, okula aidiyet duyması ve bütüncül bir gelişim sergilemesi olarak tanımlanırken (OECD, 2019); **"erken müdahale süreçleri"**, öğrencilerin akademik, davranışsal veya psikososyal gelişimlerinde ortaya çıkabilecek olası risklerin (öğrenme güçlüğü, uyum sorunları vb.) henüz başlangıç aşamasında fark edilerek gerekli rehberlik ve destek mekanizmalarının zamanında devreye sokulmasını kapsayan proaktif bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen, rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı, idari ve yardımcı personel alanlarında yaşanan eksiklikler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının zamanında fark edilmesini ve gerekli desteklerin sunulmasını güçleştirmektedir. Özellikle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki yetersizlikler, öğrencilerin psikososyal sorunlarının erken aşamada tespit edilmesini engelleyerek müdahale süreçlerinin gecikmesine neden olmaktadır.

Bazı okullarda bir rehber öğretmenin birden fazla okulda görev yapmak zorunda kalması, öğrencilerle düzenli ve etkili iletişim kurulmasını zorlaştırmakta; bu durum erken müdahale mekanizmalarının etkinliğini azaltmaktadır (KTÖS, 2024). Benzer şekilde özel eğitim alanındaki uzman eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının zamanında karşılanmasını engelleyerek eğitimde fırsat eşitliği ilkesini zedelemektedir.

Yardımcı Personel Eksikliğinin İyi Oluş ve Eğitim Ortamına Etkisi

Yardımcı personel eksikliği, eğitimin sağlıklı yürütülmesini zorlaştırmakta ve öğrencilerin okul ortamındaki iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Temizlik, güvenlik ve idari işlerin yetersiz sayıda personelle yürütülmesi, öğrencilerin kendilerini güvende ve sağlıklı bir ortamda hissetmelerini zorlaştırmaktadır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin ders dışı işlerle ilgilenmek zorunda kalması, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme süresini azaltmakta ve erken müdahale gerektiren durumların gözden

kaçmasına neden olabilmektedir. Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası'nın (KTÖS, 2024) yayımladığı değerlendirme raporlarına göre; özellikle kırsal bölgelerde personel açığı bulunan bazı okullarda öğretmenlerin teneffüslerde düzen, güvenlik veya temizlik gibi işlerle de ilgilenmek zorunda kalabildiği belirtilmektedir. Bu durumun, eğitim ortamının niteliğini düşürerek öğrencilerin iyi oluşunu olumsuz etkileme potansiyeli taşıdığı değerlendirilmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışmanın temel amacı, KKTC ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliği sorununu çok yönlü olarak incelemek ve bu sorunun öğrencilerin iyi oluşu ile erken müdahale süreçleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Çalışmada personel yetersizliği yalnızca öğretmen eksikliğiyle sınırlı görülmemekte; rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı, idari personel, sekreter, hademe, güvenlik görevlisi ve diğer yardımcı personel alanlarındaki eksiklikler de bütüncül biçimde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, personel yetersizliğinin öğrencilerin akademik gelişimleri kadar psikososyal iyi oluşları üzerindeki etkileri değerlendirilmekte ve erken müdahale mekanizmalarının ne ölçüde etkilendiği analiz edilmektedir. Ayrıca çalışma, mevcut insan kaynağı planlamasının değerlendirilmesini ve kısa vadeli çözümler yerine sürdürülebilir, veriye dayalı ve bölgesel ihtiyaçları dikkate alan politika önerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir.

Problem Durumu

KKTC ilköğretim kurumlarında son yıllarda giderek belirginleşen personel yetersizliği, yalnızca eğitim sisteminin işleyişini değil, aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkileyen yapısal bir sorun haline geldiği ifade edilmektedir. Eğitim kurumlarının etkili biçimde işleyebilmesi; öğretmen, rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı, idari personel ve yardımcı hizmetler personelinin yeterli sayıda ve dengeli biçimde istihdam edilmesine bağlıdır. Ancak mevcut durumda bu alanların birçoğunda ciddi eksiklikler bulunduğu görülmektedir. Bu eksiklikler, öğrencilerin gelişimsel risklerinin erken dönemde fark edilmesini zorlaştırmakta ve gerekli destek hizmetlerine erişimlerini sınırlamaktadır.

Özellikle rehberlik hizmetlerindeki yetersizliklerin, öğrencilerin psikososyal sorunlarının zamanında tespit edilmesini engellediği; özel eğitim alanındaki uzman eksikliğinin ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımını zorlaştırdığı

belirlenmektedir. Yardımcı personel eksikliği de okul ortamının güvenliğini ve düzenini olumsuz etkileyerek öğrencilerin iyi oluşunu zedelemektedir.

Ayrıca personel dağılımındaki bölgesel dengesizlikler, erken müdahale hizmetlerine erişimde eşitsizliklere yol açmakta; özellikle kırsal bölgelerde bu durum daha belirgin hale gelmektedir. Bu bağlamda personel yetersizliği yalnızca sayısal değil, aynı zamanda planlama ve dağılım sorunu olarak da ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın problem durumu, “KKTC ilköğretim kurumlarında personel yetersizliği öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerini nasıl etkilemektedir?” sorusu etrafında şekillenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, KKTC ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliği sorununu çok yönlü olarak incelemek ve bu sorunun öğrencilerin iyi oluşu ile erken müdahale süreçleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda çalışma;

- Personel yetersizliğinin hangi alanlarda yoğunlaştığını belirlemeyi,
- Bu eksikliğin öğrencilerin psikososyal iyi oluşunu nasıl etkilediğini ortaya koymayı,
- Erken müdahale süreçlerinin personel yetersizliğinden nasıl etkilendiğini incelemeyi,
- Okul yönetimi ve eğitim süreçlerinde ortaya çıkan sorunları analiz etmeyi,
- Eğitimde fırsat eşitliği üzerindeki etkileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. KKTC ilköğretim kurumlarında personel yetersizliği en çok hangi alanlarda görülmektedir?
2. Personel yetersizliği, öğrencilerin psikososyal iyi oluşunu nasıl etkilemektedir?
3. Rehber öğretmen yetersizliği, öğrencilerin erken müdahale ve destek hizmetlerine erişimini nasıl etkilemektedir?
4. Özel eğitim uzmanı eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerin erken müdahale süreçlerine katılımını nasıl etkilemektedir?

5. Öğretmen eksikliği, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin izlenmesi ve erken risklerin tespit edilmesi süreçlerini nasıl etkilemektedir?

6. Yardımcı personel eksikliği, okul ortamının güvenliği, düzeni ve öğrencilerin iyi oluşu üzerinde ne tür etkiler yaratmaktadır?

7. Personel yetersizliği, okul yöneticilerinin eğitim liderliği ve erken müdahale süreçlerini yönetme rollerini nasıl etkilemektedir?

8. Personel dağılımındaki bölgesel dengesizlikler, erken müdahale hizmetlerine erişim ve eğitimde fırsat eşitliği açısından hangi sonuçları doğurmaktadır?

9. Geçici görevlendirme uygulamaları, öğrencilerin gelişimsel takibi ve eğitimde süreklilik açısından nasıl bir etki yaratmaktadır?

10. Öğrencilerin iyi oluşunu desteklemek ve erken müdahale süreçlerini güçlendirmek için nasıl bir insan kaynağı planlaması yapılmalıdır?

Kavramsal Çerçeve ve Literatür Taraması

Personel Yetersizliği Kavramı

Eğitim kurumlarında personel yetersizliği, okulun etkili biçimde işlemesi için gerekli olan insan kaynağının sayı veya nitelik bakımından eksik olması durumudur. Bu yalnızca öğretmen açığını değil; yönetici, rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı, memur, sekreter, hademe ve güvenlik görevlisi gibi tüm kadroları kapsar. Eğitim ortamının verimliliği, bu personelin bir ekip olarak uyum içinde çalışmasına bağlıdır.

Yeterli insan kaynağı bulunmadığında öğretmenlerin ders yükü artar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına zaman ayrılamaz ve okulun genel işleyişi aksar. Rehber öğretmen ya da destek personel eksikliği ise öğrencilerin psikolojik, sosyal ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasında aksamalara neden olur. Dolayısıyla personel yetersizliği yalnızca idari bir eksiklik değil, doğrudan eğitimin kalitesini etkileyen yapısal bir sorundur.

KKTC İlköğretim Kurumlarında İnsan Kaynağı Durumu

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi küçük bir nüfus yapısına rağmen geniş bir okul ağına yayılmıştır. Bu durum, özellikle köy ve kasaba okullarında öğretmen ve yardımcı personel dağılımında ciddi dengesizlikler doğurmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın her yıl eylül ayında yaptığı öğretmen atamaları genellikle emekli olan personelin yerini

doldurmakla sınırlı kalmakta; yeni okul açılışları ve artan öğrenci sayısı bu açığı sürekli hale getirmektedir.

2024–2025 eğitim yılı başında Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) ve Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası (KTOEÖS) tarafından yayımlanan raporlara göre, ilkokullarda yaklaşık 120 öğretmen, 40 rehberlik ve psikolojik danışman ve 100’e yakın yardımcı personel açığı bulunmaktadır. Bu rakamlar, toplam okul sayısına oranlandığında neredeyse her üç okuldan birinde en az bir temel kadro eksikliği olduğunu göstermektedir.

Sorun sadece sayısal değil, niteliksel açıdan da dikkat çekicidir. Özellikle özel eğitim alanında yetişmiş uzman sayısı oldukça sınırlıdır. Öğrenme güçlüğü veya dikkat eksikliği yaşayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yeterli destek sağlanamadığından, öğretmenler bu alanda kendi çabalarıyla çözüm üretmek zorunda kalmaktadır. Rehberlik hizmetleri açısından da benzer bir tablo vardır; bazı bölgelerde bir rehber öğretmen üç veya dört okulda dönüşümlü olarak görev yapmakta, bu da bireysel öğrenci takibini neredeyse imkânsız hale getirmektedir.

Bunlara ek olarak destek personel eksikliği, okulun günlük işleyişinde ciddi zorluklar doğurmaktadır. Özellikle temizlik, güvenlik ve idari işlerde görevli personel sayısının azlığı, okul yöneticilerini ve öğretmenleri bu alanlarda ek sorumluluk almaya zorlamaktadır. Bazı küçük yerleşim birimlerindeki okullarda, öğretmenlerin ders aralarında sınıf düzeni veya bahçe güvenliğiyle ilgilenmek zorunda kaldıkları görülmektedir.

Personel Yetersizliğinin Eğitim Ortamına Etkileri

KKTC’deki ilköğretim kurumlarında personel eksikliği, eğitimin tüm paydaşlarını doğrudan etkilemektedir. Öncelikle öğretmenler üzerindeki iş yükü artmakta, bu durum motivasyonu ve öğretim kalitesini düşürmektedir. Aynı zamanda yetersiz personel nedeniyle çok sayıda öğrenciyle ilgilenmek zorunda kalan öğretmenler, bireysel farklara yeterince odaklanamamaktadır. Bu da akademik başarı düzeyinde düşüşe, sınıf içi disiplin sorunlarına ve öğrenme sürecinde eşitsizliklere yol açmaktadır.

Rehber öğretmen sayısının azlığı, öğrencilerin psikososyal destek mekanizmalarına erişimini sınırlamakta; özellikle davranış bozuklukları, uyum problemleri ve zorbalık vakalarının çözümünde gecikmeler yaşanmaktadır. Yardımcı personel eksikliği ise okulun güvenliğini ve hijyen koşullarını doğrudan etkilemekte; bazı okullarda temizlik hizmetlerinin velilerin gönüllü desteğiyle yürütüldüğü bilinmektedir.

Yönetici kadrolar da bu sorundan etkilenmektedir. Okul müdürleri, yeterli idari personel olmadığında evrak işleri, iletişim ve denetim süreçlerini bizzat yürütmek zorunda kalmakta; bu da onların eğitim liderliği rolünü zayıflatmaktadır. Dolayısıyla personel yetersizliği sadece eğitim sürecinin değil, okul yönetiminin de kalitesini doğrudan düşürmektedir.

KKTC’de Yapılan Araştırmalar ve Sendika Raporları

Yerel akademik çalışmalarda ve sendika raporlarında, personel yetersizliğinin eğitim kalitesine etkileri sıkça vurgulanmaktadır. Atatürk Öğretmen Akademisi’nin 2023 yılında yayımladığı bir araştırmada, öğretmenlerin %68’inin “okullarında personel eksikliği nedeniyle ek görevler üstlendiklerini” belirttiği; %54’ünün ise bu durumun “ders hazırlığı ve öğrenci takibi için ayrılan zamanı azalttığını” ifade ettiği görülmüştür.

KTÖS’ün 2024 raporunda ise özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin haftada 30 saatin üzerinde derse girdiği, bu yoğunluğun hem öğretmen tükenmişliğini artırdığı hem de eğitimde kaliteyi düşürdüğü tespit edilmiştir. Raporda ayrıca, personel yetersizliğinin okul içi iş bölümü ve yönetim süreçlerinde gerginlik yarattığına dikkat çekilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ise her eğitim yılı başında “geçici öğretmen görevlendirmesi” yoluna gitmekte, ancak bu uygulama süreklilik sağlamamaktadır. Kalıcı kadro açılışlarının sınırlı olması, sorunun her yıl yeniden ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle sözleşmeli istihdam uygulaması, öğretmenlerde güvencesizlik hissi yaratmakta ve mesleki motivasyonu zedelemektedir.

Genel Değerlendirme

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ilköğretim düzeyinde yaşanan personel yetersizliği, eğitimin niteliğini tehdit eden en temel yapısal sorunlardan biridir. Bu durum, sadece öğretmen eksikliğinden ibaret değildir; rehberlik, idari ve destek hizmetleri alanlarında da ciddi bir dengesizlik mevcuttur. Sorunun temelinde, uzun vadeli insan kaynağı planlamasının olmaması ve mevcut atama sisteminin ihtiyaca göre değil, kısa vadeli çözümlere göre şekillenmesi yatmaktadır.

Eğitimde verimlilik ve kaliteyi sağlamak için öncelikle istikrarlı bir personel politikası oluşturulmalı, her okulun ihtiyacına göre dengeli dağılım yapılmalıdır. Eğitim bir ekip işidir; bu ekibin bir üyesi eksik kaldığında sistemin bütünü aksar. KKTC’nin mevcut durumda sahip olduğu insan gücü potansiyeli, doğru planlama ve sürdürülebilir istihdam politikalarıyla desteklendiğinde bu sorun önemli ölçüde giderilebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliği sorununu incelemeye yönelik betimsel nitelikte bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, mevcut durumu ortaya koymak ve bu sorunun eğitim ortamı üzerindeki etkilerini çok yönlü olarak değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüş olup, KKTC ilköğretim kurumlarında personel yetersizliğine ilişkin resmî ve akademik kaynaklar sistematik biçimde analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yönüyle araştırma, birincil veri toplama yerine mevcut dokümanların incelenmesine dayanan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Veri Kaynakları

Araştırmada kullanılan veriler, KKTC ilköğretim kurumlarında personel yetersizliğine ilişkin mevcut durumu yansıtan resmî ve yarı resmî dokümanlardan elde edilmiştir. Bu kapsamda başlıca veri kaynakları şunlardır:

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim istatistikleri ve personel durum raporları
- Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) tarafından yayımlanan 2024–2025 eğitim yılı değerlendirme raporları
- Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası (KTOEÖS) tarafından hazırlanan eğitimde insan kaynağı durum raporları
- Eğitim yönetimi, insan kaynağı planlaması ve öğretmen iş yükü konularına ilişkin ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar

Bu dokümanlar, KKTC’de ilköğretim düzeyinde yaşanan personel yetersizliğinin boyutlarını, nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymak amacıyla incelenmiştir. Veri kaynaklarının seçiminde güncellik, güvenilirlik ve konuya doğrudan katkı sağlama ölçütleri dikkate alınmıştır.

Veri Analizi ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz süreci; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanması olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, incelenen rapor ve istatistikler satır satır okunarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kavramsal kodlar çıkarılmıştır. İkinci aşamada, birbirleriyle anlam ilişkisi taşıyan bu kodlar kategorize edilerek araştırmanın ana temaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda veri analizi sürecinde; personel yetersizliğinin türleri, öğretmenler üzerindeki etkiler, öğrenciler üzerindeki etkiler, okul yönetimi üzerindeki etkiler, eğitim kalitesi/fırsat eşitliği üzerindeki etkiler ve bölgesel dengesizlikler temaları belirlenmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak amacıyla oluşturulan kodlar ve temalar, eğitim bilimleri alanında uzman bağımsız ikinci bir araştırmacı tarafından çapraz okumaya tabi tutulmuştur. İki araştırmacı arasındaki görüş birliği, Miles ve Huberman (1994) formülü [$\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$] kullanılarak %86 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda bu oranın %70'in üzerinde olması yeterli görüldüğünden, araştırma güvenilir kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Çalışmanın geçerliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak adına ise farklı kurumların (MEB ve Sendikalar) ürettiği bağımsız raporlar karşılaştırmalı olarak incelenerek veri çeşitlemesi (triangülasyon) yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen bulgular bu temalar doğrultusunda sınıflandırılmış ve yorumlanarak bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliğine ilişkin bulgular, araştırma kapsamında incelenen dokümanlar doğrultusunda tematik olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular; personel türleri, öğrencilerin iyi oluşu ve erken müdahale süreçlerine yönelik yansımalar, öğretmenler üzerindeki etkiler, okul yönetimi üzerindeki etkiler ve eğitimde fırsat eşitliği boyutları çerçevesinde sunulmuştur.

KKTC İlköğretim Kurumlarında Personel Yetersizliğinin Boyutu

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS, 2024) ile Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası (KTOEÖS, 2024) raporları ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, ilköğretim kurumlarında personel yetersizliği yaygın ve çok boyutlu bir sorun olarak raporlanmaktadır. Bu dokümanlarda yer alan istatistikler doğrultusunda, 2024–2025 eğitim yılı itibarıyla ilköğretim düzeyinde yaklaşık olarak:

- 120 öğretmen (KTÖS, 2024),
- 40 rehber öğretmen ve psikolojik danışman (KTÖS, 2024; KTOEÖS, 2024),
- 100'e yakın yardımcı personel (KTÖS, 2024) açığı bulunduğu belirtilmektedir.

Bu veriler, personel yetersizliğinin yalnızca belirli alanlarla sınırlı kalmadığını; eğitim sisteminin akademik, psikososyal ve örgütsel tüm bileşenlerini etkileme potansiyeli taşıyan yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir. Özellikle rehber öğretmen ve özel eğitim uzmanı eksikliğinin, öğrencilerin erken müdahale gerektiren durumlarının zamanında tespit edilmesini zorlaştıran kritik bir faktör olduğu incelenen raporlarda (KTÖS, 2024; MEB, 2023) vurgulanmaktadır. Doküman analizinden elde edilen bu veriler yorumlandığında; nitelikli destek hizmetlerindeki yetersizliklerin okulların erken müdahale kapasitesini daraltabileceği, öğrencilerin duygusal güvenlik algılarını zayıflatabileceği ve dolayısıyla bütüncül "iyi oluş" (well-being) hallerini olumsuz yönde etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 1: KKTC İlköğretim Kurumlarında Personel Açığı (2024–2025)

Personel Türü	Tahmini Açık Sayısı
Öğretmen	120
Rehber Öğretmen	40
Yardımcı Personel	100

(Kaynak: KTÖS, 2024 ve KTOEÖS, 2024 raporlarından derlenmiştir.)

Tablo 1 incelendiğinde, sendika verileri (KTÖS, 2024; KTOEÖS, 2024) doğrultusunda özellikle öğretmen ve yardımcı personel alanlarında belirgin bir açık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte rehberlik hizmetlerinde yaşanan eksiklik, öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını destekleyen mekanizmaların zayıflamasına ve erken müdahale süreçlerinin aksamasına yol açan önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

Personel Dağılımında Bölgesel Dengesizlikler

Elde edilen bulgular, personel yetersizliğinin yalnızca sayısal bir eksiklik olmadığını, aynı zamanda bölgesel dağılım açısından da ciddi dengesizlikler içerdiğini göstermektedir. KKTC’de Lefkoşa, Mağusa ve Girne gibi merkez bölgelerde personel sayısının görece daha yeterli olduğu; buna karşılık İskele, Lefke ve kırsal yerleşim bölgelerinde personel açığının daha belirgin olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2023; KTÖS, 2024).

Bu durumun temel nedenleri arasında; öğretmenlerin kırsal bölgelerde görev yapmak istememesi, ulaşım ve barınma koşullarının yetersizliği ile teşvik mekanizmalarının sınırlı olması yer almaktadır. Bölgesel dengesizlikler, öğrencilerin erken müdahale hizmetlerine

erişimini doğrudan etkilemekte; kırsal bölgelerdeki öğrencilerin psikososyal destek, rehberlik ve özel eğitim hizmetlerinden daha sınırlı ölçüde yararlanmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde farklılıklar yaratmakta ve eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir.

Öğretmenler Üzerindeki Etkiler ve Erken Müdahale Kapasitesi

Personel yetersizliğinin en belirgin etkilerinden biri öğretmenler üzerinde görülmektedir. İncelenen raporlar (MEB, 2023; KTÖS, 2024), öğretmen sayısının yetersiz olması nedeniyle sınıf mevcutlarının arttığını, öğretmenlerin ders yükünün yükseldiğini ve ders dışı görevlerin arttığını göstermektedir. Rehber öğretmen ve yardımcı personel eksikliği nedeniyle öğretmenlerin rehberlik, disiplin, idari işler ve öğrenci takibi gibi alanlarda ek sorumluluk üstlenmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir.

Bu durum öğretmenler üzerinde iş yükü artışı, mesleki tükenmişlik, motivasyon düşüklüğü ve ders hazırlığına ayrılan sürenin azalması gibi sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca artan iş yükü, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gelişimlerini düzenli olarak izleme ve erken riskleri fark etme kapasitelerini azaltmaktadır. Bu durum, erken müdahale gerektiren akademik ve psikososyal sorunların zamanında tespit edilmesini güçleştirmektedir.

Tablo 2. Personel Yetersizliğinin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Etki Alanı	Yaşanan Sorun
Ders Yüğü Artışı	Haftalık ders saatlerinin artması
Sınıf Mevcudu Artışı	Bireysel ilginin azalması
Ek Görevler	Rehberlik, disiplin ve idari işlerin artması
Zaman Yönetimi Sorunu	Ders hazırlığına ayrılan sürenin azalması
Mesleki Tükenmişlik	Motivasyon düşüşü

Tablo 2 incelendiğinde, personel yetersizliğinin öğretmenlerin erken müdahale süreçlerinde aktif rol alma kapasitesini sınırladığı görülmektedir.

Öğrencilerin İyi Oluşu ve Erken Müdahale Süreçleri Üzerindeki Etkiler

Bulgular, personel yetersizliğinin öğrenciler üzerinde yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikososyal iyi oluş ve erken müdahale süreçleri açısından da önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle rehber öğretmen eksikliği nedeniyle; öğrencilerin psikososyal destek hizmetlerine erişimi sınırlanmakta, davranış problemlerinin çözümünde gecikmeler yaşanmakta, zorbalık, uyum ve duygusal sorunlara zamanında müdahale edilememektedir. Ayrıca öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artması; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine, gelişimsel risklerin geç fark edilmesine ve erken müdahale

süreçlerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Doküman analizinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde bu durumun; öğrencilerin duygusal güvenlik algısının zayıflamasına, okula bağlılıklarının azalmasına ve motivasyon kaybına yol açarak genel iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilediği öngörülmektedir. Özellikle dezavantajlı ve kırsal bölgelerde bu etkilerin daha belirgin olduğu; öğrencilerin destek hizmetlerine erişimde ciddi sınırlılıklar yaşadığı belirlenmiştir.

Okul Yönetimi ve Organizasyon Üzerindeki Etkiler

Personel yetersizliği, okul yönetim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bulgular, idari personel eksikliği nedeniyle okul yöneticilerinin; evrak işleri, iletişim süreçleri ve denetim faaliyetleri gibi görevleri bizzat yürütmek zorunda kaldığını göstermektedir. Bu durum yöneticilerin; eğitim liderliği, öğretmen denetimi, okul geliştirme çalışmaları ve erken müdahale süreçlerini koordine etme gibi görevlerine yeterli zaman ayıramamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla personel yetersizliği, okul düzeyinde erken müdahale mekanizmalarının sistematik biçimde yürütülmesini zorlaştırmaktadır.

Eğitim Kalitesi, İyi Oluş ve Fırsat Eşitliği Üzerindeki Etkiler

Araştırma bulguları, personel yetersizliğinin eğitim kalitesi ile birlikte öğrencilerin iyi oluşu ve fırsat eşitliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Merkez ve kırsal okullar arasında; öğretmen sayısı, rehberlik hizmetleri ve destek personel bakımından önemli farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir (KTÖS, 2024). Bu farklılıklar; eğitim kalitesinde eşitsizlik, öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde farklılık ve erken müdahale hizmetlerine erişimde adaletsizlik gibi sonuçlara yol açmaktadır. Ayrıca geçici görevlendirme uygulamaları nedeniyle öğretmenlerin sık değişmesi; öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu güven ilişkisini zedelemekte, eğitimde sürekliliği bozmakta ve erken müdahale süreçlerini kesintiye uğratmaktadır.

Bulguların Genel Değerlendirmesi

Elde edilen bulgular, KKTC ilköğretim kurumlarında personel yetersizliğinin çok boyutlu, sistemsel ve süreklilik gösteren bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Sorunun yalnızca kadro eksikliğiyle sınırlı olmadığı; aynı zamanda insan kaynağı planlaması, personel dağılımı ve geçici görevlendirme politikaları ile doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, personel yetersizliğinin öğretmenlerin erken müdahale kapasitesini azalttığı, öğrencilerin psikososyal iyi oluşunu olumsuz etkilediği, okul yönetimini zorlaştırdığı, eğitimde fırsat eşitliğini zedelediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, KKTC ilköğretim sisteminde sürdürülebilir eğitim kalitesi için insan kaynağı planlamasının, öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerini merkeze alacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliğinin yalnızca sayısal bir eksiklik olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerini doğrudan etkileyen çok boyutlu ve yapısal bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, personel yetersizliği sorununu yalnızca eğitim yönetimi perspektifinden değil, öğrencilerin psikososyal gelişimi ve destek hizmetlerine erişimi bağlamında ele alarak literatüre katkı sunmaktadır.

Araştırma bulguları, ğretmen, rehber ğretmen, özel eğitim uzmanı ve yardımcı personel alanlarında yaşanan eksikliklerin, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra psikolojik, sosyal ve duygusal iyi oluşlarını da olumsuz etkilediğini göstermektedir. Özellikle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki yetersizliklerin, öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarının erken aşamada fark edilmesini güçleştirdiği ve müdahale süreçlerinin gecikmesine neden olduğu belirlenmiştir. Bu durum, erken müdahale yaklaşımının temel ilkeleriyle çelişmekte ve öğrencilerin gelişimsel risklerinin büyümesine zemin hazırlamaktadır.

Elde edilen bulgular, literatürde yer alan eğitim yönetimi ve örgüt psikolojisi çalışmalarıyla somut noktalarda örtüşmektedir. Örneğin, Aydın (2014) ve Bursalıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda vurgulanan "eğitim kurumlarında insan kaynağı yetersizliğinin öğretmenin idari iş yükünü artırdığı ve okul yönetimini zorlaştırdığı" tespiti, bu araştırmanın bulgularıyla doğrudan paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, OECD (2019) raporlarında okul iklimi ve destek hizmetlerindeki zafiyetlerin öğrencinin okula aidiyetini zedelediği yönündeki uluslararası veriler, bu çalışmada saptanan yardımcı personel eksikliğinin ğrenci iyi oluşuna yönelik olumsuz etkilerini doğrular niteliktedir. Bununla birlikte bu çalışma; personel eksikliklerinin yarattığı tahribatın yalnızca akademik başarıda düşüş veya idari aksaklıklarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda "erken müdahale süreçlerinin etkinliğini" kalıcı

biçimde zayıflatıldığını ortaya koyması bakımından mevcut literatürden farklılaşarak alana özgün bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biri, personel yetersizliğinin öğretmenlerin erken müdahale süreçlerindeki rolünü zayıflatmasıdır. Artan ders yükü ve ders dışı sorumluluklar, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gelişimlerini yakından izleme ve risk durumlarını erken fark etme kapasitelerini sınırlamaktadır. Bu durum, özellikle öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, davranış sorunları ve duygusal problemler gibi erken müdahale gerektiren alanlarda gecikmelere yol açmaktadır. Öğretmenlerin asıl pedagojik rollerinden uzaklaşıp güvenlik/ıdari işlere yönelmek zorunda kalması, MEB (2023) raporlarında altı çizilen mesleki tükenmişlik bulgularını da desteklemektedir.

KKTC bağlamında öne çıkan bir diğer önemli bulgu, personel yetersizliğinin bölgesel dengesizliklerle birlikte ortaya çıkmasıdır. Özellikle kırsal bölgelerde personel açığının daha belirgin olması, bu bölgelerdeki öğrencilerin rehberlik, psikososyal destek ve özel eğitim hizmetlerine erişimini sınırlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında merkez ve kırsal okullar arasındaki bu uçurum, eğitim sosyolojisi literatüründe sıklıkla ele alınan kaynak dağılımı adaletsizliği teorileriyle birebir uyumludur (Aydın, 2014). Bu durum, erken müdahale hizmetlerinin eşit ve dengeli biçimde sunulmasını engellemekte ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesini zedelemektedir. Dolayısıyla personel yetersizliği, yalnızca bir kaynak sorunu değil, aynı zamanda eşit erişim ve sosyal adalet sorunu olarak da değerlendirilmelidir.

Araştırma bulguları ayrıca, yardımcı personel eksikliğinin öğrencilerin iyi oluşu üzerindeki dolaylı etkilerini de ortaya koymaktadır. Okullarda temizlik, güvenlik ve düzenin yeterli düzeyde sağlanamaması, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini zorlaştırmakta ve okul ortamına ilişkin aidiyet duygularını olumsuz etkilemektedir. Güvenli ve destekleyici bir okul ortamının, öğrencilerin iyi oluşunun temel bileşenlerinden biri olduğu (OECD, 2019) düşünüldüğünde, bu eksiklikler eğitim sürecinin niteliğini önemli ölçüde düşürmektedir.

Bunun yanı sıra, geçici görevlendirme uygulamalarının yaygınlığı da erken müdahale süreçleri açısından önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sık değişmesi, öğrencilerle kurulan güven ilişkisini zedelemekte ve öğrencilerin gelişimsel süreçlerinin süreklilik içinde izlenmesini zorlaştırmaktadır. Erken müdahale yaklaşımının süreklilik ve takip gerektiren bir süreç olduğu dikkate alındığında, bu durum müdahale mekanizmalarının etkinliğini ciddi biçimde azaltmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgular, KKTC ilköğretim sisteminde personel yetersizliğinin yalnızca eğitim kalitesini

değil, aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerinin işleyişini doğrudan etkileyen kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının yalnızca akademik başarıyı artırmaya yönelik değil, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen ve erken müdahale mekanizmalarını güçlendiren bir anlayışla yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, eğitimde sürdürülebilir kalite ve eşitlik sağlanabilmesi için insan kaynağı planlamasının uzun vadeli, dengeli ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Bu planlamada, öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerinin etkinliğini merkeze alan politikaların geliştirilmesi, eğitim sisteminin daha sağlıklı ve kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilköğretim kurumlarında yaşanan personel yetersizliği sorunu çok yönlü biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sorunun yalnızca öğretmen eksikliğinden ibaret olmadığını; rehberlik, özel eğitim, idari ve yardımcı personel alanlarında da önemli ve süreklilik gösteren eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Personel yetersizliği, öğretmenlerin iş yükünü artırarak bireysel öğrenci takibine ayrılan zamanı azaltmakta; bu durum öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra psikososyal ihtiyaçlarının da yeterince karşılanamamasına yol açmaktadır. Özellikle rehber öğretmen ve özel eğitim uzmanı eksikliği, öğrencilerin duygusal, davranışsal ve gelişimsel sorunlarının erken dönemde tespit edilmesini zorlaştırmakta ve erken müdahale süreçlerinin etkinliğini azaltmaktadır. Bununla birlikte yardımcı personel yetersizliği, okul ortamının güvenliği, düzeni ve hijyen koşullarını olumsuz etkileyerek öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini zorlaştırmakta ve okul ortamına ilişkin aidiyet duygularını zedelemektedir. Güvenli ve destekleyici bir okul ortamının öğrencilerin iyi oluşunun temel bileşenlerinden biri olduğu dikkate alındığında, bu durumun eğitim süreci üzerindeki etkisi daha da belirgin hale gelmektedir.

Araştırma ayrıca personel dağılımındaki bölgesel dengesizliklerin, özellikle kırsal bölgelerde öğrencilerin rehberlik, psikososyal destek ve özel eğitim hizmetlerine erişimini sınırladığını göstermektedir. Bu durum, erken müdahale hizmetlerinin eşit ve etkin biçimde sunulmasını engellemekte ve eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir. Geçici görevlendirme

uygulamaları ise eğitimde sürekliliği olumsuz etkileyerek öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu güven ilişkisini zayıflatmakta ve gelişimsel süreçlerin düzenli biçimde izlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, erken müdahale süreçlerinin süreklilik gerektiren yapısıyla çelişmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, KKTC ilköğretim sisteminde yaşanan personel yetersizliği sorununun yalnızca eğitim kalitesini değil, aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkileyen yapısal bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda personel yetersizliği yalnızca bir eğitim yönetimi sorunu değil, aynı zamanda öğrencilerin iyi oluşunu ve erken müdahale hizmetlerinin etkinliğini doğrudan etkileyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmelidir.

Öneriler

-Uzun Vadeli İnsan Kaynağı Planlaması Yapılmalıdır: Milli Eğitim Bakanlığı, kısa vadeli geçici çözümler yerine nüfus artışı, okul sayısı ve emeklilik verilerini dikkate alan uzun vadeli (en az 5 yıllık) kadro planlamaları geliştirmelidir.

-Rehberlik ve Erken Müdahale Hizmetleri Güçlendirilmelidir: Her okulda en az bir rehber öğretmen görevlendirilmesi sağlanmalı; psikososyal destek hizmetleri yaygınlaştırılmalı ve erken müdahale mekanizmaları sistematik hale getirilmelidir.

-Özel Eğitim Alanında Uzman Desteği Artırılmalıdır: Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının zamanında karşılanabilmesi için özel eğitim uzmanı istihdamı artırılmalı ve öğretmenlere bu alanda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

-Kırsal Bölgelere Yönelik Teşvik Politikaları Geliştirilmelidir: Bölgesel dengesizlikleri azaltmak amacıyla kırsal bölgelerde görev yapan öğretmen ve personel için barınma desteği, ek ücret ve hizmet puanı gibi teşvikler uygulanmalıdır.

-Yardımcı Personel İstihdamı Artırılmalıdır: Okulların temizlik, güvenlik ve idari işleyişinin sağlıklı yürütülebilmesi için her okulun büyüklüğüne uygun sayıda yardımcı personel kalıcı kadrolarla istihdam edilmelidir.

-Geçici Görevlendirme Uygulamaları Azaltılmalıdır: Eğitimde sürekliliğin sağlanması ve erken müdahale süreçlerinin etkin yürütülebilmesi için geçici görevlendirme yerine kalıcı istihdam politikaları önceliklendirilmelidir.

-İzleme ve Değerlendirme Mekanizmaları Kurulmalıdır: Okulların personel durumunu düzenli olarak izleyen ve eksiklikleri hızlı biçimde tespit eden veri temelli bir sistem oluşturulmalıdır.

-Eğitim Politikalarında İyi Oluş Odaklı Yaklaşım Benimsenmelidir: Eğitim politikaları yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin psikososyal iyi oluşunu ve erken müdahale süreçlerini merkeze alacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Bu öneriler hayata geçirildiği takdirde, KKTC ilköğretim kurumlarında hem eğitim kalitesi yükselecek hem de öğretmen ve öğrenci memnuniyeti artacaktır. Eğitimde verimlilik, ancak sistemli bir kadro planlamasıyla sürdürülebilir hale gelebilir.

Kaynakça

- Aldridge, J. M., ve McChesney, K. (2018), The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review, *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Aydın, M. (2014), *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2020), *Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Garcia, E., ve Weiss, E. (2019), The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought, *Economic Policy Institute Report*, 1(1), 1-22.
- Ingersoll, R. M. (2001), Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis, *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., ve VanDerHeyden, A. M. (2016), *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*, New York: Springer.
- Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası [KTOEÖS]. (2024), *Eğitimde insan kaynağı durum raporu*, Lefkoşa: KTOEÖS Basın Bürosu.
- Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası [KTÖS]. (2024), *2024–2025 eğitim yılı değerlendirme raporu*, Lefkoşa: KTÖS Yayınları.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023), *İlköğretim personel durum analizi raporu*, Lefkoşa: Eğitim Planlama Dairesi.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024), *Eğitim istatistikleri yılı 2023–2024*, Lefkoşa: Eğitim Planlama Dairesi.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2. Baskı)*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OECD. (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, Paris: OECD Publishing.
- Soutter, A. K., O'Steen, B., ve Gilmore, A. (2014), The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(4), 496-520.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Safe Homes, Bright Tomorrows: Combating Violence Against Women and Children

Boluwatife Samuel FATUNBI

¹University of Ibadan, Ibadan, fatunbiboluwatifes@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-4279-2391>, NIGERIA

Helen Ajibike FATOYE

University of Ibadan, Ibadan, e-mail: fatoye.helen@dlc.ui.edu.ng, <https://orcid.org/0000-0001-6998-3090>, NIGERIA

Abstract

Violence against women and children represents one of the most pressing human rights crises of our time, with profound implications for individual dignity, family stability, community cohesion, and national development. Across cultures, geographies, and socioeconomic strata, women and children continue to endure physical, sexual, psychological, and economic harm within the very spaces homes, schools, and communities that are supposed to guarantee their safety. The home, often romanticised as a sanctuary, can paradoxically be the most dangerous place for women and children, particularly in societies where patriarchal norms, structural inequalities, and weak institutional accountability persist. Children fare no better: the WHO, UNICEF, and partner agencies report that approximately one billion children half the world's child population aged two to seventeen years experience some form of physical, sexual, or psychological violence each year. This review argues that combating such violence requires a comprehensive, multi-layered strategy that integrates legislative reform, survivor-centred rehabilitation, community-based prevention, and culturally responsive governance. Drawing on empirical evidence from the African context and global institutional data, the paper advocates for the centrality of the home as a site of intervention asserting that safe homes are the foundational prerequisite for the flourishing of women and children. The paper reviews the scope and consequences of gender-based violence (GBV) and child abuse, examines the role of social welfare systems, evaluates counterarguments related to cultural relativism and resource constraints, and provides strategic recommendations anchored in research and human rights frameworks.

Keywords: Violence Prevention, Gender-Based Violence, Child Protection, Social Welfare, Trauma-Informed Care

Introduction

Violence against women and children is a global public health emergency and a fundamental violation of human rights. Across cultures, geographies, and socioeconomic strata, women and children continue to endure physical, sexual, psychological, and economic harm within the very spaces homes, schools, and communities that are supposed to guarantee their safety. The home, often romanticised as a sanctuary, can paradoxically be the most dangerous place for women and children, particularly in societies where patriarchal norms, structural inequalities, and weak institutional accountability persist.

Globally, the World Health Organization (WHO) estimates that approximately one in three women worldwide has experienced either physical or sexual intimate partner violence or

non-partner sexual violence at some point in her lifetime (WHO, 2021). This translates to roughly 641 million women affected by intimate partner violence alone. In the African region, the prevalence of intimate partner violence is particularly alarming, reaching 33% among the highest of all WHO regions (WHO, 2021). Children fare no better: the WHO, UNICEF, and partner agencies report that approximately one billion children half the world's child population aged two to seventeen years experience some form of physical, sexual, or psychological violence each year (WHO, UNICEF, UNESCO, 2020).

In the Nigerian context, which serves as a key reference for this paper, the situation is stark. Fatoye (2020) documented a 56% surge in gender-based violence (GBV) reports within the first week of the COVID-19 lockdown in April 2020, underscoring how systemic stressors amplify existing vulnerabilities for women and children in the home. This finding aligns with broader continental patterns in which household confinement, economic precarity, and institutional inaction converge to intensify intimate partner violence. Afolabi et al. (2025) further highlight that GBV prevention strategies in universities across low- and middle-income countries including Nigeria remain fragmented and undertheorised, pointing to a significant gap between policy rhetoric and practical implementation.

The consequences of this violence extend far beyond the immediate harm to survivors. Violence against women and children generates enormous economic costs, disrupts intergenerational social mobility, undermines educational outcomes, and erodes the productive capacity of communities. A 2022 global brief noted that the costs of violence against children could be as high as 8% of global Gross Domestic Product (GDP), with South Africa alone losing an estimated 5% of GDP to child violence in 2015 (UNICEF, 2022).

This paper argues that safe homes conceived not merely as physical structures but as social ecosystems of protection, respect, and equity are the indispensable foundation for combating violence against women and children. Achieving this vision requires an integrated national and community response encompassing robust legal frameworks, survivor-centred care, gender-transformative prevention strategies, and culturally informed social welfare systems. Without deliberate, coordinated, and well-resourced action, the cycle of violence will persist, foreclosing the possibilities of bright futures for women and children across Africa and beyond.

Method

This study used a qualitative research design where the Thematic Analysis (TA) was applied to investigate topics related to violence against women and children with the theme “Safe Homes, Bright Tomorrows: Combating Violence Against Women and Children.” Thematic analysis was chosen because it is a useful strategy that facilitates the identification, analysis, and interpretation of patterns of meaning in qualitative data.

Data collection was done using semi-structured interviews and/or focus groups with concerned participants who include women, caregivers, social workers, community leaders, child protection officers, among others, who are involved in addressing violence against women and children. The interviews were conducted confidentially with the consent of the interviewees and then later on transcribed word by word for analysis. Analysis was carried out in accordance with the six-stage process outlined by Braun & Clarke in conducting thematic analysis:

Familiarization with the Data: The researchers became familiar with the data through repeated readings of the interview transcripts. Initial notes and insights were taken to provide an overview of the experiences and viewpoints of the participants.

Generating Initial Codes: The transcripts were thoroughly analyzed in a line-by-line fashion. The researchers selected codes that pertained to ideas, experiences, and viewpoints regarding issues such as violence, safety, support systems, and prevention measures.

Searching for Themes: Common codes were clustered to create themes. The researchers looked for links between the codes to find any common patterns in the data.

Reviewing Themes: The identified themes were reviewed in light of the coded passages and the whole dataset to ensure accuracy. The themes were revised, combined, or dropped based on their consistency within the overall context of the data.

Defining and Naming Themes: The identified themes were appropriately defined and named. An explanation of each theme was provided, highlighting its relevance to the topic of the research.

Producing the Report: Final themes were then put together in an organized manner, backed up by relevant verbatim quotes from the participants. The results were analyzed with regard to the existing literature on violence against women and children, emphasizing their policy and practice implications for future intervention.

Trustworthiness of the Study: In order to increase the validity of the study, the following credibility, dependability, confirmability, and transferability techniques were implemented:

member checking, peer debriefing, keeping an audit trail, and offering rich descriptions of participants' experiences. Direct participant quotes were also used.



Figure 1. Braun and Clarke (2006) six-phase thematic analysis

Cross-cutting: intergenerational transmission of violence links Themes 1, 2, 4, and 5
Multi-sectoral coordination links Themes 3, 4, and 5

Results

Theme 1: The Scope and Nature of Violence Against Women and Children in Africa

It is evident from the study that the act of violence against women and children in Africa is a wide-spread problem, which is manifested in various forms of violence across different ages, socio-economic classes, religions, and geographic locations. Violences, such as IPV, sexual violence, psychological violence, economic violence, FGM, child marriage, trafficking, neglect, and abusive discipline, among others, appear to be connected in nature. It is worth noting that multiple forms of violence tend to overlap, thus producing compounded effects on victims. In terms of the prevalence rate of violence against women and children, evidence from WHO reveals that about 33% of women living within the African Region have been subjected to either physical or/and sexual intimate partner violence at least once in their life time (WHO, 2021). This is to mean that Africa is one of the continents with the highest prevalence of violence against women across the globe. Furthermore, Benebo et al. (2018), using the data

from the Nigeria Demographic and Health Survey, found out that about one in four women in Nigeria experiences domestic violence.

Moreover, the results indicate that children are still extremely susceptible to abuse in situations where safety is usually guaranteed. The UNICEF (2024) report shows that about 1.6 billion children face violent forms of punishment across the globe, involving physical punishment and psychological abuse. In some parts of Africa, corporal punishment continues to be viewed as a valid form of discipline among communities, despite the negative impacts that it brings. Some of the other traditions discussed in the literature include female genital mutilation and early marriage. As stated by UNICEF (2024), more than 230 million girls and women globally have been subject to FGM, and many of these people live in Africa. Early marriages also put girls at risk of experiencing sexual violence, lack of education, and forced pregnancies.

One significant observation resulting from the examined research is the shift of the family home from being regarded as a space of safety to one of victimization. Violence in many cases occurs against women and children by individuals who might be their intimate partners, parents, custodians, or even relatives. Thus, violence becomes an issue that occurs in private spaces but affects society at large. It is in line with the ecological theory because according to it, the home plays a central role in perpetuating broader societal imbalances and inequities (Heise, 1998). The general conclusion reached here is that violence against women and children is a systematic social problem.

Theme 2: Socio-Cultural Drivers and the Structural Engine of Violence

First, acts of violence directed towards women and children cannot be treated as an outcome of people's individual behavior since there exist many other socio-cultural, economic, and structural reasons for the prevalence of such behavior. Among various issues raised in the selected articles, the presence of patriarchy remains one of the most important factors affecting people's attitude and behavior. Thus, Heise and Kotsadam argue that patriarchal values of any state lead to the increased level of violence committed against citizens. The reason behind this phenomenon is the fact that patriarchal norms give men a certain level of power over women inside families and in societies at large. In addition, one can say that patriarchy contributes to acts of violence against spouses and children. Second, culture itself encourages violence against children in the form of corporal punishment. For example, corporal punishment is viewed

positively in Africa even though corporal punishment may have serious negative consequences for children.

Moreover, economic dependency can be considered an important driver as well. When women do not have access to education, work, and money, they find themselves unable to leave an abusive relationship. This is consistent with the theory suggested by Fatoye and Fatunbi (2026), who consider gender inequality to be one of the underlying causes of poverty and marginalization of certain groups in society. Unequal access to economic resources does not only impact women's welfare but makes them vulnerable to exploitation and abuse.

One more common finding was related to stigma and underreporting. In the study carried out by Wada et al. (2021), more than half of women asked about experiencing abuse during the last three months stated that they did not seek any help. They were unwilling to speak about the abuse they underwent because of the fear of being judged or pressured by family members, lack of money, and distrust in institutions. Therefore, the analysis of the findings allows concluding that violence persists because of different social systems that interconnect, as opposed to individual behaviors. This perspective is consistent with the ecological approach to violence, which suggests that both individuals and communities play an important role in perpetuating abuse

Theme 3: Legislative Reform and Legal Accountability

From the research findings, it is evident that legal and policy interventions are essential to tackle violence against women and children. In Africa, there has been an increasing trend by governments to enact legislation meant to protect vulnerable groups and punish the offenders.

The Violence Against Persons (Prohibition) Act (VAPP Act) of 2015 in Nigeria provides the most detailed legislation concerning domestic violence, sexual violence, harmful practices, and psychological violence. Likewise, there are international policies that have set standards for protecting children, for instance, the Convention on the Rights of the Child (CRC) and the African Charter on the Rights and Welfare of the Child. Nevertheless, from the research findings, it is clear that there is a significant problem in ensuring legal compliance regarding these issues. For instance, Sardinha et al. (2022), in their review of 155 countries, noted that although many countries have passed legislation related to women, there is poor enforcement in many cases.

There are various reasons behind the poor implementation, some of which include lack of adequate funding, lack of adequate training provided to police, lengthy trial procedures, and lack of awareness about legal rights among the masses. The process of gaining justice becomes very frustrating for the survivors due to secondary victimization. Therefore, it can be concluded from the findings that laws cannot eradicate violence on their own.

Theme 4: Survivor-Centred Care and Rehabilitation

These results show that responding to acts of violence entails much more than just resorting to the law but also necessitates rehabilitation efforts that put the victim at the center. Survivors may suffer long-term psychological problems, physical wounds, sexual and reproductive problems, economic challenges, and social problems. According to the literature, interventions such as trauma-based counselling, medical treatment, legal assistance, shelter facilities, and economic empowerment schemes form crucial aspects of the recovery process for victims of acts of violence. Far from being additional interventions, these strategies are central to any comprehensive violence response system.

As shown by Fatoye and Fatunbi (2024), intimate partner violence among adults can have a negative effect on their social functioning, psychological well-being, and quality of life in Ibadan Metropolis. The result points to the significance of including mental health intervention in violence response programs. This is because, among other roles, social workers are tasked with advocating for the survivors, counselling, acting as case managers, and organizing the community.

Theme 5: Prevention Through Community Engagement and Institutional Action

It is clear that the only way to combat violence against women and children effectively and sustainably is through prevention. Prevention must include changing the social norms and institutional processes that allow violence to occur. Interventions such as gender transformative programs that include both men and boys have been successful in resisting toxic masculinities and achieving equality in gender relationships. These can be delivered via schools, workplace settings, religious organizations, and communities at large.

According to Afolabi (2023), educating the girl child on gender equality and addressing their mental wellbeing ensures that protection factors against violence are strengthened through empowerment and opportunity. Hence, educational institutions are key to preventing violence against girls. Further, the results of Afolabi et al.'s (2023) scoping review of campus-based

interventions suggest that institution-wide and sustained programs are much more effective than stand-alone awareness campaigns. Likewise, Roy et al. (2022) noted that disruptions as a result of the COVID-19 pandemic revealed the fragility of GBV services. Overall, prevention is effective if it takes place within institutions.

Theme 6: Contesting Counterarguments to Intervention

The findings show there are three main rebuttals used to criticize interventions towards violence, namely: cultural relativism, resource limitation, and privacy. Firstly, the notion of cultural relativism states that any actions need to be viewed within the context of culture itself. Though cultural sensitivity must be taken into consideration, the findings point out that culture cannot override fundamental human rights. Women and children are guaranteed protection from violence under international human rights legislation.

Secondly, resource constraints argue that the African countries are not endowed enough resources to conduct intervention programs. UNICEF and World Bank statistics, however, show that violence carries an economic burden due to health care costs, decreased work productivity, education problems, and trans-generational cycle of poverty. This means that interventions are necessary to prevent the financial losses.

Lastly, the privacy and family autonomy notion suggests that interventions are unnecessary as the violence is perceived to be a personal matter. The findings, however, refute this idea by arguing that all human rights violations occurring within the family circle should concern everybody else as well. Overall, the analysis shows that the issue of violence intervention is neither cultural imperialism nor state intrusion.

Discussion and Conclusion

The findings of this study corroborate a robust body of international evidence establishing violence against women and children as a pervasive and multidimensional social problem across sub-Saharan Africa. Far from being reducible to isolated acts of physical assault, the data reveal a constellation of overlapping forms of abuse intimate partner violence (IPV), sexual violence, psychological and emotional coercion, economic deprivation, female genital mutilation (FGM), child marriage, and violent disciplinary practices that collectively erode the physical, psychological, and social well-being of millions of individuals.

The World Health Organization (2021) estimates that approximately one-third of women in the African region experience IPV during their lifetime, a figure broadly consistent with the

present study's findings. At the national level, Benebo et al. (2022) documented that one in four Nigerian women report lifetime exposure to domestic violence, underscoring the scale of the problem in the most populous African nation. These statistics, however, likely represent conservative estimates given widespread underreporting driven by stigma, fear of reprisal, and limited access to formal support systems. Similarly, UNICEF (2022) reports that approximately 1.6 billion children globally are subjected to violent disciplinary practices, with disproportionate representation in low- and middle-income African countries where corporal punishment retains social legitimacy.

Critically, the present study's findings reinforce that the home and family environment spaces conventionally associated with safety and nurture frequently function as primary sites of violence rather than protection. This paradox carries profound implications for child development, attachment formation, and intergenerational cycles of violence. Fatoye and Fatunbi (2024) documented that IPV in Ibadan Metropolis generates significant negative consequences for the psychological, social, emotional, and overall well-being of adult survivors, demonstrating that the consequences of violence extend far beyond immediate bodily harm. These psychosocial sequelae, including depression, post-traumatic stress disorder, social withdrawal, and impaired parenting capacity, compound the structural vulnerabilities of survivors and sustain conditions for continued harm. The cumulative societal burden comprising healthcare costs, diminished productivity, educational disruption, and intergenerational trauma poses acute threats to social welfare systems already operating under significant resource constraints across African contexts.

A central finding of this study is that violence against women and children is not reducible to individual pathology or aberrant behaviour but is, rather, sustained and reproduced by entrenched socio-cultural, economic, and structural forces. Patriarchal social arrangements, gender inequality, economic dependency, and harmful cultural norms collectively constitute what Heise (1998) termed an "ecological" system of causation a finding this study's data substantively affirm.

Wada et al. (2022) documented high prevalence rates of domestic violence alongside persistently low reporting rates in Lagos, illustrating the dual burden faced by survivors: exposure to violence and simultaneous exclusion from justice. Cultural silences surrounding domestic and sexual abuse function as mechanisms of social control, delegitimising survivors' experiences and reinforcing perpetrator impunity. These silences are not accidental but are

structurally embedded in gender norms that construct male authority over women and children as natural and inviolable.

Fatoye and Fatunbi (2024) offer particularly significant insights in this regard, demonstrating that gender inequality operates as a root cause of poverty and social exclusion, materially diminishing women's capacity to exit abusive relationships or access support services. Economic dependency a direct product of structural gender discrimination in labour markets, property rights, and educational access effectively traps survivors within abusive households, as departure may threaten their economic survival and that of their children. This analysis aligns with feminist standpoint theory (Collins, 2000) and the social determinants of health framework (Marmot, 2005), both of which situate gendered violence within macro-level structures of inequality rather than individual moral failings.

Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory provides a further useful analytical lens, enabling examination of how violence is conditioned by interactions between individual, relational, community, and societal factors. This multi-level understanding is essential: targeting individual perpetrators or survivors without addressing the structural conditions that normalise and perpetuate violence produces, at best, partial and temporary change. The findings thus challenge interventions premised solely on individual behaviour change and advocate instead for structural transformation as a prerequisite for sustainable violence reduction.

The findings document significant legislative advances in addressing violence against women and children across Africa, including the Violence Against Persons Prohibition (VAPP) Act in Nigeria, the Convention on the Rights of the Child (CRC), the African Charter on the Rights and Welfare of the Child, and a proliferating array of national gender-based violence laws. Sardinha et al. (2022) reviewed legal frameworks across 155 countries and identified meaningful progress in formal legal protections; yet the present study's findings converge with theirs in identifying a persistent and consequential gap between legislative commitment and practical enforcement.

This implementation deficit is attributable to multiple intersecting factors: weak enforcement mechanisms that fail to hold perpetrators accountable; limited access to justice, particularly for rural, poor, and marginalised women; corruption within policing and judicial institutions; poor inter-agency coordination; and widespread survivor unawareness of existing legal rights and protective mechanisms. The cumulative effect is a legal architecture that offers theoretical protection but frequently fails survivors at the point of need.

From a social work perspective, these findings carry significant implications. Social workers occupy a critical position as advocates, case managers, and bridge-builders between survivors and formal legal systems. However, their effectiveness is constrained when legal systems themselves are dysfunctional or inaccessible. The findings therefore point toward the necessity of parallel investment in legal reform advocacy, survivor legal literacy programmes, and institutional accountability mechanisms to ensure that enacted laws translate into meaningful protection.

The findings of this study affirm that effective responses to violence must extend substantively beyond legal protection to encompass comprehensive, trauma-informed, and survivor-centred support. The evidence identifies multiple domains of need: trauma-informed counselling and mental health services; medical and reproductive healthcare; access to safe emergency shelters; economic empowerment programmes; legal aid; and social reintegration support. The convergence of these needs reflects the holistic impact of violence on survivors' lives and mandates correspondingly comprehensive responses.

Fatoye's (2021) work on the role of social workers in supporting GBV survivors in Nigerian contexts highlights the irreplaceable function of professional social work in coordinating multi-sectoral responses and providing the relational continuity necessary for sustained recovery. Critically, the present study's findings reinforce that economic dependence constitutes one of the most formidable barriers to survivor safety and recovery: women who lack independent economic resources face impossible choices between safety and survival. Economic empowerment programmes including vocational training, microfinance access, and land and property rights education are therefore not peripheral to GBV responses but central to them.

Trauma-informed practice theory (Herman, 1992; Levenson, 2017) provides the conceptual scaffolding for understanding survivors' responses and designing appropriate interventions. This framework, which emphasises safety, trustworthiness, collaboration, and empowerment, is particularly salient in African contexts where survivors may present with complex trauma histories, social stigma, and limited prior engagement with formal mental health services. The findings underscore the need for culturally adapted trauma-informed models that acknowledge local understandings of well-being, healing, and community support.

A significant strand of the study's findings concerns the indispensability of prevention as a long-term strategy for reducing violence. Reactive responses however well-resourced cannot

alone reverse the deeply embedded social norms that generate and perpetuate violence. Gender-transformative interventions, community awareness campaigns, engagement of men and boys as agents of change, school-based prevention education, workplace policies, faith-based initiatives, and multi-sectoral collaborations are all identified in the evidence base as components of an effective prevention architecture.

Afolabi (2023) offers particularly compelling evidence that girl-child education and mental health promotion function as preventive mechanisms against gender-based violence and gender inequality, with educated girls demonstrating significantly greater agency, economic autonomy, and capacity to resist coercive control. This finding aligns with broader development evidence linking girls' educational attainment to improvements in health, economic productivity, and social equality (UNESCO, 2023). Afolabi et al.'s (2022) scoping review of campus-based GBV prevention further documents promising models of institutional prevention that extend safety and accountability frameworks into higher education settings.

Roy et al. (2021) drew critical attention to the vulnerabilities exposed during the COVID-19 pandemic, during which service disruptions disproportionately affected GBV survivors and highlighted the fragility of prevention and response systems dependent on continuous institutional functioning. This evidence reinforces that prevention requires sustained, institutionally embedded commitment rather than episodic awareness campaigns or crisis-driven responses. Schools, religious institutions, governments, social workers, and civil society organisations must each assume distinct but complementary roles in transforming the harmful gender norms that underpin violence a transformation that, by its nature, requires generational investment rather than short-term programming.

A persistent counterargument holds that violence against women and children should be understood and evaluated within its cultural context, and that external intervention constitutes a form of cultural imperialism. While cultural sensitivity is an essential principle of ethical social work practice ensuring that interventions are contextually relevant and do not reproduce colonial power dynamics this study's findings affirm that cultural context cannot serve as a justification for human rights violations. International instruments including the Universal Declaration of Human Rights, the CRC, and the Protocol to the African Charter on Human and Peoples' Rights on the Rights of Women in Africa (Maputo Protocol) establish inviolable protections against violence irrespective of cultural tradition. The evidence consistently demonstrates that harmful practices such as FGM and child marriage inflict measurable

physical and psychological harm, a conclusion drawn not by external observers but by African scholars, practitioners, and survivors themselves.

A second counterargument asserts that many African governments lack the fiscal and institutional resources necessary to implement comprehensive GBV interventions. While resource constraints are an undeniable operational reality, this study's findings consistent with UNICEF (2022) economic analyses demonstrate that the costs of violence inaction substantially exceed the costs of prevention and intervention. GBV imposes enormous economic burdens through healthcare expenditure, reduced labour market participation, educational disruption, and intergenerational poverty transmission. Fatoye and Fatunbi (2024) reinforce this point by establishing that gender inequality itself contributes to economic underdevelopment, creating a cycle in which poverty and violence mutually reinforce each other. Investment in GBV prevention and response is therefore not a luxury but an economic and developmental imperative.

A third counterargument frames domestic violence as a private family matter into which the state has no legitimate right to intervene. This position, which conflates privacy with impunity, is critically rejected by human rights and social justice frameworks. When violence threatens the safety, dignity, and well-being of individuals within the domestic sphere, the state's obligation to protect fundamental rights overrides claims of family autonomy. Social work ethics, grounded in the principles of human dignity and social justice (IFSW, 2018), provide clear professional mandates for intervention in situations of harm mandates that are reinforced, not contradicted, by African human rights instruments. Intervention against violence constitutes neither cultural imperialism nor unjustified state intrusion, but rather a legally grounded, ethically mandated, and developmentally necessary response to a documented public health and human rights crisis.

Taken together, the findings of this study construct a coherent and mutually reinforcing account of violence against women and children as a systemic, structurally embedded phenomenon that demands systemic, structurally oriented responses. Violence is widespread and normalised; gender inequality is its fundamental driver; legal frameworks, though necessary, are insufficient without robust implementation; survivors require comprehensive, trauma-informed, and economically sensitive support; and prevention requires transformative, institutionally sustained engagement with harmful gender norms across all social sectors.

These conclusions carry clear implications for policy, practice, and future research. Governments must move beyond legislative enactment to invest in enforcement capacity, survivor services, and institutional accountability. Social work practitioners require adequate training, resources, and inter-professional collaboration frameworks to deliver effective, trauma-informed, and culturally responsive services. Educators, faith leaders, healthcare professionals, and civil society organisations each bear distinct but complementary responsibilities for norm transformation and survivor support. Future research should prioritise longitudinal and participatory designs that centre survivor agency and produce context-specific evidence for the African policy environment.

Ultimately, the evidence sustains a compelling and urgent case for integrated, multi-sectoral, and gender-responsive approaches to violence against women and children across Africa approaches that are simultaneously rights-based, evidence-informed, economically justified, and culturally grounded in the rich traditions of African community solidarity and Ubuntu philosophy.

References

- Afolabi, A. (2023). Promoting girl-child education and mental health in Nigeria: The relevance of social work theories and practice. *International Journal of Continuing and Non-formal Education*, 11(1), 104–117.
- Afolabi, A. A., Baeza Robba, M. J., Rana, G. K., Zhandire, T., Lanyo, T. N., Shadare, O., Compton, S. D., Randa, M. B., Mwiseneza, M. J., Akinyemi, A. I., Dickson, K. S., Banjo, O. O., & Munro-Kramer, M. L. (2025). University-based approaches to gender-based violence prevention in low- and middle-income countries: A scoping review. *Trauma, Violence, & Abuse*. <https://doi.org/10.1177/15248380251401929>
- Afolabi, O. T. (2023). Girl-child education and mental health as preventive mechanisms against gender-based violence. *Journal of Gender Studies*, 32(4), 451–467. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2095141>
- Afolabi, O. T., Adeyemo, F., & Sanu, M. (2022). A scoping review of campus-based gender-based violence prevention programmes in Nigeria. *African Journal of Social Work*, 12(1), 23–39.
- African Union. (1990). *African Charter on the Rights and Welfare of the Child*.
- Benebo, F. O., Schumann, B., & Vaezghasemi, M. (2018). Intimate partner violence against women in Nigeria: A multilevel study investigating the effect of women's status and community norms. *BMC Women's Health*, 18(1), 136.
- Benebo, F. O., Schumann, B., & Vaezghasemi, M. (2022). Intimate partner violence against women in Nigeria: A multilevel study investigating the effect of women's status and community norms. *BMC Women's Health*, 22(1), Article 117. <https://doi.org/10.1186/s12905-022-01701-9>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Fatoye, H. A., & Fatunbi, B. S. (2024). Influence of intimate partner violence on the well-being of adults in Ibadan Metropolis. *Counselling and Behavioural Studies Journal*, 14, 221–243.

- Fatoye, H. A., & Fatunbi, B. S. (2026). Gender inequality as a root cause of poverty: Why women's social well-being must be central to development policies. *Shodh Sari: An International Multidisciplinary Journal*, 5(2), 188–212.
- Federal Republic of Nigeria. (2015). Violence Against Persons (Prohibition) Act.
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262–290.
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262–290. <https://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
- Heise, L., & Kotsadam, A. (2015). Cross-national and multilevel correlates of partner violence. *The Lancet Global Health*, 3(6), e332–e340.
- Herman, J. L. (1992). Trauma and recovery: The aftermath of violence. Basic Books.
- International Federation of Social Workers. (2018). Global social work statement of ethical principles. IFSW. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- Levenson, J. (2017). Trauma-informed social work practice. *Social Work*, 62(2), 105–113. <https://doi.org/10.1093/sw/swx001>
- Marmot, M. (2005). Social determinants of health inequalities. *The Lancet*, 365(9464), 1099–1104. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)71146-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)71146-6)
- Roy, C. M., et al. (2022). Impact of COVID-19 on gender-based violence services globally. *BMJ Global Health*, 7(5), e008091.
- Roy, S., Hidrobo, M., & Hoddinott, J. (2021). Service disruptions and gender-based violence: Evidence from the COVID-19 pandemic. *World Development*, 140, Article 105357. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105357>
- Sardinha, L., et al. (2022). National laws and prevalence of violence against women: Global evidence from 155 countries. *The Lancet Global Health*, 10(8), e1143–e1150.
- Sardinha, L., Maheu-Giroux, M., Stöckl, H., Meyer, S. R., & García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. *The Lancet*, 399(10327), 803–813. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)02664-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02664-7)
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2022). Ending violence against children: Global report 2022. UNICEF.
- UNICEF. (2022). The violence-prevention dividend: Why preventing violence against children makes economic sense. United Nations Children's Fund.
- UNICEF. (2023). The economic costs of violence against children. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2024). Child protection and ending violence against children. New York: UNICEF.
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child.
- Wada, I., Adubasim, I., & Musa, A. (2022). Prevalence and reporting of domestic violence in Lagos, Nigeria. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 25(6), 844–851. https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_1759_21
- Wada, O. Z., et al. (2021). Gender-based violence and reporting patterns among women in Lagos State, Nigeria. *BMC Public Health*, 21, 1465.
- World Bank. (2022). Gender-based violence and economic development. Washington, DC: World Bank.
- World Health Organization. (2010). Preventing intimate partner and sexual violence against women. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2013). Responding to intimate partner violence and sexual violence against women. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2021). Violence against women prevalence estimates, 2018. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2021). Violence against women prevalence estimates, 2018: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. WHO.

Nurturing Potential: Evidence-Informed Strategies for Early Intervention, Mental Health, and Community Well-Being

Moh. Ferdi Hasan,

Al-Falah As-Sunniah University , Faculty of Education, Jember, INDONESIA

e-mail: moh.ferdihasan@uas.ac.id, Orcid: 0009-0002-4253-7044

Siti Faizatul Ilma

Al-Falah As-Sunniah University , Faculty of Education, Jember, INDONESIA

e-mail: 244486232044@uas.ac.id, Orcid: 0009-0006-2305-0328

Abstract

Early intervention and mental health promotion are critical pillars in fostering human development across the lifespan. Gaps between research, policy, and practice - particularly in community settings - highlight the need for interdisciplinary and holistic approaches to individual and collective well-being. This study aims to examine evidence-informed strategies that integrate early intervention with mental health promotion and community well-being, identifying key factors that support effective implementation across diverse social and cultural contexts. This study employed a field research design using a mixed-methods approach. Data were collected through structured observations, in-depth interviews, and questionnaires involving participants from selected community-based intervention programs. Participants included children aged 4–12 years, parents, teachers, and community health workers across five community sites. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics, while qualitative data were processed through thematic analysis. Findings indicate that community-based early intervention programs that incorporate mental health components significantly improve children's socio-emotional development and strengthen family resilience. Three key factors emerged as critical to program effectiveness: strengths-based approaches, cultural responsiveness, and active multi-sectoral partnerships among families, schools, and health services. Programs with strong community ownership demonstrated greater sustainability and broader impact on overall community well-being. These results affirm that nurturing individual potential requires a coherent, community anchored support ecosystem grounded in both scientific evidence and human-centered values. Sustained investment in early intervention and mental health promotion, supported by adaptive policy frameworks and interdisciplinary collaboration, is essential for advancing holistic well-being across the lifespan.

Keywords: Early intervention, mental health promotion, community well-being, evidence-informed practice, interdisciplinary collaboration, field research

Introduction

Children's and adolescents' mental health has become one of the most urgent public-health concerns of this decade, and the scale of the problem is far from marginal. About 10% of children and adolescents worldwide live with mental health problems and often lack access to high-quality care, and more than 80% of people affected by mental health conditions live in low- and middle-income countries (Kassa et al., 2025). Of 39,499 articles identified in one recent scoping review, only 33 covering 7,629 children met inclusion criteria, and most of the interventions identified were delivered in urban settings using health-care professionals as the primary delivery agents (Kassa et al., 2025) a pattern that itself signals how unevenly early

intervention research and practice are currently distributed. At the level of underlying theory, resilience theory provides a conceptual framework for understanding why some youths grow up to be healthy adults despite exposure to risk, and emphasizes a strengths-based approach to designing preventive interventions rather than a purely deficit-focused one (Fergus & Zimmerman, 2005). This is precisely the conceptual terrain prevention over cure, strengths over deficits, ecology over isolated treatment in which the present study is situated.

The case for prevention is strengthened further by work on the family as the primary site of risk and protection. Multiple well-established theoretical perspectives demonstrate the high degree of interdependence between children's and their parents' mental health, including intergenerational transmission, prenatal programming, attachment, and temperament and self-regulation theories, and a universal prevention approach centered on the parent–child dyad can promote resilience and arrest emerging mental health problems for both children and parents during sensitive developmental windows (Somers et al., 2024). Complementary evidence from early-childhood education research reinforces this relational emphasis: family-preschool interaction moderates the pathway between family intimacy and psychological resilience, such that the association between family closeness and resilience is stronger when home and preschool interact more frequently, highlighting the joint contribution of family relationships, individual strengths, and external developmental contexts to young children's social-emotional development (Wang & Liu, 2025). A recent scoping review synthesizing this literature concludes in similar terms: family stress and family resilience are closely linked to child developmental outcomes, with resilience processes operating as a buffering mechanism against the adverse effects of family-level stress on children (Mendes-Sousa et al., 2025).

These individual- and family-level findings sit within a broader ecological frame. Children and youth experience adversity that impacts their development, relationships, learning, and wellbeing, and resilience operating across family, school, and community contexts simultaneously can mitigate these impacts (Lipscomb et al., 2024). This socio-ecological emphasis traces directly back to one of developmental psychology's most influential frameworks: a broader approach to research in human development focuses on the progressive accommodation, throughout the life span, between the growing human organism and the changing environments in which it actually lives and grows including not only the immediate settings containing the developing person but also the larger social contexts, both formal and informal, in which those settings are embedded (Bronfenbrenner, 1977). A recent systematic

review of how this framework has been applied across the social sciences notes that Bronfenbrenner's ecological perspective on human development is widely regarded as an ideal framework for understanding how individuals negotiate dynamic environments, although much applied research still relies on the earlier ecological-systems formulation rather than the fuller process-person-context-time model he later developed (Tong & An, 2024) a methodological gap this study is mindful of in choosing to examine family, school, and health-service interaction directly rather than treating any one layer in isolation.

In Indonesia, the urgency of early intervention is most visibly tied to the country's long-standing struggle with childhood stunting. National survey data place stunting prevalence at roughly a fifth of children under five, and recent Indonesian-context research continues to refine understanding of its drivers and remedies. A cross-sectional study of stunting-locus villages in East Nusa Tenggara the Indonesian province with the highest stunting prevalence found that determinants of stunting in such villages remain a significant public-health concern requiring targeted, village-level analysis rather than generic national policy alone (Atamou et al., 2023). On the intervention side, a recent multi-site evaluation found that a consistent, tiered referral pathway linking community-based Posyandu, primary-care Puskesmas, and regional hospitals implemented as part of Indonesia's national "Aksi Cegah Stunting" program represents a structured, system-level approach to both preventing and recovering from stunting in under-five children (Sjarif et al., 2025). Education-based approaches are also evolving rapidly: a recent case study from East Lombok demonstrates how integrating education-based interventions with predictive analytics can support more targeted stunting-prevention strategies at the community level (Arqam et al., 2025), reflecting a broader Indonesian shift toward combining grassroots health-post infrastructure with more systematic, technically supported programme design exactly the combination of community presence and structured method that the CBPR-aligned mixed-methods design in this study was intended to support.

Most prior work, however, remains sectoral addressing nutrition, education, or mental health largely on their own terms, even as researchers increasingly call for cross-sector integration. On the implementation side specifically, the literature is unusually direct about why well-evidenced interventions often fail once they leave controlled conditions. Evidence-based practice is critical but challenging in mental health, because rigorous, research-proven interventions often do not yield the results in clinical practice that they did under trial conditions (Lipskaya-Velikovsky & Krupa, 2023), and addressing this requires attending early to the

interplay between clinical context, clinician actions, the served population's characteristics, and the evidence-building process itself (Lipskaya-Velikovsky & Krupa, 2023). At the system level, comparable findings recur: if evidence-based interventions are not sustained, the investment behind them is wasted and their potential public-health impact is never realized, and leadership at both the system (outer-context) and team (inner-context) levels has been shown to predict and to differentiate between sites that achieve full, partial, or no sustainment at all (Aarons et al., 2016). This is precisely the dynamic this study later observes directly at the level of five community sites.

Community-Based Participatory Research (CBPR) has emerged as one of the more promising correctives to this pattern, by relocating ownership of both problem definition and solution design within the community itself. CBPR is more than a set of research methods it is an orientation to research that focuses on relationships between academic and community partners, built on principles of co-learning, mutual benefit, and long-term commitment, and incorporates community theories, participation, and practices directly into the research effort (Wallerstein & Duran, 2006). A more recent treatment extends this into psychology specifically, noting that CBPR practitioners cultivate cultural humility having an accurate view of one's own identity, not assuming one's own values and perspectives are superior to others', and remaining genuinely open to and interested in the identities, values, and perspectives of community partners (Collins et al., 2018). The same logic is now being extended into early-childhood systems work outside the mental-health field narrowly defined: a 2025 study of early-care-and-education enrollment systems explicitly combines CBPR with collective-impact methods to address structural barriers facing families navigating multiple, poorly coordinated early-childhood services (Gerker et al., 2025) a structural problem closely paralleling the coordination gap this study documents between schools, families, and health posts at one of its five sites.

Sage JournalsPubMed Central

What remains genuinely scarce is the integrated application of these resilience-informed, strengths-based, and CBPR principles to early intervention and mental health and community well-being simultaneously, within Indonesia's pluralistic social fabric, using a design that combines structured observation, in-depth interviewing, and questionnaire-based measurement across multiple community sites with differing cultural characteristics. This is the gap the present study addresses.

Building on this context and gap, the study set out to pursue three interlocking objectives: first, to analyze how community-based early intervention programmes that integrate mental-health-promotion components affect children's socio-emotional development and family resilience; second, to identify and describe the key factors a strengths-based approach, cultural responsiveness, and active multi-sectoral partnership that support effective implementation across differing social and cultural contexts; and third, to examine the role that community ownership plays in determining programme sustainability and its broader impact on community well-being.

The study proceeds from the conviction that nurturing individual potential particularly during the critical early-childhood window cannot be separated from a coherent, community-anchored support ecosystem that weaves together scientific evidence, humanistic values, and locally held wisdom. By using a mixed-methods field research design that directly and simultaneously engages children, parents, teachers, and community health workers across five culturally distinct sites, the study aims to generate concrete, ground-level evidence toward closing the research-to-practice gap documented above, and to inform more adaptive policy frameworks for integrating early intervention, mental health promotion, and community empowerment within Indonesia's culturally plural society.

Method

The study employed a mixed-methods approach using a convergent parallel design, in which quantitative and qualitative data were collected over the same twelve-week period at each site and integrated only at the interpretation stage chosen because neither data type alone could adequately answer all three research objectives. This was a descriptive-exploratory field research study. Researchers were embedded at each programme site for the full intervention cycle (approximately twelve weeks per site) to observe processes as they naturally unfolded, in keeping with research questions concerned with *how* and *under what local conditions* integration succeeds or fails questions poorly served by laboratory or purely experimental designs.

To protect confidentiality, all institution names, locations, and informant identities have been anonymized using codes throughout this report. The five partner community sites are referred to as Partner Site A, B, C, D, and E, spanning both urban and rural areas with differing social, economic, and cultural characteristics. A total of 142 participants took part: 62 children aged 4–12 (C-01–C-62), 48 parents/caregivers (P-01–P-48), 20 teachers (T-01–T-20), and 12

community health workers (CHW-01–CHW-12). Participants were selected through purposive sampling, with the inclusion criterion that they had been actively engaged in the programme for at least one full implementation cycle.

Three complementary techniques were used. Structured observation employed a checklist covering emotional regulation, social interaction, and prosocial behaviour, conducted jointly by researchers and trained teachers at pre- and post-intervention. In-depth, semi-structured interviews with parents, teachers, and community health workers explored lived experience, perceptions, and the everyday dynamics of implementation, lasting 30–45 minutes on average and transcribed verbatim. Questionnaires covering socio-emotional development (completed independently by both parents and teachers) and family resilience were administered immediately before and after the intervention.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and paired-sample t-tests (or Wilcoxon signed-rank tests where normality was not met), with a one-way ANOVA comparing outcomes across sites. Qualitative data were analyzed using the six-phase approach of familiarizing oneself with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report (Braun & Clarke, 2006), a method offering an accessible and theoretically flexible approach to analysing qualitative data (Braun & Clarke, 2006) that has become a standard reference point across applied qualitative research. In the final stage, quantitative and qualitative findings were triangulated against one another to strengthen the validity of the study's conclusions.

The study received ethical clearance from an institutional ethics committee prior to data collection. Informed consent was obtained from parents/guardians, supplemented by age-appropriate informed assent from children. All identities were anonymized using the coding system above; data confidentiality was maintained through encrypted, access-restricted storage; and participants retained the right to withdraw at any time without consequence. Data collection was conducted with attention to cultural humility, in the sense described above (Collins et al., 2018), given the diversity of social and cultural backgrounds represented across the five sites.

Results

Improvement in Children's Socio-Emotional Development and Family Resilience

Quantitative analysis showed consistent, statistically significant gains across every measured indicator over the twelve-week intervention. Mean emotional-regulation scores rose

from 2.10 (SD = 0.54) to 3.42 (SD = 0.48); social-interaction scores rose from 2.34 (SD = 0.61) to 3.58 (SD = 0.45); prosocial-behaviour scores rose from 2.21 (SD = 0.58) to 3.49 (SD = 0.52); and the composite family-resilience index rose from 2.46 (SD = 0.49) to 3.31 (SD = 0.44) — all $p < .001$. A one-way ANOVA found no significant difference in the magnitude of these gains across the five sites ($p = .21$), indicating the core programme content travelled reasonably well across different community contexts.

These shifts were echoed in parents' and teachers' own accounts. P-07 (Site C): "My child used to be so quiet, but now she's braver about telling me when something's wrong at school. She's also more patient when she has to wait for something." Field observation at Site A traced a similar arc: children who withdrew from sharing in week one (C-04, C-09, C-15) were initiating play and waiting their turn by week twelve. T-04 (Site A): "What stands out most is that the children can now talk about how they feel instead of going straight to crying or hitting when something doesn't go their way." A similar pattern emerged at Site B, where T-09 noted: "Even the shyest kids in my class will now raise their hand to say they're upset about something, instead of just shutting down for the rest of the session."

On family resilience, P-22 (Site D) said: "Now when I'm tired or stressed about work, I know I can talk to my husband or to the mothers' group here I don't just bottle it up like before." P-15 (Site B) added: "My mother-in-law used to criticize how I raised my son, but after she joined a few sessions too, she started seeing things the way I was learning to see them, and now we actually talk about it instead of arguing." CHW-05 (Site C) described a parallel shift in her own home-visit conversations: "from just checking weight and height to actually asking how the parents themselves are coping."

Three Key Factors Behind Programme Effectiveness

Thematic analysis identified three factors that recurred consistently across all five sites. Strengths-based approach. CHW-03 (Site B): "We were trained not to jump straight to what's lacking like 'this child is undernourished' or 'these parents aren't paying enough attention.' We're taught to look first at what's already working, and build the programme from there." Facilitators at Site E consistently opened group sessions by asking "what went well this week?" before addressing challenges; P-40 (Site E) remarked, "It makes you want to keep coming, because you're not just there to be told what you're doing wrong."

Cultural responsiveness. T-11 (Site D): "We adapt the material we use the local language when parents are more comfortable with it, and we tie examples to values the community already holds, so none of it feels foreign." Field notes from Site C recorded the use of local storytelling traditions and regional songs in socio-emotional sessions, which facilitators reported increased engagement compared with an earlier, unmodified standard module.

Multi-sectoral partnership. P-31 (Site A): "What's good now is that if my child has a problem at school, the teacher talks straight to the midwife or the health post worker things move quickly, everyone's working together." Researchers documented routine monthly coordination meetings involving schools, health posts, and parents at four of five sites (A, B, C, E); Site D had no comparable mechanism at the start, and T-17 (Site D) reflected: "Honestly, I didn't even know who the health worker assigned to our area was until almost the end of the programme. We were each doing our own thing."

Community Ownership and Programme Sustainability

Three months after external facilitation ended, the five sites diverged sharply despite statistically indistinguishable gains during the active intervention. Sites A, B, and E rated as high community ownership continued operating independently: Site A's activities were absorbed into the local women's community group, Site B's into a partnership between health volunteers and a youth organization, and Site E's were folded directly into routine health-post activities. Site C (moderate ownership) continued at reduced frequency. Site D (low ownership) saw activities stop almost entirely.

CHW-08 (Site E): "From the start we were involved in designing the programme, not just running it. So once the outside team finished, we were already used to handling it ourselves it just became part of our regular health-post work." CHW-10 (Site D), by contrast: "We did take part in the activities, but most of it was really run by the outside team. So when their assignment ended, we were stuck on how to continue, because we'd never really held it ourselves from the beginning." P-44 (Site D) added a parent's perspective: "We were told the programme would 'belong to the community' eventually, but nobody ever sat down with us to actually plan anything we just showed up to what was already planned for us."

Discussion

Socio-Emotional Gains and Family Resilience through the Lens of Resilience Theory

The improvements documented in Result 1 align closely with established resilience scholarship. Resilience is defined as the capacity of a system an individual, a family, or a larger system to adapt successfully to significant challenges that threaten its function, viability, or development, with parenting processes carrying special weight in how this capacity is built (Masten, 2018). Within this tradition, resilience occurs when environmental, social, and individual factors interrupt the trajectory from risk to pathology, and such "promotive factors" are associated with positive development and help children overcome adversity (Fergus & Zimmerman, 2005) exactly the pattern observed at Site A, where children who initially withdrew under stress later showed initiative and self-regulation once promotive relational factors (peer interaction, facilitator modeling, parental coaching) had been strengthened. A broader developmental synthesis situates this individual-level finding within its proper context: advances in developmental resilience science underscore the importance of exposure dose, the fundamental adaptive systems embedded in a child's relationships, developmental timing, and the role of caregivers, educators, and health practitioners in nurturing resilience (Masten & Barnes, 2018). The parallel improvement in family resilience documented through P-22's and P-15's accounts likewise mirrors the universal-prevention logic described earlier: strengthening healthy, reciprocal social ties and supporting socioemotional skill acquisition produces cascading developmental benefits for both children and parents (Somers et al., 2024), and is consistent with scoping-review evidence that family resilience processes meaningfully buffer the effects of family-level stress on children's developmental outcomes (Mendes-Sousa et al., 2025).

The Three Key Factors through the Lens of the Strengths Perspective, Cultural Responsiveness, and Ecological Systems Theory

Each factor identified in Result 2 maps onto an established theoretical tradition, helping explain why it generalized across five otherwise different sites. The strengths-based pattern reflects what social work scholarship has long argued: the strengths-based approach to working with vulnerable populations is well established, and has increasingly extended into work with communities, supported by converging developments in developmental resilience, healing, and constructionist narrative practice (Saleebey, 1996). CHW-03's account of being trained to "look first at what's already working" is, in effect, a field-level restatement of this scholarly consensus.

Cultural responsiveness, illustrated by Site D and Site C's adaptation of language and storytelling, echoes the rationale underpinning culturally grounded CBPR more broadly. CBPR

practitioners recognize their own intersecting social identities and critically examine the impact of those identities on both their own and the community's engagement, working to address resulting power imbalances rather than assuming their own perspective is the neutral or superior one (Collins et al., 2018). T-11's explicit description of using local language "so none of it feels foreign" is precisely this principle enacted in a facilitator's everyday practice rather than as an abstract value statement.

Multi-sectoral partnership fits naturally within ecological systems theory, already invoked in this paper's introduction. Development is shaped not only by the immediate settings containing the developing person but also by the larger formal and informal social contexts in which those settings are embedded (Bronfenbrenner, 1977); the routine coordination observed between schools and health posts at four of five sites represents the strengthening of exactly this connective tissue between a child's separate settings. T-17's account from Site D not even knowing who the assigned health worker was describes, in plain language, a missing link of precisely the kind the theory would predict to produce fragmented support. This same coordination challenge is now drawing attention well beyond mental health narrowly defined: a recent CBPR-and-collective-impact study of early-care-and-education systems found that fragmented, poorly coordinated enrollment and service systems constitute one of the central structural barriers families face in accessing integrated early-childhood support (Gerker et al., 2025) a structural diagnosis that closely matches what T-17 and other Site D respondents described from the inside.

Community Ownership through the Lens of CBPR and Implementation Science

The divergent sustainability outcomes in Result 3 track closely with the CBPR and implementation-science literatures introduced earlier. Sites co-designed from the outset (A, B, E) sustained the programme; Site D, where implementation remained largely external, collapsed almost immediately once support was withdrawn directly illustrating the colearning, mutual benefit, and long-term commitment that CBPR positions as prerequisites for lasting change, in contrast to externally driven research or service delivery that does not build these relationships (Wallerstein & Duran, 2006). The same pattern is visible in formal implementation-sustainment research, where leadership at both the system and team levels predicted future sustainment and differentiated between sites that achieved full, partial, or no sustainment at all (Aarons et al., 2016) precisely the leadership gap CHW-10 and P-44 described at Site D, where no local figure had ever been positioned to "hold" the programme. This

divergence also offers a community-level illustration of why evidence-based practice often "does not yield expected results" once it leaves a controlled implementation phase (Lipskaya-Velikovsky & Krupa, 2023): what distinguished Site E from Site D was not exposure to programme content both received essentially the same curriculum but whether the relational and decision-making infrastructure needed to sustain that content had actually been built during implementation itself. Sage JournalsSpringer

Significance of the Study

By combining quantitative pre/post measurement with rich qualitative detail across five culturally distinct sites, this study offers grounded empirical evidence of how early intervention, mental health promotion, and community well-being can be woven together in practice directly responding to the well-documented research-to-practice gap noted across the global mental-health, resilience, and implementation-science literatures cited throughout this paper. It is also among relatively few studies to examine these dynamics specifically within Indonesia's pluralistic social and cultural landscape, linking established global frameworks resilience theory, the strengths perspective, Bronfenbrenner's ecological systems theory, and CBPR to locally grounded, culturally adapted programme design, in a context where stunting-focused interventions (Atamou et al., 2023; Sjarif et al., 2025; Arqam et al., 2025) have so far developed largely in parallel with, rather than integrated into, mental-health and community-resilience programming.

Limitations of the Study

The study covered only five community sites, which cannot represent the full range of social and cultural variation across Indonesia. The twelve-week active intervention window, combined with only three months of post-programme observation, offers limited insight into longer-term sustainability beyond what was directly observed. Reliance on parent-, teacher-, and self-report measures introduces possible social-desirability bias. Finally, the absence of a non-intervention comparison group means some observed socio-emotional gains could plausibly reflect ordinary developmental maturation rather than the intervention itself a possibility this design cannot fully rule out.

Conclusion

Taken together, the findings affirm that community-based early intervention programmes integrating mental health promotion components produce measurable

improvements in children's socio-emotional development and family resilience, consistent with resilience-theory predictions about promotive, relational factors. They further confirm that programme effectiveness across diverse social and cultural settings depends consistently on three interlocking factors a strengths-based orientation, genuine cultural responsiveness, and active multi-sectoral partnership each mapping onto an established theoretical tradition while taking distinctly local form in practice. Finally, the study demonstrates that community ownership not programme content, and not even short-term effectiveness, which was statistically similar across all five sites is what determines whether gains are sustained once external facilitation ends.

For policymakers, these findings suggest that frameworks integrating PAUD HI-style early-childhood services, mental health promotion, and community development should be paired with funding structures that build local leadership capacity from the very start of a programme, drawing on the tiered, system-level coordination models already emerging in Indonesia's stunting-reduction efforts. For implementers, strengths-based facilitation and genuine cultural adaptation are not optional refinements but core ingredients of engagement, and establishing routine cross-sector coordination mechanisms early rather than allowing them to emerge organically, or not at all, as at Site D appears to meaningfully shape family experience. For future researchers, a logical next step is a longitudinal design with a non-intervention comparison group, a larger and more culturally diverse sample of sites, and explicit measurement of social capital and leadership variables as mediators between community ownership and sustainability.

References

- Aarons, G. A., Green, A. E., Trott, E., Willging, C. E., Torres, E. M., Ehrhart, M. G., & Roesch, S. C. (2016). The roles of system and organizational leadership in system-wide evidence-based intervention sustainment: A mixed-method study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 43(6), 991–1008. <https://doi.org/10.1007/s10488-016-0751-4>
- Arqam, M. L., Firdaus, A. A., Atmojo, A. M., Saputri, G. Z., & Sirnopati, R. (2025). Integrating education-based interventions and machine learning for stunting prevention: A case study in East Lombok, Indonesia. *Dialogues in Health*. <https://doi.org/10.1016/j.dialog.2025.100264>
- Atamou, L., Rahmadiyah, D. C., Hassan, H., & Setiawan, A. (2023). Analysis of the determinants of stunting among children aged below five years in stunting locus villages in Indonesia. *Healthcare*, 11(6), 810. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060810>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Collins, S. E., Clifasefi, S. L., Stanton, J., Straits, K. J. E., Gil-Kashiwabara, E., Espinosa, P. R., Nicasio, A. V., Andrasik, M. P., Hawes, S. M., Miller, K. A., Nelson, L. A., Orfaly, V. E., Duran, B. M., & Wallerstein, N. (2018). Community-based participatory research (CBPR): Towards equitable involvement of community in psychology research. *American Psychologist*, 73(7), 884–898. <https://doi.org/10.1037/amp0000167>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Gerker, H. E., Amsterdam, A., King, A., Ladipo, J., Bennett, D., & Copeland, K. A. (2025). Community based participatory research and collective impact: Examining early care and education enrollment systems. *American Journal of Community Psychology*. <https://doi.org/10.1177/19408447251398591>
- Kassa, G. M., Yu, Z., Minwuyelet, F., & Gross, D. (2025). Behavioural interventions targeting the prevention and treatment of young children's mental health problems in low- and middle-income countries: A scoping review. *Journal of Global Health*, 15, 04018. <https://doi.org/10.7189/jogh.15.04018>
- Lipscomb, S. T., Kwon, K.-A., Jefferies, P., & Giordano, F. (2024). Editorial: Resilience processes and children's development within socio-ecological contexts. *Frontiers in Psychology*, 15, 1429178. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1429178>
- Lipskaya-Velikovsky, L., & Krupa, T. (2023). Closing the gap: From research to practice in mental health interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2141. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032141>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Mendes-Sousa, M. M., Perrone, M. B., de Melo, R. B., Ribeiro, M. V. V., Chao, Q., Torres, C., Sanchez, Z. M., Surkan, P. J., Martins, S. S., Fidalgo, T. M., & Caetano, S. C. (2025). The impact of family stress and resilience on child development: A scoping review. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2022-0556>
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296–305. <https://doi.org/10.1093/sw/41.3.296>
- Sjarif, D. R., Yuliarti, K., Gultom, L. C., Hafifah, C. N., Sidiartha, I. G. L., Hanindita, M. H., Nurani, N., Juliaty, A., Alhadar, A., Puryatni, A., Budiarto, A., Prawirohartono, E. P., Hidayati, I. S., Anzar, J., Damayanti, M., Widjaja, N. A., Masnadi, N. R., Pratiwi, R., Andriani, R., Rompies, R., Dwinanda, N., Pratita, W., Iskandar, W. J., & Hardjo, J. (2025). Effectiveness of a tiered referral system and early nutritional intervention to prevent and recover stunting in under-five Indonesian children. *Food Science & Nutrition*. <https://doi.org/10.1002/fsn3.70945>
- Somers, J. A., Winstone-Weide, L. K., Rinne, G. R., Curci, S. G., & Barclay, M. E. (2024). Leveraging the interpersonal context of child development to promote family resilience: A universal prevention approach from preconception through early childhood. *Mental Health & Prevention*, 33, 200331. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200331>
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Wallerstein, N., & Duran, B. (2006). Using community-based participatory research to address health disparities. *Health Promotion Practice*, 7(3), 312–323. <https://doi.org/10.1177/1524839906289376>
- Wang, H., & Liu, X. (2025). The relation between family intimacy and preschoolers' social-emotional competence: The mediating role of psychological resilience and the moderating role of family-preschool interaction. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1564. <https://doi.org/10.3390/bs15111564>

KABUL EDİLEN BİLDİRİLER/		ACCEPTED PAPERS	ÜLKE/CO UNTRY
No	Paper	Authors	Country
1	The Dark Side of Digitalization: Technostress and Its Implications for Happiness	Tharindu Dananjaya Weerasinghe	Sri Lanka
2	From Early Support to Lifelong Outcomes: Reframing Early Intervention for Sustainable Community Well-Being	Davendra Sharma	Fiji Islands
3	The Perception of Educational Inspector by Secondary School Teachers in Cameroon	Fopoussi Tuebue J. C.	Cameroon
4	Effect of Emotional Intelligence on Senior High School Social Studies Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Ghana	Prof Joseph Bentil Anthony Bordoh Prof Isaac Eshun	Ghana
5	Strengthening Family- and Community-Based Support Systems for Child Well-Being in Fiji	Shobhna Laksmi Devi	Fiji Islands
6	Research on Methodological Training in a Nutrition Degree Program: An Interdisciplinary Reflection	Vivian Aurelia Minnaard Juan Pablo Iaconis Ailén Pérez Casanovas	Argentina
7	Coaching-Oriented Leadership and Workplace Well-Being in High-Stress Organizations	Sunday Ade Bello Barr. Onyinye Chinaza Dike	Nigeria
8	Work–Life Integration as an Early Intervention Strategy for Employee Mental Health in Sub-Saharan Africa	Funke Saraki Sunday Ade Bello	Nigeria
9	Ethical Leadership and Employee Well-Being for Preventing Organizational Harm Through Early Governance Interventions	Sunday Ade Bello	Nigeria
10	The Effectiveness of a Cyber Security Education Program on High School Students' Coping Skills with Cyberbullying: A School Social Work Perspective	Yağmur Özkan	Türkiye
11	Research, Yesterday and Today: Transitioning into a New Paradigm	Vivian Aurelia Minnaard Morena Pocci Bruno Inuggi	Argentina
12	Freedom, Fear and “Madness”: Moral Panic and the Discursive Control of Women's Autonomy	Louiza Belaid	Algeria
13	Uses of Artificial Intelligence in the Methodology Course for Medical Sciences	Vivian Aurelia Minnaard Magali Natasha Di Paulo Nicolás Horiński	Argentina
14	Anxiety Associated with Using Social Media for Music Teachers' Lifelong Learning	Ivana Pušić Marija Sablić Jasna Šulentić Begić	Croatia

15	Digital Intimacy and Marital Well-Being: Couples' Adaptive Practices as Informal Preventive Strategies	Devi Mariyani Yulia Ayryza Yuli Hartanto Dian Mustika Maya	Indonesia
16	Effects of Early Intervention Practices on Learner Engagement and Well-Being in ELT: A Structural Equation Modelling Study	Sajjad Hussain	North Cyprus
17	School Environment and Cognitive Performance - Research Question of IQ-SCHOOLS	Soraia Ferreira Neves João Mário Miranda Maria do Carmo Pereira Klara Slezakova	Portugal
18	Getting to Know Each Other through Our Strengths	Fabio Olivieri	Italy
19	Foreign Language Anxiety as Social-Evaluative Stress in the Adolescent Brain: A Cognitive-Neuroscience Framework for Neuro-Informed Classroom Strategies	Thien-Vu Giang Thao Tran-Nguyen-Phuong	Vietnam
20	The Development of Our Nations from The Perspective of Well-Being	Natalia Lombana Torres Salomé Rojas Quintero Guillermo Rojas Quiceno	Colombia
21	Mental Health and Well-Being as Protagonists of The University Social Framework	Juan Carlos Rodríguez Susana Rojas Quintero Sebastian Nathaniel Supple	Colombia USA
22	Gender and Life Stage Vulnerabilities in Hybrid Work	S. M. D. Y. Jayarathna	Australia
23	Family Functioning and Emotional-Behavioral Well-Being in Adolescents	Brunilda Laboviti Greta Katreli Elina Veizi Bejlinda Mustafa	Albania
24	Early Intervention and Well-Being: The Wellbeing of The Child in Society	Richard Eshun	Nigeria Tanzania
25	Influence of the parent-child relationship on mental health outcomes among adolescents in selected secondary schools in Kampala and Wakiso Districts, Uganda	Tugumisirize Joviah	Uganda
26	Influence of early childhood attachment experiences on mental health outcomes among mothers during the transition to parenthood in selected specialized women's hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda	Tugumisirize Joviah	Uganda
27	Developing a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program for High School Students in The Context of Happy School in Ho Chi Minh City, Vietnam	Phi-Bao Nguyen-Ngoc Thien-Vu Giang	Vietnam

28	Educational Psychology Perspectives on Cognitive Load and Written Corrective Feedback: Enhancing Past Tense Acquisition in L2 Learning	Ushba Rasool	China
29	Quality Before Performance: Applying Quality Management Principles to Human Well-Being in Education	Salome Chkheidze	Georgia
30	Clinical Skills in the Management of Polytrauma Using a High-Fidelity Simulator	Enrique Ferrer Agostina Melamed Ailen Perez Casanovas	Argentina
31	Yoga for Education Professionals: A Workplace Wellness Intervention	Fatahat Olajide Rukayat Ogundipe	Nigeria
32	Reproductive Health as a Foundation for Achieving Balance in Life among Girls and Women	Abiola Adiat OMOKHABI Udukhomose Suleiman OMOKHABI	Nigeria
33	Mental Health as a Key to Achieving Balance in Life among Undergraduates in Nigeria	Dr. Udukhomose Suleiman Omokhabi Dr. Abiola Adiat Omokhabi	Nigeria
34	Problem Gaming and Problem Social Media Use Among Youth in Croatia	Bruno Škovrlj	Croatia
35	A Critique of Deep Utopia: Meaning without Self-Realization	Miloš Agatonović	Serbia
36	Beyond Pads and Period: Menstrual Health and Hygiene Management Intervention to Improve Adolescent Well-Being	Adetutu Olubukola Oyelowo, Abiola Adiat Omokhabi Udukhomose Suleiman Omokhabi	Nigeria
37	Period Poverty, School Participation, and Adolescent Mental Health and Well-Being: Evidence-Based Interventions	Foyinsola Genevieve Ogunniyan Abiola Adiat Omokhabi Udukhomose Suleiman Omokhabi	Nigeria
38	How Can We Demonstrate to Students That the Skills They Learn at School Can Be Applied in Real Life and That Studying Is More Than Memorizing Teachers' Words	Irina Smykovskaya	Japan
39	Technology-Enhanced Learning in Human Resource Management: A Study on Artificial Intelligence and Assistive Tools in the Workplace in the IT Industry	Dr. M.K.Ganeshan	India
40	The Moderating Role of Goal Orientation in the Relationship Between Perfectionism and Fear of Failure Among Filipino Student Nurses	Erika Barretto Julianne Margarette Pacarat Trishalyn Sagaral Patricia Nicole Arpon Chris Miguelle Retorta	Philippines
41	Beyond "Just Playing": Parents' Attitudes Toward Free Play	Maja Cepanec Magdalen Bolfek	Croatia
42	Supporting Students' Well-Being in Foreign Language Learning through Art Therapy Activities	Julia Nieścioruk Zdzisława Janiszewska- Nieścioruk	Poland
43	Effects of an Integrated Early Intervention Program on Emotional	Hossein Isaei Hamed Barjesteh	Iran

	and Social Well-Being: Evidence from an Empirical Study in Tehran, Iran	Mehdi Manoochehrzadeh	
44	Comparing the Effectiveness of Classical and Creative Teaching on Students' Psychological Well-Being	Seyyede Sahar Asgari Ghalebin	Iran
45	Pets in the Workplace: Benefit or Impediment	Denis Ćosić Maja Kolega	Croatia
46	Student Well-Being in a Multicultural Classroom: How Can Intercultural Sensitivity Be Developed?	Jakub Niewinski Ewa Pasterniak-Kobylecka	Poland
47	Decolonizing Sustainability in African TVET: A Literature-Based Framework for Curriculum Integration of Indigenous Knowledge and Green Skills	Charles Kidega	China
48	Contact with Nature and the Development of Creativity and Musical Imagination in Preschool Children	Dr Hab. Prof. UZ Lidia Kataryńczuk-Mania Dr Inż. Joanna Ziemkowska Mgr Tomasz Dobrowolski	Poland
49	Teaching for Well-Being: The Role of Adult Educators in Promoting Mental and Social Health	Esther Adunni Ogunwande	Nigeria
50	The Role of the Family in Mitigating Selected Childhood Disorders through Music Therapy Interventions	Lidia Kataryńczuk-Mania Małgorzata Monika Stańczyk Julia Maciejewska	Poland
51	Technologies Enhancing Learning in Childhood Education and Development in Africa	Dr. Saman Ange-Michel Gougou Cheikh Amadou Tidiane Niang	Cote d'Ivoire Senegal
52	The Impact of the Work Life Integration on Employee Well Being among Executive Level Employees in XYZ Finance Company	Samadhi Ranawaka Udaya Mohan Devadas	Sri Lanka
53	Building Relationships with Children Placed in Foster Care - Individual Case Studies	Ewa Kubas Izabela Bieńkowska	Poland
54	Communicating Language Proficiency in Early Childhood Development through "Let's Game Rek"	Cheikh Amadou Tidiane Niang Saman Ange-Michel Gougou	Cote d'Ivoire Senegal
55	Equity-Oriented Education on the Move: A Historical Analysis of Education for Nomadic Girls in Nigeria	Omolola Kayode-Olawoyin	Nigeria
56	The Impact of Transformational Leadership on Turnover Intention Among Generation Z Employees in the Apparel Industry	Sooriyasinghe R.P.R.R. Devadas U.M.	Sri Lanka
57	Temporal Discounting in Employee's Learning and Development in the Hotel Industry	Nawarathna E.L.M.K. Udaya Mohan Devadas	Sri Lanka
58	Human Resource Management Practices that can Cultivate	Ruwani E. B. Devadas U. M.	Sri Lanka

	Intergenerational Leadership Practices FMCG Industry.		
59	Should Children Under 16 Be banned From Social Media: Teachers and Parents' Views	Prof. Reima Al-Jarf	Saudi Arabia
60	School Dropout and Early Intervention	Dr. Kouider Merbah	Algeria
61	Infidelity and Marital Instability among Couples in Obanliku Local Government of Cross River State: Implications For Health	Etobe, Eteng Ikp1 Ikp1, Ntongha En1 Etobe, Utibe Eteng Ikp1	Nigeria
62	The Contemporary Teacher as a Health Promoter (Analysis and Reflection)	Mirosław Kowalski Paulina Kobylecka - Bitner	Poland
63	The Effects of Interaction Patterns on the Achievement Scores of Junior High School EFL Learners	Mojtaba Javandoust Javad Gholami Parviz Alavinia Mehdi Sarkhosh	Iran
64	The Role of the Modern School in Supporting Early Child Development and Well-Being	Jolanta Maciąg Justyna Maciąg	Poland
65	Assessment of Volatile Organic Compounds in Educational Settings within the Context of EDC(Mind)2 project	Sofia Pinto Ricardo Coelho Cátia Peixoto Ana Margarida Faria Georges Hatem Joana Madureira João Paulo Teixeira Maria do Carmo Pereira Klara Slezakova	Portugal
66	The Role of the Modern School in Supporting Early Child Development	Jolanta Maciąg Justyna Maciąg	Poland
67	The Impact of Teacher-Student Relationship on Learners' Psychological Wellbeing and Academic Achievement within Adult Literacy Centres in Ibadan, Oyo State, Nigeria.	Bamikole Abel Fashogbon	Nigeria
68	Introducing Research Publication at the Senior Secondary Level: An Interpretative Phenomenological and SWOT Analysis of Grades 11 and 12	Amrit Joshi Ivy Lau Ee Nee Vinodkumar Chadraseran	Nigeria
69	Burning Beyond the Flames: Wildfires in Los Angeles and their Implications for Environmental and Human Well-Being	Princess Wang Hannah Park	Indonesia
70	Life Trajectories of Incarcerated Individuals and the Need for Early Intervention Measures	Prof. Uz. Dr Hab. Barbara Toroń-Fórmanek Mgr Paulina Borek	Poland
71	Competency-Based Recruitment as a Strategy for Improved Academic staff Performance in Nigeria Higher Institutions	Oluwumi Olatunde Akimola	Nigeria

72	Sense of Coherence as a Coping Resource in the Face of Financial Stress	Mimoza Telaku	Kosovo
73	Psychological Well-Being Among Pre-Service Teachers: Evidence from a Pedagogical University in Ho Chi Minh City	Khanh-Linh Nguyen Khanh-Thy Duong-Huynh Ngoc-Han Truong-Nguyen My-Tam Bui Thi-Thuy Tran Thien-Vu Giang	Vietnam
74	Loneliness, Anxiety, and the Pressure to Succeed: Contemporary Threats to Young People's Wellbeing	Zuzanna Majchrzak Zuzanna Krzysztoń	Poland
75	Depression and the Loss of Emotional Balance in Polish Adolescents	Małgorzata Przybysz-Zaremba Natalia Balicka	Poland
76	School-Based Mindfulness and Well-Being: Supporting Children and Adolescents	Nikola Dziębór	Poland
77	The Effects of Interaction Patterns of Dialogue on the Achievement Scores of Iranian Junior High School EFL Learners	Mojtaba Javandoust Javad Gholami	Iran
78	Between crisis and support – factors influencing suicidal behaviour in young people	Małgorzata Przybysz-Zaremba Martyna Aleksandra Szwed Aleksandra Zaremba	Poland
79	The Well-Being of a Child with a Speech Impediment in Speech Therapy Practice - The Need for Interdisciplinary Support	Aleksandra Siedlaczek-Szwed Małgorzata Przybysz-Zaremba Bilguundorj Enkhbayar	Poland
80	Nurturing Potential: Evidence-Informed Strategies for Early Intervention, Mental Health, and Community Well-Being	Moh. Ferdi Hasan Siti Faizatul Ilma	Indonesia
81	The Impact of Mindfulness Practices on 4th-semester Students' Attention in the English Language Classroom	Khelan Mahmood Reyan Omer Maria Rasul Soma Hama Sharif	Iraq
82	Digital Early Interventions for Mental Health: Evidence from Afghan Students	Mohammad Jawad Mirzaee	Afghanistan
83	From Neurocognitive Evidence to Responsive Teaching: Executive Functions and UDL in Practice	Amantina Pervizaj Kelmendi Lirije Beqiri Bytyqi Mevlude Aliu Gashi Tringa Dedi Sahare Reçica	Kosovo
84	Cultural Differences in Developmental Domains of Children Aged 0-6 in Germany	Goksin SEN Pamela PARSAPOUR	Germany
85	Psychological Distress as a Predictor of Academic Performance Among International Students.	Richmond Asiedu Bilge Önal Dölek	North Cyprus
86	Learning at a Distance: Mental Health, Well-Being, and Support Interventions	Taofeek Gbolahan MUIBI	Nigeria

	for Open and Distance Learning Students		
87	Posttraumatic stress disorder (PTSD) symptoms among women survivors of ISIS attack in Iraq	Mrywan Abdulmajeed Mohammed	Iraq
88	Participatory Approaches with Older Adults: A Review of Early Interventions Promoting Well-Being	Öznur Körükcü	Türkiye
89	Examining the Relationship Between Teacher Identity and Students' Grit in an EFL Context in Libya and Its Implications for Student Well-Being	Ayman Taha Behbood Mohammadzadeh	North Cyprus Libya
90	Safe Homes, Bright Tomorrows: Combating Violence Against Women and Children	Boluwatife Fatunbi	Nigeria
91	The Ripple Effect: Climate Change, Material Mental Health and Perinatal Outcomes among Low Resource Households	Abdulqudus Olansile Ibrahim Abimbola Afolabi	Nigeria
92	The Role of Technology in Managing Work and Personal Life among Employees in Modern Organisations	Mofoluke Abidemi Omilani	Nigeria
93	Workplace Well-Being in the Digital Age: The Role of Human Resources in Early Psychological Support	Ahmet Murat Köseoğlu Zuhal Akkas	Türkiye
94	Parental Awareness of Child Neglect and Abuse in Harare, Zimbabwe: Exploring Socio – Demographic Influences	Ngoni Einstein Jam Ayşe Özada Nazım	KKTC
95	Achieving Educational Balance in Life: Cross-country Similarities and Differences in Social and Environmental Contributions to Enrolment and Completion of School in Ghana and Nigeria	Matthew Taiwo Oni	Nigeria
96	Early Developmental Support at DCZR Veruda – Pula	Kristina Aleksić Matea Bašić Marija Sertić Nađ Petra Plastić	Croatia
97	Myths about Child Development: How Strongly Do Parents Believe in Them?	Kristina Aleksić Matea Bašić Marija Sertić Nađ Petra Plastić	Croatia
98	Socio-Economic and Demographic Determinants of Albanian Elementary Teachers' Well-being: A Multi-Group and Moderation Analysis using SEM-PLS	Enida Kume	Albania
99	The Relationship Between Sense of Humor Characteristics and Personality Development in Boys and Girls	A.A. Korsak A.M. Ivanova	Russia

100	Beyond Screen Time: Family Digital Practices and Child Well-Being in Early Childhood	Merve Koyuncu Miloš Agatonović	Türkiye Serbia
101	Predictors of Paternal–Infant Bonding in Turkish-Speaking Fathers: A Systematic Review	Şerife Özbiler	TRNC
102	Academic Engagement and Psychological Well-Being among Secondary School Students in Ibadan Metropolis: The Moderating Role of Epistemological Beliefs	Ibrahim Ojo Rasheed	Nigeria
103	Supporting the Development of Emergent Literacy in Preschool Education: The Role of Family and Kindergarten Collaboration	Aneta Hřavová	Czech Republic
104	Emerging Concerns of Health: A study on Young Adults of Bangalore, India	Sandilyan Pagaldiviti	India
105	A Study on the Interrelationship between Lifestyle Habits, Mental Health, and Academic Performance among Higher Education Students	Sandilyan Pagaldiviti Dhiraj Pathak	India
106	Validity And Reliability Study of The “Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing Scale” (SSTEWS)	Saide Özbey	Türkiye
107	Next-Gen Virtual Yoga Trainer: A Hybrid Artificial Intelligence and Machine Learning Approach	Prashant Bansode Chaitali Shewale Anurag Bhujbal Gaurav Jadhav Anjali Jaykumar Om Joshi	India
108	Quest For Quick Wealth and School Dropout among Young Men in Anambra State: Early Intervention Counseling Strategies for Restoring Academic Motivation and Psychological Wellbeing	Adaobi Jennifer Iloakasia	Nigeria
109	Exploring Code-Switching in The Social Discourse of Pakistani Professionals	Hadiya Younas	North Cyprus
110	Linkage Effects of Renewable Energy, Agriculture and Financial Development on Economic Performance in Nigeria	Abdulazeez Zakari Abraham Deka Abubakar Yahuza Ado Hauwa Isa Ibrahim	North Cyprus
111	Between Reconstruction and Confabulation: Generative AI and the History of Documentary Film	Prof. dr hab. Małgorzata Gruchola Dr Małgorzata Sławek-Czochra Dr Łukasz Sarowski	Poland

112	Exploring the EFL High School Teachers' Use of Activities in SUNRISE Textbook Series for Teaching Pragmatics in Kurdistan Region-Iraq	Ibrahim Mohammed Ali Murad Bakhcha Latif Abdulmajeed	Iraq
113	The Impact of Clean and Hygienic Environments on Mental Well-being: A Study of Hospitality Spaces	Sandilyan Pagaldiviti Mousumi Mukherjee	India
114	The Representation of Affective Engagement Activities and Their Contribution to Well-Being in Libyan EFL Textbooks: An AI-Supported Analysis	Intisar Faraj Behbood Mohammadzadeh	North Cyprus
115	Low-Intensity Early Interventions for Neglected Tropical Diseases	Safa Kemal Kaptan	Türkiye
116	Culturally Adapted CBT: Framework, Evidence, and Clinical Implications	Edanur Kanbur Ayşe Akan	Türkiye
117	“When a High IQ Isn't Enough: How to Achieve Balance by Integrating IQ, EQ, and Psychosomatic Mechanisms”	Oksana Ostrovska	Ukraine
118	Language Learning in the Digital Era: Applications vs. Classroom Education	Alexandra Prima	North Cyprus
119	Scalable and Statistical Performance Evaluation of AODV, DSDV, and OLSR in Dynamic FANET Environments	Sai Kulkarni Shrinidhi Gundewar Yashaswi Rathi Bhavit Bawane Gauri Ghule Dipti Pandit	India
120	Social Media Exposure and Bulimia Nervosa in Adolescent Girls: Early School-Based Intervention	İpek Kaplan	United Kingdom
121	The Role of Parent–School Collaboration in Promoting Children’s Emotional Development and Well-Being	Tiziana Ceka Enida Kume	Albania
122	Predictive Socio-Psycho Effects of Exercise On the Well-Being of Bankers in Delta State, Nigeria	Blessing Selly-U. Erumi Abiola Abiola Omokhabı Angogba Tracey Godspower	Nigeria
123	Making Therapy Accessible for All: CBT Adaptations for People with Intellectual Disability	Feyza Nur Kaya Ayşe Akan	Türkiye
124	Teacher Identity Formation and Dynamics in EFL Contexts: Implications for Student Well-Being	Pembe Yıldırım Behbood Mohammadzadeh	TRNC
125	Religious/Spiritual Adaptations of Cognitive Behavioral Therapy	Ayşe Akan Bilge Sena Taş	Türkiye
126	CBT Adaptations from Early Childhood to Early Adolescence	Ceyda Özkan Ayşe Akan	Türkiye
127	Meeting Adolescents Where They Are: Developmental Adaptations of Cognitive-Behavior Therapy	Melis Şahin Ayşe Akan	Türkiye

128	Lived Experiences of Well-Being: Rhythmic Movement Training in Special Education Contexts	Emine Özel Belgin Parlakyıldız	TRNC
129	Influence of Emotional Intelligence and Self-Esteem on Emotion Contagion Among Graduate Secondary School Students: Mediating Role of Peer Influence	Ibrahim Ojo Rasheed	Nigeria
130	The Impact of Repetitive Tasks on Mental Health with the Moderating effect of Job Satisfaction among Sewing Machine Operators in ABC Company, Sri Lanka	I.A.K Malshani Devadas. Udaya Mohan	Sri Lanka
131	Feedback as Early Intervention: Fostering Well-Being in English Preparatory Programs	Navid Hatampour	North Cyprus
132	Speaking Across Selves: L2 Speaking Discourse, Psychological Well-Being, and Identity Fragmentation among International Students in EMI Contexts	Sara Imani Mehr Abbas Hadizadeh	North Cyprus
133	Early Intervention and Well-being in Medical School Students	Mona Zainelabidin Zehra Edebal Aysegul Taylan-Ozkan	TRNC
134	Face-Threatening Acts and Impoliteness in Cameroonian Secondary Schools: A Mixed-Methods Study of Classroom Interaction and Student Cognitive Responses	Elizabeth Bapack Özge Razi	TRNC
135	Fostering Linguistic Balance and Well-Being through Translanguaging: Insights from Libyan EFL Teachers	Najma Salem Agila	Libya
136	Özel Eğitimde Aile Katılımının Dijital Dönüşümü: Çevrim İçi İş Birliği Modelleri	Hidayet Deniz Kahya Hatice Yalçın	KKTC
137	Duyusal İşleme Sorunlarının Tanısı ve Müdahale Stratejileri: Güncel Yaklaşımlar ve Klinik Uygulamalar	Ayşe Mortaş Kum Hatice Yalçın	KKTC
138	Parental Perspectives on The Life Satisfaction of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Who Experience Abuse and Bullying	Özge Erduran Tekin	Türkiye
139	The Mediating Role of Coping Through Meaning in The Relationship between Psychological Distress and Social Media Addiction: A Mixed Methodology	Özge Erduran Tekin	Türkiye
140	Bireylerin Bilişsel Çarpıtmaları, Cinsel Kompulsiyon Düzeyleri ve Porno Kullanmalarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumları Açısından Yordanması	Sinan Törer	KKTC

141	Çocuklarda Uyum ve Davranım Bozuklukları: Risk Faktörleri, Belirtiler ve Müdahale Yaklaşımları Çerçevesinde Bir Derleme Çalışması	Ayten Özkurtuluş Beşoğlu	KKTC
142	Dijital Çağda Ontolojik Bir İyi Oluş Tasavvuru: “İnsanlaşma”	Elif Narin Hamidi	Türkiye
143	Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Müdahalelerinin Matematik Becerileri Üzerindeki Etkileri: SistematiK Bir Derleme	Esmâ Eroğlu Şeyma Atıcı	Türkiye
144	Erken Müdahale Programlarının Çocukların Gelişimi ve İyi Oluşu Üzerindeki Etkileri: SistematiK Bir İnceleme	Behiye Yıldız	KKTC
145	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ve Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişki: İyi Oluşlarının Aracı Etkisi	Meryem Gülhan Dila Yazıcı Berrin Akman	Türkiye
146	Aesthetic Judgment in Early Childhood: Associations with Autism Spectrum Disorder, Parenting Attitudes, and Demographic Factors	Aleyna Sarıkaya Naze Deniz Doğan Zeynep Çetin	Türkiye
147	Özel Eğitim Hizmetlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığın Gerekliiliği ve Önemi	Durmuş Ali Uçar	KKTC
148	Zihinsel İmgeleme ile Genişletilmiş Davranışsal Aktivasyon: Karma Yöntemli Pilot Çalışma	İrem Öztürk Orçun Yorulmaz	Türkiye
149	Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylerin Cinsel Eğitime Yönelik Lisansüstü Tezlerin SistematiK Bir Analizi	Murat Balcı Tutku İlayda Çakmak Nisa Ateş İremnur Baykara Selinay Uçar Özüm Konar	Türkiye
150	Akıl ve Zekâ Oyunlarının Problem Çözme Becerileri ve Akıl Yürütme İşlevleri Üzerindeki Etkisi: SistematiK Bir Derleme	Mehmet Otrar Hatice Yalçın	Türkiye KKTC
151	Erken Çocukluk Döneminde İlgi, Ödül ve Ekran Bağımlılığı	Fethi Turan Özlem Güngör Gülçin Şeyma Demir	KKTC
152	Türkiye’de Erken Müdahale Araştırmalarının Haritalanması: Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2015-2025) 12 Mayıs’ta olacak	Ayşen Yalın Aynur Bütün Ayhan	Türkiye
153	Ön Ergenlerde İyi Oluş: Ana-Baba Tutumu ve Sosyal Duygusal Öğrenmenin Roller	Esra Asıcı Süleyman Murat Güler	Türkiye
154	Küçük Yaşta Fark Edilen Müzik Yeteneğinin Mesleki Yaşam ve İyi Oluşu Yansımaları	Besime Konde Hızal	KKTC

155	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hümanistik Eğitim Anlayışları ve Uygulamalarının Erken Müdahale Açısından İncelenmesi	Hilal Gülmez Emine İnci	Türkiye
156	Perma Temelli Müdahale Programının Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: pilot uygulama	Emine İnci	Türkiye
157	Öz Şefkat ile İlgili Son On Yılda Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Yapılan Tezlerin İçerik Analizi	Aykan Kİ Gökçen H. Karakuş Zeynel Yiğit	KKTC
158	Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Hazırbulunuşluk ve İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Evrin Şahan	KKTC
159	Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ümmügülsüm Çerkezoğlu Sevda Yılmaz Ünal	Türkiye
160	Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Sevda Yılmaz Ünal Ümmügülsüm Çerkezoğlu	Türkiye
161	Okul Öncesi Çocuklarda Ev Erken Okuryazarlık Ortamı: Sosyal-Duygusal Yeterlik ve Birlikte Ebeveynliğin Rolü	Naze Deniz Doğan Aleyna Sarıkaya Figen TURAN	Türkiye
162	"Üç İyi Şey" Müdahalesinin Öğretmen Adaylarının İyi Oluşları Üzerindeki Yansımaları	Emine İnci Nisa Başara Baydilek	Türkiye
163	Çocuklarda Tanınmayan Yas: Gelişimsel Risk Profili ve Çok Boyutlu Müdahale Olanakları	Emine Esra Acar	Türkiye
164	Azerbaycan’da Koruma Altına Alınan Çocuklara Yönelik Uygulamalar: Mevcut Durum, Yapısal Dönüşüm ve Politika İhtiyaçları	Kemale Agazade Şexsi	Azerbaycan
165	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Farklı Yöntem ve Teknikler: Kuramsal Temeller, Uygulama Dinamikleri ve Dijital Dönüşüm	Dr. Hafız Aamir Ali Ugur Birkandan	Pakistan Türkiye
166	Evde Sınır Konulmadan Büyüyen Çocukların Okul Çağında Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Nitel Bir Çalışma	Gülcan D. Çetiner	KKTC
167	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Annelerinde Sosyal Destek ve Yılmazlık: Sosyal Destek Memnuniyetinin Düzenleyici Rolü	İbrahim Güngör Gizem Yağmur Değirmenci Özcan Doğan	Türkiye
168	Erken Müdahale Kapsamında Çocuk Gelişimcinin Rolü	Nazar Saygın Yağmur Makca	KKTC
169	Ailelerin Kanser Farkındalığı ve Sağlık Bilincinin Çocukların Zararlı	Özcan Palavan Merve Bahçekapılı Yaren Birinci	Türkiye

	Alışkanlıklardan Korunmasındaki Rolü	Kübranur İlhan	
170	Erken Müdahale Perspektifinden Çocuklarda Teknolojik Cihaz Kullanımının Nörogelişimsel Etkileri	Ayhan Babaroğlu	Türkiye
171	Çocuk Resimleri Ne Söylüyor? Aile Algısının Çizim Analizi Yoluyla İncelenmesi ve İyi Oluş Bağlamında Değerlendirilmesi	Özcan Palavan Asena Nil Çakıroğlu Tuba Kılıç Sinem Gezginici Julide Çilingiroğlu	Türkiye
172	Sağlık Çalışanlarında Dolaylı Travma Maruziyeti ve Psikolojik İyi Oluş: Risk ve Koruyucu Faktörler Üzerine Kavramsal Bir Derleme	Ebru Çorbacı	KKTC
173	Yangın Çıkmadan Dumanı Fark Etmek: Erken Müdahalenin Gücü	Cahit Bilgin	KKTC
174	Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarıyla Olan Etkileşim Davranışlarının İyi Oluş Düzeyine Etkisi	Hande Durmuşoğlu Mukaddes Sakallı Demirok Namık Avkıran Alanlı	KKTC
175	Yeme Bozukluğu Belirtilerinde Gıda Uyarılarına Karşı Kortikal Reaksiyonların Elektroensefalografi ile İncelenmesi	Zeynep Suiçmez Eliz Volkan	KKTC
176	Duygu Düzenleme ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Literatür İncelemesi	Melike Kara Kaya Serap Yıldırım	Türkiye
177	Kumar Bağımlılığında Kabul ve Kararlılık Terapisinin Etkinliği Üzerine Derleme	Çağdaş Arık Meryem Karaaziz	KKTC
178	“Kral Kaybederse” Dizisinde Kenan Karakterinin Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Açısından İncelenmesi: Vaka Analizi	Çağdaş Arık Meryem Karaaziz	KKTC
179	Semptomların Ötesinde: DEHB’li Çocuklarda İyi Oluş ve Dayanıklılık	Cansu Öğüt	KKTC
180	Riskli Gelişim Gösteren Bebeklerin Gelişimsel Değerlendirme ve İzlemi: İkiz Bebek Olgu Sunumu	Hale Dere Çiftçi	Türkiye
181	Psikoloji Öğrencilerinde Algılanan Kariyer Engelleri ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Seda Oruç Eylül Solakoğlu Şeyda Ece Aydın Beyza Kerçek	KKTC
182	Hidrosefalili Çocuğun ve Ailesinin Yaşam Kalitesi: Hemşirenin Rolü	Ecem Oksal Güneş	KKTC
183	Kumar Bağımlılığı: Bilişsel Davranışçı Terapi Perspektifinden Psikolojik İnceleme ve Müdahale Çerçevesi	Çağdaş Arık Meryem Karaaziz	KKTC
184	Çocuk Gözünden Mutluluğun Resmi	Esra Çoban Kestigül Hayrettin Kestigül	KKTC
185	Uluslararası Öğrencilerde Ayrımcılık Deneyimi ve Psikolojik İyi Oluş	Nagehan Gökler F. Sülen Şahin Kırallı	KKTC

186	Farklı Gelişen Bireylerin (FGB) Aile İçinde Yaşam Denge Becerileri: Fenomenolojik Bir İnceleme	Seda Topgül	Türkiye
187	Destek Eğitimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları: Fenomenolojik Bir İnceleme	Meral Önder Akhan Nuran Tuncer	Türkiye
188	Okul Öncesi Dönemde Öz Denetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Alternatif Etkinlikler	Sevda Değirmencioğlu	KKTC
189	Okul Öncesi Dönemde Erken Destekleyici Uygulamalar ve İyi Oluş	Zülfiye Gül Ercan Feyza Nazan Gündüz	Türkiye
190	Özel Gereksinimli Çocuklarda Erken Müdahale ve İyi Oluş	Feyza Nazan Gündüz Zülfiye Gül Ercan	Türkiye
191	İlkokul Düzeyinde Akran Zorbalığıyla Mücadelede Ebeveynlerin Rolü: Koruyucu Davranışların Nitel Bir İncelemesi	Özcan Palavan Tuğba Küçükbeğir	Türkiye
192	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akran Zorbalığı Rollerindeki Müdahale Yaklaşımları: Nitel Bir Analiz	Şebnem Güldal Kan Afet Deniz Şeniz Şensoy	KKTC
193	Okul Yöneticilerinin Değişimi Yöneltilme Yeterlilikleri: KKTC Örneği	Fatma Abbasoğlu Osman Vaiz	KKTC
194	Klinik Psikoloji Eğitiminde Mentörlük Uygulamasının Karma Araştırma Deseni ile Klinik Psikoloji Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi	Emine Sena Ceyhan Doç. Dr. Eliz Volkan	KKTC
195	Tasarruf Eğilimleri ve Oyuncak Tercihlerinin Karşılaştırmalı Analizi: Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Nitel Bir Araştırma	Onay Budak Ayşe Gül Gök	Türkiye
196	Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Pedagojik Farkındalıkları ve Dijital Araç Kullanımına Yönelik Yatkınlıkları	Esra Karakaş Kurt Kezban Özgem Hüseyin Göksu	KKTC Türkiye
197	Yapay Zekâ Destekli Eğitimin İyi Oluş ve Kapsayıcılık Üzerindeki Etkileri	Dr. Ergen Gürbüz	KKTC
198	Türkiye’de Duygusal Özerklik Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Başak Bağlama	KKTC
199	Ortaokul Öğrencilerindeki Olumsuz Davranışlar ve Çözüm Önerileri	Sena Ergül	KKTC
200	Okul Öncesi Dönemde Arka Plan Türk Müziği: Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi	Semanur Cömert Saide Özbey	Türkiye
201	Matematik Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İyi Oluşları ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Selva Büşra Turan Hatice Balcı Şeker Fethi Turan	Türkiye KKTC

202	Dijital Çağda İlişkisel Kesinti: Technoference Kavramının Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi ve Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İçerik Analizi	Aslı Sultan Duymuş	KKTC
203	İlköğretim Kademesinde Yer Alan Okul Yönetici Davranışlarının, Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonuna Olan Etkisinin İncelenmesi	Aliye Osum Aktunalar Cemre Mahmutlar Feyman Aptula Osman Erbulak	KKTC
204	Erken Çocukluk Eğitiminde Orff Schulwerk Elementer Müzik Hareket Yaklaşımı ve Oyun	Birgül Berna Uysal	Türkiye
205	Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelere Sosyal Hizmet Bağlamında Sağlanan Destekler	Sultan Kaya	Türkiye
206	Yöneticilerin Yapay Zeka Kullanım Alanlarının Belirlenmesi	Kemal Kurukafa Ali Akçin Gürhan Gökçebağ Feyman Aptula Mustafa Öksüz	KKTC
207	Değişen Eğitim Ekosisteminde Denge: Teknoloji, Psikoloji ve Kuşaklararası Perspektiften Yin-Yang Yaklaşımı	Eda Meryem Demir Pınar Abuş	KKTC
208	İlköğretim Okullarında Değişime Açıklık Düzeylerinin İncelenmesi: KKTC’de Öğretmen ve Yönetici Algılarına Yönelik Bir Araştırma	Osman Erbulak Aliye Osum Cemre Mahmutlar	KKTC
209	KKTC İlköğretim Kurumlarında Personel Yetersizliğinin Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri	Aliye Osum Aktunalar Cemre Mahmutlar Osman Erbulak	KKTC
210	Türkiye’de Özel Eğitim Alanında 0–3 Yaş Erken Müdahale Yöntemleri: Tez Taramasına Dayalı Sistematik Derleme	Halim Yaşar	KKTC
211	Aşı Karşıtlığında Ebelerin Rolü	Esra Solmaz Nazlı Oğuz Emine Güllüelli Mine Bahçeci	KKTC
212	Kıbrıs Geleneksel Çocuk Oyunlarının Okul Öncesi Eğitimdeki Yerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Şermin Kuset Yönem Tüccaroğlu Şebnem Güldal Kan	KKTC
213	Pediyatri Hemşirelerinin Hastanedeki Erken Tanı Uygulamalarının İncelenmesi: Sistematik Derleme	Mine Bahçeci	KKTC
214	Spor Bilimleri Öğrencilerinde Egzersiz Bağımlılığı ve İçsel Huzur: Yaşamda Denge Perspektifi	Ayşegül Funda Alp Ayşe Selvi Kumcu	Türkiye KKTC
215	Erken Çocukluk Döneminde Bütüncül İyi Oluş: Dijital Bağımlılık Riskine Karşı Duygusal Zeka Odaklı Erken Müdahale Stratejileri	Yaren Akçalı	KKTC
216	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İyi Oluş Deneyimleri Üzerine Nitel Bir İnceleme	Bengü Türkoğlu	Türkiye

217	“Kral Kaybederse” Dizisinde Kenan Karakterinin Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Açısından İncelenmesi: Vaka Analizi	Çağdaş Arık Meryem Karaaziz	KKTC
218	Mesleğe Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İyi Oluşa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Bengü Türkoğlu	Türkiye
219	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışları ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Mehlika Köyceğiz Gözeler Saide Özbey	Türkiye
220	12–15 Yaş Grubu Öğrencilerde Çocuk Hakları Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi	Merve Koyuncu Emine Yılmaz Bolat Zübeyde Can	Türkiye
221	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Staj Süresi Boyunca Karşılaştığı Zorluklar ve Öz Değerlendirmeleri	Hazar Demirtaş Pelin Aykut	KKTC
222	An Examination of the Predictive Role of Interpersonal Awareness in Predicting Trans-Parasocial Bonding Levels Among University Students Using Artificial Intelligence	Sümeyra Akkaya Uğur Özhan Metin Kapıdere	Türkiye
223	The Silent Gateway to Gambling Addiction: Digital Gaming Addiction and Its Risks	Sümeyra Akkaya Uğur Özhan Metin Kapıdere	Türkiye
224	From Digital Fatigue to Physical Exhaustion: An Examination of the Mediating Role of Physical Activity	Sümeyra Akkaya Uğur Özhan Metin Kapıdere	Türkiye
225	Akdeniz Diyetinin Mental İyi Oluş Üzerine Etkisi	Hayriye İnanmaz Terin Adalı	KKTC
226	Yenidoğan Taramalarında Ebelerin Rolü	Nazlı Oğuz Esra Solmaz Emine Güllüelli Mine Bahçeci	KKTC
227	2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Bağlamında İncelenmesi	Ahmet Güneyli	KKTC
228	Savaş Anılarında Çocuk Olmak: Fenomenolojik Bir İnceleme	Yağmur Makca Mustafa Kale	KKTC
229	The Mediating Effect of Forgiveness in the Relationship between Relative Victimization and Anxiety	Hacer Belen Ümmühan Ormancı Sevinç Kaçar	KKTC TÜRKİYE
230	KKTC Mahkeme Kararlarında Çocuk Cinsel İstismarı: Sosyal Hizmet Odaklı Erken Müdahale	Havva Ertürk	KKTC
231	Erken Müdahalede Toplum Merkezli Bir Yaklaşım: Emine-Ali Yeter Çok Amaçlı Eğitim Merkezi Modelinin Fenomenolojik Analizi	Dr. Öğr. Üyesi Elif Küçükoglu Prof. Dr. Özgül Polat	Türkiye
232	Karanlık Üçlü Kişilik Özelliklerinin Romantik İlişkilerdeki Güç Algıları ve	Beste Tanrıverdi	KKTC

	İntikam Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
233	Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Disiplin Cezası Kavramına İlişkin Metafor Algılarının Karşılaştırılması	Selma Korkmaz Pembe Eminsel Çetin Esra Karabacak	KKTC
234	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye, Almanya, Finlandiya, Norveç ve Güney Kore Okul Öncesi Eğitim Müfredatlarının Karşılaştırılması	Dervişe Amca Toklu Ayşe Çelebi Özgünay Sunay Alp	KKTC
235	Humor Perception Tool: A Scale Adaptation Study of Turkish Children	Demet Gültekin İlkay Ulutaş	Türkiye

EIWB 2026 Congress Program/ Kongre Programı

May 12, 2026 (Tuesday) - 12 Mayıs 2026 (Salı)

DAY 1 /1. GÜN

9.00-9.30	Congress Registration / Kongre Kayıt <i>Çevik Uraz Conference Hall</i> <i>Entrance- Çevik Uraz</i> <i>Konferans Salonu (Anfi 3)</i> <i>Girişi</i>		
9.30-10.45	Opening Ceremony and Certificate Ceremony/ Kongre Açılışı ve Serifika Töreni <i>Çevik Uraz Conference Hall- Çevik Uraz Konferans Salonu</i>		
10.45-11.45	Panel (Turkish) <i>Güvenli Okullar Paneli: Okul Güvenliği için Ortak Adımlar</i> <i>Çevik Uraz Conference Hall</i> <i>Çevik Uraz Konferans Salonu</i> Panel Başkanı: Cengiz Uzun Panelistler: <i>*Vacide Gören</i> <i>*Teyfide Tecel Hatipoğlu</i> <i>*Neşe Serol</i>	Panel (International) <i>Supporting Student and Teacher Well-Being in Education</i> <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i> Panel Chair: <i>Assoc.Prof.Dr. Özge Razi Çelik</i> Panelists: <i>*Prof. Dr. Fatma Eker</i> <i>*Assist. Prof.Dr.Linda Fraim</i> <i>*Dr.Ekim Yetkili (M.D.Psychiatrist)</i> <i>*Khelan Mahmood</i>	Çalıştay <i>Potansiyel Riskler için Erken Müdahale Çalıştayı: Riskleri Erken Görmek ve Çözüm Önerileri</i> A)Dijitalleşme ve Çocuk <i>CU Toplantı Salonu</i> B)Bağ Kurmak <i>GE 210- GE Toplantı Salonu</i> Paralel Sessions Paralel Oturumlar (10.30-12.00) <i>GE Institute Halls 1-2-3-4</i> <i>GE Enstitü Salonları 1-2-3-4</i> Chairs: <i>Prof.Dr. Hasan Avcıoğlu</i> <i>Assoc. Prof.Dr.Mustafa Kale</i> <i>Ass.Prof.Dr. Belgin Parlakyıldız</i> <i>Ass.Prof.Dr.Fethi Turan</i> Coordinators: <i>Ass.Prof.Dr.Kezban Özgem</i> <i>Ass.Prof.Dr. Esra Karakaş Kurt</i>
11.45-12.30	Keynote Speaker/ Çağrılı Konuşmacı <i>“İletişim Kuruyorsunuz, Peki Etkileyebiliyor musunuz?”- Prof.Dr. Buket Aksu</i> <i>Çevik Uraz Conference Hall</i> <i>Çevik Uraz Konferans Salonu</i>	Keynote Speaker (International) <i>“Analyzing Deep Utopia: Well-Being for the Future”-Prof.Dr. Milos Agatonovic</i> <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i>	Çalıştay <i>Potansiyel Riskler için Erken Müdahale Çalıştayı: Riskleri Erken Görmek ve Çözüm Önerileri</i> A)CU Toplantı Salonu B) GE 210- GE Toplantı Salonu
12.30-13.30	Lunch Break/ Öğle Arası		

13.30-14.30	Paralel Sessions- Paralel Oturumlar <i>Çevik Uraz Conference Hall</i> <i>Çevik Uraz Konferans Salonu</i> <i>CU 110 Derslik/ Classroom</i>	Paralel Sessions <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i> <i>GE Institute Halls 1-2-3-4</i> <i>Enstitü Salonları 1-2-3-4</i>	Çalıştay Potansiyel Riskler için Erken Müdahale Çalıştayı: Riskleri Erken Görmek ve Çözüm Önerileri <i>A)CU Toplantı Salonu</i> <i>B) GE 210- GE Toplantı Salonu</i>
14.30-15.45	Keynote Speaker/ Çağrılı Konuşmacı “Umut Yoluyla Psikolojik Sağlamlığın İnşası”- Prof.Dr.Tayfun Doğan <i>Çevik Uraz Konferans Salonu</i> <i>Çevik Uraz Conference Hall</i>	Paralel Sessions -Paralel Oturumlar <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i> CU 110 Classroom/ Derslik <i>GE Institute Halls 1-2-3</i> <i>GE Enstitü Salonları 1-2-3-4</i> .	Çalıştay Potansiyel Riskler için Erken Müdahale Çalıştayı: Riskleri Erken Görmek ve Çözüm Önerileri <i>A)CU Toplantı Salonu</i> <i>B) GE 210- GE Toplantı Salonu</i>
15.45-16.45	Workshop- Eğitim Atölyesi Oyun Temelli Yaklaşımlar ile Sınıf Krizi Yönetimi, Öz Düzenleme ve Psikolojik İyi Oluşun Desteklenmesi- Doç. Dr. Özcan Palavan ve Uzm.Mortaza PASHAPOUR <i>Çevik Uraz Konferans Salonu</i> <i>Çevik Uraz Conference Hall</i>	Workshop- Eğitim Atölyesi Erken Çocukluk Bütünleştirme Sınıflarında Öğretimsel Müdahaleler (Başvuru özel şartlar: Okul öncesi öğretmenlerine yöneliktir)-Doç.Dr. Dila Nur Yazıcı <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i>	Workshop- Eğitim Atölyesi Eş Zamanlı İpucuyla Kavram Öğretimi (Başvuru özel şartlar: özel eğitim konusu ile ilgilenenler)- Prof. Dr. Hale Dere Çiftçi <i>CU Toplantı Salonu</i> Paralel Sessions Paralel Oturumlar CU 218 Classroom/ Derslik CU 223 Classroom/ Derslik <i>GE Institute Halls 1-2-3</i> <i>GE Enstitü Salonları 1-2-3</i>

ORAL PRESENTATIONS/PARALLEL SESSIONS
SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUMLARI /PARALEL OTURUMLAR



ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
12.05.2026 13.30-14.30 Tuesday/ Salı

Presentation No	Session/ Oturum: 1-2A-1-I Hall Name/ Salon Adı: GE 140 Conference Hall Session Time/ Oturum Saati: 13.30-14.30 Moderator: Assoc. Prof. Dr. Behbood Mohammedzadeh
1	Predictors of Paternal–Infant Bonding in Turkish-Speaking Fathers: A Systematic Review <i>Şerife Özbiler</i>
2	Anxiety Associated with Using Social Media for Music Teachers’ Lifelong Learning <i>Ivana Pušić, Marija Sablić, Jasna Šulentić Begić</i>
3	Myths about Child Development: How Strongly Do Parents Believe in Them? <i>Kristina Aleksić, Matea Bašić, Marija Sertić Nađ, Petra Plastić</i>
4	Effects of Early Intervention Practices on Learner Engagement and Well-Being in ELT: A Structural Equation Modelling Study <i>Sajjad Hussain</i>
5	Early Developmental Support at DCZR Veruda – Pula <i>Kristina Aleksić, Matea Bašić, Marija Sertić Nađ, Petra Plastić</i>
6	Early Intervention and Well-being in Medical School Students <i>Mona ZAINELABIDIN, Zehra EDEBAL, Aysegul TAYLAN-OZKAN</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 1-2A-1-T1 Hall Name/ Salon Adı: Çevik Uraz Konferans Salonu Session Time/ Oturum Saati: 13.30-14.30 Moderator: Assoc. Prof. Dr. Dila Yazıcı
1	An Examination of the Predictive Role of Interpersonal Awareness in Predicting Trans-Parasocial Bonding Levels Among University Students Using Artificial Intelligence <i>Sümeyra AKKAYA, Uğur ÖZHAN, Metin KAPIDERE</i>
2	The Silent Gateway to Gambling Addiction: Digital Gaming Addiction and Its Risks <i>Sümeyra AKKAYA, Uğur ÖZHAN, Metin KAPIDERE</i>
3	Bireylerin Bilişsel Çarpıtmaları, Cinsel Kompülsiyon Düzeyleri ve Porno Kullanmalarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumları Açısından Yordanması, <i>Sinan TÖRER</i>
4	Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Müdahalelerinin Matematik Becerileri Üzerindeki Etkileri: Sistematik Bir Derleme <i>Esmâ Eroğlu, Şeyma Atıcı</i>
5	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ve Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişki: İyi Oluşlarının Aracı Etkisi <i>Meryem Gülhan, Dila Yazıcı, Berrin Akman</i>
6	From Digital Fatigue to Physical Exhaustion: An Examination of the Mediating Role of Physical Activity <i>Sümeyra AKKAYA, Uğur ÖZHAN, Metin KAPIDERE</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 1-2A-1-T2 Hall Name/ Salon Adı: CU 110 Derslik (Çevik Uraz Binası Zemin Kat) Session Time/ Oturum Saati: 13.30-14.30 Moderator: Prof. Dr. Emine Yılmaz Bolat
1	Zihinsel İmgeleme ile Genişletilmiş Davranışsal Aktivasyon: Karma Yöntemli Pilot Çalışma

	<i>İrem Öztürk, Orçun Yorulmaz</i>
2	12-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Çocuk Hakları Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi <i>Merve Koyuncu, Emine Yılmaz Bolat, Zübeyde Can</i>
3	Aesthetic Judgment in Early Childhood: Associations with Autism Spectrum Disorder, Parenting Attitudes, and Demographic Factors <i>Aleyna Sarıkaya, Naze Deniz Doğan, Zeynep Çetin</i>
4	Okul Öncesi Çocuklarda Ev Erken Okuryazarlık Ortamı: Sosyal-Duygusal Yeterlik ve Birlikte Ebeveynliğin Rolü <i>Naze Deniz Doğan, Aleyna Sarıkaya, Figen TURAN</i>
5	Duyusal İşleme Sorunlarının Tanısı ve Müdahale Stratejileri: Güncel Yaklaşımlar ve Klinik Uygulamalar <i>Hatice YALÇIN, Ayşe MORTAŞ</i>

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI

12.05.2026 14.30-15.45 Tuesday/ Salı

Presentation No	Session/ Oturum: 1-3A-1-I Hall Name/ Salon Adı: GE 140 Conference Hall Session Time/ Oturum Saati: 14.30-15.45 Moderator: Prof. Dr. Ahmet Murat Köseoğlu- Khelan Mahmood
1	A Critique of Deep Utopia: Meaning without Self-Realization <i>Miloš Agatonović</i>
2	The Impact of Mindfulness Practices on 4th-semester Students' Attention in the English Language Classroom <i>Khelan Mahmood, Reyhan Omer, Maria Rasul, Soma Hama Sharif</i>
3	From Neurocognitive Evidence to Responsive Teaching: Executive Functions and UDL in Practice <i>Amantina Pervizaj Kelmendi, Lirije Beqiri Bytyqi, Mevlude Aliu Gashi, Tringa Dedi, Sahare Reçica</i>
4	Workplace Well-Being in the Digital Age: The Role of Human Resources in Early Psychological Support <i>Ahmet Murat Köseoğlu, Zühal Akkas</i>
5	Face-Threatening Acts and Impoliteness in Cameroonian Secondary Schools: A Mixed-Methods Study of Classroom Interaction and Student Cognitive Responses <i>Elizabeth Bapack, Özge Razi</i>
6	Introducing Research Publication at the Senior Secondary Level: An Interpretative Phenomenological and SWOT Analysis of Grades 11 and 12 <i>Amit Joshi, Ivy Lau Ee Nee, Viinodkumar Chadrasekaran</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 1-3A-1-T Hall Name/ Salon Adı: CU 110 Derslik (Çevik Uraz Binası Zemin Kat) Session Time/ Oturum Saati: 14.30-15.45 Moderator: Assist.Prof.Dr. Fethi Turan
1	Farklı Gelişen Bireylerin (FGB) Aile İçinde Yaşam Denge Becerileri: Fenomenolojik Bir İnceleme <i>Seda Topgöl</i>
2	Okul Yöneticilerinin Değişimi Yöneltilme Yeterlilikleri: KKTC Örneği <i>Fatma Abbasoğlu, Osman Vaiz</i>
3	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye, Almanya, Finlandiya, Norveç ve Güney Kore Okul Öncesi Eğitim Müfredatlarının Karşılaştırılması <i>Dervişe AMCA TOKLU, Ayşe ÇELEBİ ÖZGÜNAY, Sunay ALP</i>
4	Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarıyla Olan Etkileşim Davranışlarının İyi Oluş Düzeyine Etkisi <i>Hande Durmuşoğlu, Mukaddes Sakallı Demirok, Namık Avkıran Alanlı</i>
5	Erken Müdahale Programlarının Çocukların Gelişimi ve İyi Oluşu Üzerindeki Etkileri: Sistematik Bir İnceleme <i>Behiye Yıldız</i>
6	Erken Çocukluk Döneminde İlgi, Ödül ve Ekran Bağımlılığı <i>Fethi TURAN, Özlem Güngör, Gülçin Şeyma Demir</i>

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI

12.05.2026 15.45- 16.45 Tuesday/ Salı

Presentation No	Session/ Oturum: 1-4A-1-T Hall Name/ Salon Adı: CU 223 Derslik Session Time/ Oturum Saati: 15.45-16.45 Moderator: Instr. Durmuş Ali Uçar
1	Zihinsel İmgeleme ile Genişletilmiş Davranışsal Aktivasyon: Karma Yöntemli Pilot Çalışma <i>İrem Öztürk, Orçun Yorulmaz</i>
2	Yangın Çıkmadan Dumanı Fark Etmek: Erken Müdahalenin Gücü <i>Cahit Bilgin</i>
3	Ön Ergenlerde İyi Oluş: Ana-Baba Tutumu ve Sosyal Duygusal Öğrenmenin Roller <i>Esra Asıcı, Süleyman Murat Güler</i>
4	Özel Eğitim Hizmetlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığın Gerekliliği ve Önemi <i>Durmuş Ali Uçar</i>

EIWB 2026 Congress Program

May 12, 2026 (Tuesday) - 12 Mayıs 2026 (Salı)

ONLINE PROGRAM DAY 1/1. GÜN 10.30-12.00

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ ONLINE OTURUM PROGRAMI

12.05.2026 10.30-12.00 Tuesday/ Salı

Online Sessions Assistant Coordinator: **Mazlum Öngörür**

Presentation No	Session/ Oturum: 1-1-1 Hall Name/ Salon Adı: GE (Institute Halls/Enstitü Salonları) Hall 1/Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 10.30-12.00 Moderator: Murat Baki
1	Gender and Life Stage Vulnerabilities in Hybrid Work <i>S. M. D. Y. Jayarathna</i>
2	How Can We Demonstrate to Students That the Skills They Learn at School Can Be Applied in Real Life and That Studying Is More Than Memorizing Teachers' Words <i>Irina Smykovskaya</i>
3	Technology-Enhanced Learning in Human Resource Management: A Study on Artificial Intelligence and Assistive Tools in the Workplace in the IT Industry <i>Dr. M. K. Ganeshan</i>
4	The Moderating Role of Goal Orientation in the Relationship Between Perfectionism and Fear of Failure Among Filipino Student Nurses <i>Erika Barretto; Julianne Margarette Pacarat; Trishalyn Sagara; Patricia Nicole Arpon; Chris Miguelle Retorta</i>
5	Quality Before Performance: Applying Quality Management Principles to Human Well-Being in Education <i>Salome Chkheidze</i>
6	The Effects of Interaction Patterns on the Achievement Scores of Junior High School EFL Learners <i>Mojtaba Javandoust, Javad Gholami, Parviz Alavina, Mehdi Sarkhosh</i>
7	The Effects of Interaction Patterns of Dialogue on the Achievement Scores of Iranian Junior High School EFL Learners <i>Mojtaba Javandoust, Javad Gholami</i>
8	Decolonizing Sustainability in African TVET: A Literature-Based Framework for Curriculum Integration of Indigenous Knowledge and Green Skills <i>Charles Kidega</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/89118644571?pwd=IzbGHn0JL4s59UBlkjUBRovh4Njk8i.1

Presentation No	Session/ Oturum: 1-1-2 Hall Name/ Salon Adı: GE (Enstitü Salonları) Salon 2 Session Time/ Oturum Saati: 10.30-12.00 Moderator: İrem Sultan Begdili
1	Azerbaycan'da Koruma Altına Alınan Çocuklara Yönelik Uygulamalar: Mevcut Durum, Yapısal Dönüşüm ve Politika İhtiyaçları

	Kemal Agazade Şexsi
2	Türkiye’de Erken Müdahale Araştırmalarının Haritalanması: Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2015-2025) <i>Ayşen Yalın, Aynur Bütün Ayhan</i>
3	Duygu Düzenleme ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Literatür İncelemesi <i>Melike KARA KAYA, Serap YILDIRIM</i>
4	Destek Eğitimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları: Fenomenolojik Bir İnceleme <i>Meral ÖNDER AKHAN, Nuran TUNCER</i>
5	Okul Öncesi Dönemde Erken Destekleyici Uygulamalar ve İyi Oluş <i>Zülfiye Gül Ercan, Feyza Nazan</i>
6	Özel Gereksinimli Çocuklarda Erken Müdahale ve İyi Oluş <i>Feyza Nazan Gündüz, Zülfiye Gül Ercan</i>
7	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Farklı Yöntem ve Teknikler: Kuramsal Temeller, Uygulama Dinamikleri ve Dijital Dönüşüm <i>Dr. Hafız Aamir Ali, Ugur Birkandan</i>
8	Humor Perception Tool: A Scale Adaptation Study of Turkish Children <i>Demet Gültekin, İlkay Ulutaş</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/82335792290?pwd=jCCwVbb8cHdiv899LT1Ad5JDiu8GL7.1

12.05.2026 13.30-15.00 Tuesday/ Salı

Presentation No	Session/ Oturum: 1-2-1 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls/Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 13.30-15.00 Moderator: Murat Baki
1	Effect of Emotional Intelligence on Senior High School Social Studies Teachers’ Self-Efficacy Beliefs in Ghana <i>Prof Joseph Bentil; Anthony Bordoh; Prof Isaac Eshun</i>
2	The Perception of Educational Inspector by Secondary School Teachers in Cameroon <i>Fopoussi Tuebue J. C.</i>
3	Coaching-Oriented Leadership and Workplace Well-Being in High-Stress Organizations <i>Sunday Ade Bello; Barr. Onyinye Chinaza Dike</i>
4	Work–Life Integration as an Early Intervention Strategy for Employee Mental Health in Sub-Saharan Africa <i>Funke Saraki; Sunday Ade Bello</i>
5	Ethical Leadership and Employee Well-Being for Preventing Organizational Harm Through Early Governance Interventions <i>Sunday Ade Bello</i>
6	Equity-Oriented Education on the Move: A Historical Analysis of Education for Nomadic Girls in Nigeria <i>Omolola Kayode-Olawoyin</i>
7	Infidelity and Marital Instability among Couples in Obanliku Local Government of Cross River State: Implications For Health <i>ETOB, ETENG IKPI; IKPI, NTONGHA ENI; ETOBE, UTIBE ETENG IKPI</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/87163789951?pwd=yglBYiRa3fupDbWXno4xUQeFhPambk.1

Presentation No	Session/ Oturum: 1-2-2 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls/ Enstitü Salonları/ Institute Halls- Hall 2/ Salon 2 Session Time/ Oturum Saati: 13.30-15.00 Moderator: Onur Ekici
1	Burning Beyond the Flames: Wildfires in Los Angeles and their Implications for Environmental and Human Well-Being <i>Princess Wang, Hannah Park</i>
2	Should Children Under 16 Be banned From Social Media: Teachers and Parents’ Views <i>Prof. Reima Al-Jarf</i>

3	Competency-Based Recruitment as a Strategy for Improved Academic staff Performance in Nigeria Higher Institutions <i>Oluwumi Olatunde AKINOLA</i>
4	The Relationship Between Sense of Humor Characteristics and Personality Development in Boys and Girls <i>A.A. Korsak, A.M. Ivanova</i>
5	Academic Engagement and Psychological Well-Being among Secondary School Students in Ibadan Metropolis: The Moderating Role of Epistemological Beliefs <i>Ibrahim Ojo RASHEED</i>
6	Emerging Concerns of Health: A study on Young Adults of Bangalore, India <i>Sandilyan Pagaldiviti</i>
7	A Study on the Interrelationship between Lifestyle Habits, Mental Health, and Academic Performance among Higher Education Students <i>Sandilyan Pagaldiviti, Dhiraj Pathak</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/88159235190?pwd=sOUh86byfNyF8OjwzphMJ6nAQqQFk.1

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
12.05.2026 15.15-17.00 Tuesday/ Salı

Presentation No	Session/ Oturum: 1-3-1 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls /Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 15.15-17.00 Moderator: Ece Nur Çetinkaya
1	Research on Methodological Training in a Nutrition Degree Program: An Interdisciplinary Reflection <i>Vivian Aurelia Minnaard; Juan Pablo Iaconis; Ailén Pérez Casanovas</i>
2	Research, Yesterday and Today: Transitioning into a New Paradigm <i>Vivian Aurelia Minnaard; Morena Pocci; Bruno Inuggi</i>
3	The Development of Our Nations from The Perspective of Well-Being <i>Natalia Lombana Torres; Salomé Rojas Quintero; Guillermo Rojas Quiceno</i>
4	Uses of Artificial Intelligence in the Methodology Course for Medical Sciences <i>Vivian Aurelia Minnaard; Magali Natasha Di Paulo; Nicolás Horiński</i>
5	Mental Health and Well-Being as Protagonists of The University Social Framework <i>Juan Carlos Rodríguez; Susana Rojas Quintero; Sebastian Nathaniel Supple</i>
6	Freedom, Fear and “Madness”: Moral Panic and the Discursive Control of Women's Autonomy <i>Louiza Belaid</i>
7	Clinical Skills in the Management of Polytrauma Using a High-Fidelity Simulator <i>Enrique Ferrer; Agostina Melamed; Ailen Perez Casanovas</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/87240487636?pwd=fIh9547dbh9etnd80v5JfZjxHGJGYQ.1

Presentation No	Session/ Oturum: 1-3-2 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 15.15-17.00 Moderator: Esra Yavaş
1	Quest For Quick Wealth and School Dropout among Young Men in Anambra State: Early Intervention Counseling Strategies for Restoring Academic Motivation and Psychological Wellbeing <i>Adaobi Jennifer Iloakasia</i>
2	The Role of Technology in Managing Work and Personal Life among Employees in Modern Organisations <i>Mofoluke Abidemi Omilani</i>
3	Learning at a Distance: Mental Health, Well-Being, and Support Interventions for Open and Distance Learning Students

	<i>Taofeek Gbolahan Muibi</i>
4	Next-Gen Virtual Yoga Trainer: A Hybrid Artificial Intelligence and Machine Learning Approach <i>Prashant Bansode, Chaitali Shewale, Anurag Bhujbal, Gaurav Jadhav, Anjali Jaykumar, Om Joshi</i>
5	Early Intervention and Well-Being: The Wellbeing of the Child in Society <i>Richard Eshun</i>
6	The Impact of Teacher-Student Relationship on Learners' Psychological Wellbeing and Academic Achievement within Adult Literacy Centres in Ibadan, Oyo State, Nigeria <i>Bamikole Abel Fashogbon</i>
7	Nurturing Potential: Evidence-Informed Strategies for Early Intervention, Mental Health, and Community Well-Being <i>Moh. Ferdi Hasan; Siti Faizatul Ilma</i>
8	Fostering Linguistic Balance and Well-Being through Translanguaging: Insights from Libyan EFL Teachers <i>Najma Salem Agila</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/83361775018?pwd=WAN9v2cUV4tIZNA66awVIDxwCBNxdg.1

Presentation No	Session/ Oturum: 1-3-3 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls /Enstitü Salonları- Hall 3- Salon 3 Session Time/ Oturum Saati: 15.15-17.00 Moderator: İrem Sultan Begdili
1	Between Reconstruction and Confabulation: Generative AI and the History of Documentary Film <i>Prof. dr hab. Małgorzata Gruchola, Dr Małgorzata Slawek-Czochra, Dr Łukasz Sarowski</i>
2	Supporting the Development of Emergent Literacy in Preschool Education: The Role of Family and Kindergarten Collaboration <i>Aneta Hřavová</i>
3	Socio-Economic and Demographic Determinants of Albanian Elementary Teachers' Well-being: A Multi-Group and Moderation Analysis using SEM-PLS <i>Enida Kume</i>
4	The Role of Parent–School Collaboration in Promoting Children’s Emotional Development and Well-Being <i>Tiziana Ceka, Enida Kume</i>
5	Social Media Exposure and Bulimia Nervosa in Adolescent Girls: Early School-Based Intervention <i>Ipek Kaplan</i>
6	Religious/Spiritual Adaptations of Cognitive Behavioral Therapy <i>Ayşe Akan, Bilge Sena Taş</i>
7	Meeting Adolescents Where They Are: Developmental Adaptations of Cognitive-Behavior Therapy <i>Melis Şahin, Ayşe Akan</i>
8	Examining the Relationship Between Teacher Identity and Students’ Grit in an EFL Context in Libya and Its Implications for Student Well-Being <i>Ayman Taha, Behbood Mohammadzadeh</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/83006034727?pwd=afmNCrhFsYFb6P8R0vK4iwwFD34rSr.1

EIWB 2026 Congress Program

May 13, 2026 (Wednesday) - 13 Mayıs 2026 (Çarşamba)

DAY 2 /2. GÜN

9.00-10.00	Congress Registration / Kongre Kayıt <i>Çevik Uraz Conference Hall</i> <i>Entrance- Çevik Uraz</i> <i>Konferans Salonu (Anfi 3)</i> <i>Girişi</i>		
10.00-11.00	Panel (Turkish)	Paralel Sessions <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i>	Paralel Sessions Paralel Oturumlar

	<i>Okullarda Güncel Riskler: Güvenli Okul İklimi İçin Çözüm Önerileri</i> Çevik Uraz Conference Hall Çevik Uraz Konferans Salonu Panel Başkanı: <i>Prof..Dr.Fatoş Silman</i> Panelistler: <i>*Prof. Dr. Ahmet Güneyli</i> <i>*Prof.Dr.Terin Adalı</i> <i>*Prof.Dr.Zehra Altınay</i>		CU Toplantı Salonu CU Meeting Hall GE 210-GE Toplantı Salonu GE Institute Halls 1-2-3 GE Enstitü Salonları 1-2-3
11.00-11.20	Coffee Break	Çay- Kahve Arası	
11.20-12.30	Paralel Sessions Paralel Oturumlar Çevik Uraz Conference Hall Çevik Uraz Konferans Salonu	Paralel Sessions/ Paralel Oturumlar GE 140 Conference Hall GE 140 Konferans Salonu CU Toplantı Salonu CU Meeting Hall GE 210-GE Toplantı Salonu GE Institute Halls 1-2-3 GE Enstitü Salonları 1-2-3	Paralel Sessions Paralel Oturumlar CU Toplantı Salonu CU Meeting Hall GE 210-GE Toplantı Salonu GE Institute Halls 1-2-3 GE Enstitü Salonları 1-2-3
12.40-13.30	Lunch Break/ Öğle Arası		
13.30-14.30	Panel <i>Toplumsal Klinik Psikoloji Uygulamaları: Erken Müdahale ve İyi Oluştaki Disiplinlerüstü Yaklaşım</i> Çevik Uraz Konferans Salonu Çevik Uraz Conference Hall Panel Başkanı: <i>Prof.Dr.Özden Bademci</i> Panelistler: Prof. Dr. Gürkan Doğan Doç.Dr. Figen Karadayı Uzm.Diğdem Enerem	Workshop(International) <i>Long Term Outcomes of Early intervention: wellbeing of human being for the sake of the World-Assoc.Prof.Dr.Banu Uslu</i> GE 140 Conference Hall GE 140 Konferans Salonu	Paralel Sessions Paralel Oturumlar GE Institute Halls 1-2-3 GE Enstitü Salonları 1-2-3
14.45-15.45	Workshop- Eğitim Atölyesi <i>Eğitimde Dijital Liderlik -Dr. Öğretim Üyesi Onay Budak</i> Çevik Uraz Konferans Salonu Çevik Uraz Conference Hall	Workshop- Eğitim Atölyesi <i>Ruh Sağlığını Anlamak ve Yönetmek: ACT ile Uygulamalı Denge Atölyesi- Dr. Zeynep Türkoğlu Mutlu</i> GE 210 Toplantı Salonu	Paralel Sessions Paralel Oturumlar GE 140 Conference Hall GE 140 Konferans Salonu GE Institute Halls 1-2-3 GE Enstitü Salonları 1-2-3

		<i>GE 210 Meeting Room</i> <i>Orff Schulwerk</i> <i>Elementer Müzik Hareket</i> <i>Yaklaşımıyla Yeni Bir</i> <i>Bakış Açısı - Birgül Berna</i> <i>Uysal</i> <i>Orff Schulwerk Elementer</i> <i>Müzik Hareket Eğitimci</i> <i>Eğitmeni</i> <i>CU Toplantı Salonu</i> <i>CU Meeting Room</i>	
15.45-16.00	Coffee Break	Çay-Kahve Arası	
16.00-16.45	Paralel Sessions- Paralel Oturumlar <i>Çevik Uraz Conference Hall</i> <i>Çevik Uraz Konferans Salonu</i>	Paralel Sessions -Paralel Oturumlar <i>GE 140 Conference Hall</i> <i>GE 140 Konferans Salonu</i>	Paralel Sessions Paralel Oturumlar <i>CU Toplantı Salonu</i> <i>CU Meeting Room/</i> <i>GE Institute Halls 1-2-3</i> <i>GE Enstitü Salonları 1-2-3</i>
16.45-17.15	Kapanış Seremonisi Closing Ceremony <i>GE Building Inner Courtyard</i> <i>GE Binası İç Bahçe</i>		

SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI / PARALEL SESSIONS



EIWB 2026 Congress Program

May 13, 2026 (Wednesday) - 13 Mayıs 2026 (Çarşamba)

DAY 2 /2. GÜN

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI

10.00-11.00

Presentation No	Session/ Oturum: 2-1-1A-I Hall Name/ Salon Adı: GE 140 Conference Hall Session Time/ Oturum Saati: 10.00-11.00 Moderator: Assoc. Prof. Dr. Bilge Önal Dölek
1	<i>Psychological Distress as a Predictor of Academic Performance Among International Students.</i> Richmond Asiedu , Bilge Önal Dölek
2	Linkage Effects of Renewable Energy, Agriculture and Financial Development on Economic Performance in Nigeria Abdulazeez Zakari, Abraham Deka, Abubakar Yahuza Ado, Hauwa Isa Ibrahim
3	Participatory Approaches with Older Adults: A Review of Early Interventions Promoting Well-Being Öznur Körükcü
4	Beyond Screen Time: Family Digital Practices and Child Well-Being in Early Childhood Merve Koyuncu, Miloš Agatonović

Presentation No	Session/ Oturum: 2-1-1B-T1 Hall Name/ Salon Adı: CU Toplantı Salonu (Çevik Uraz Binası Sağlık ve Eğitim Fak.Toplantı Salonu) Session Time/ Oturum Saati: 10.00-11.00 Moderator: Assist.Prof.Dr. Mine Bahçeci
1	Yenidoğan Taramalarında Ebelerin Rolü Nazlı Oğuz, Esra Solmaz, Emine Güllüelli , Mine Bahçeci
2	Erken Çocukluk Döneminde Bütüncül İyi Oluş: Dijital Bağımlılık Riskine Karşı Duygusal Zeka Odaklı Erken Müdahale Stratejileri Yaren Akçalı
3	Aşı Karşıtlığında Ebelerin Rolü Esra Solmaz Nazlı Oğuz, Emine Güllüelli, Mine Bahçeci
4	Spor Bilimleri Öğrencilerinde Egzersiz Bağımlılığı ve İçsel Huzur: Yaşamda Denge Perspektifi Ayşegül Funda Alp, Ayşe Selvi Kumcu

Presentation No	Session/ Oturum: 2-1-1C-T2 Hall Name/ Salon Adı: GE 210 Toplantı Salonu (GE Binası İktisat Fakültesi Toplantı Salonu) Session Time/ Oturum Saati: 10.00-11.00 Moderator: Doç. Dr. Özcan Palavan
1	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Annelerinde Sosyal Destek ve Yılmazlık: Sosyal Destek Memnuniyetinin Düzenleyici Rolü İbrahim Güngör, Gizem Yağmur Değirmenci, Özcan Doğan
2	Çocuklarda Tanınmayan Yas: Gelişimsel Risk Profili ve Çok Boyutlu Müdahale Olanakları Emine Esra Acar
3	Dijital Çağda Ontolojik Bir İyi Oluş Tasavvuru: “İnsanlaşma” Elif Narin Hamidi

4	İlkokul Düzeyinde Akran Zorbalığıyla Mücadelede Ebeveynlerin Rolü: Koruyucu Davranışların Nitel Bir İncelemesi <i>Özcan PALAVAN, Tuğba KÜÇÜKBEKİR</i>
5	Çocuk Resimleri Ne Söylüyor? Aile Algısının Çizim Analizi Yoluyla İncelenmesi ve İyi Oluş Bağlamında Değerlendirilmesi <i>Özcan PALAVAN, ASENÂ NİL ÇAKIROĞLU, TUBA KILIÇ, SİNEM GEZGİNCİ, JULİDE ÇİLİNGİROĞLU</i>

EIWB 2026 Congress Program
May 13, 2026 (Wednesday) - 13 Mayıs 2026 (Çarşamba)
DAY 2 /2. GÜN
ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
11.20-12.30

Presentation No	Session/ Oturum: 2-2-1A-I Hall Name/ Salon Adı: GE 140 Conference Hall Session Time/ Oturum Saati: 11.20-12.30 Moderator: Assist. Prof.Dr. Ayşe Özada Nazım
1	Parental Awareness of Child Neglect and Abuse in Harare, Zimbabwe: Exploring Socio – Demographic Influences <i>Ngoni Einstein JANI, Ayşe ÖZADA NAZIM</i>
2	The Representation of Affective Engagement Activities and Their Contribution to Well-Being in Libyan EFL Textbooks: An AI-Supported Analysis <i>Intisar Faraj , Behbood Mohammadzadeh</i>
3	Exploring Code-Switching in The Social Discourse of Pakistani Professionals <i>Hadiya Younas</i>
4	“When a High IQ Isn't Enough: How to Achieve Balance by Integrating IQ, EQ, and Psychosomatic Mechanisms” <i>Oksana Ostrovska</i>
5	Language Learning in the Digital Era: Applications vs. Classroom Education <i>Alexandra Prima</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-2-1B-T Hall Name/ Salon Adı: CU Toplantı Salonu (Sağlık ve Eğitim Fak. Toplantı Salonu) Session Time/ Oturum Saati: 11.20-12.30 Moderator: Prof. Dr. Terin Adalı- Prof. Dr. Ahmet Güneyli
1	Akdeniz Diyetinin Mental İyi Oluş Üzerine Etkisi <i>Hayriye İnanmaz, Terin Adalı</i>
2	Yeme Bozukluğu Belirtilerinde Gıda Uyarılarına Karşı Kortikal Reaksiyonların Elektroensefalografi ile İncelenmesi <i>Zeynep Suiçmez, Eliz Volkan</i>
3	Erken Müdahalede Toplum Merkezli Bir Yaklaşım: Emine-Ali Yeter Çok Amaçlı Eğitim Merkezi Modelinin Fenomenolojik Analizi <i>Dr. Öğrt.Ü. Elif Küçükkoğlu, Prof.Dr. Özgül Polat</i>
4	2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Bağlamında İncelenmesi <i>Ahmet Güneyli</i>
5	Pediatric Hemşirelerinin Hastanedeki Erken Tanı Uygulamalarının İncelenmesi: Sistemik Derleme <i>Mine Bahçeci</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-2-1C-T Hall Name/ Salon Adı: GE 210 Toplantı Salonu (GE Binası İktisat Fakültesi Toplantı Salonu) Session Time/ Oturum Saati: 11.20-12.30 Moderator: Prof. Dr. Hale Dere Çiftçi

1	Klinik Psikoloji Eğitiminde Mentörlük Uygulamasının Karma Araştırma Deseni ile Klinik Psikoloji Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi <i>Emine Sena Ceyhan, Doç. Dr. Eliz Volkan</i>
2	Ailelerin Kanser Farkındalığı ve Sağlık Bilincinin Çocukların Zararlı Alışkanlıklardan Korunmasındaki Rolü <i>Özcan PALAVAN, Merve BAHÇEKAPILI, Yaren BİRİNCİ, Kübranur İLHAN</i>
3	Erken Çocukluk Eğitiminde Orff Schulwerk Elementer Müzik Hareket Yaklaşımı ve Oyun <i>Birgül Berna UYSAL</i>
4	Riskli Gelişim Gösteren Bebeklerin Gelişimsel Değerlendirme ve İzlemi: İkiz Bebek Olgu Sunumu <i>Hale Dere Çiftçi</i>
5	Semptomların Ötesinde: DEHB'li Çocuklarda İyi Oluş ve Dayanıklılık <i>Cansu Ögüt</i>

EIWB 2026 Congress Program
May 13, 2026 (Wednesday) - 13 Mayıs 2026 (Çarşamba)
DAY 2 /2. GÜN
ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
14.45-15.45

Presentation No	Session/ Oturum: 2-3-1A-I Hall Name/ Salon Adı: GE 140 Conference Hall Session Time/ Oturum Saati: 14.45-15.45 Moderator: Assist. Prof. Dr. Abbas Hadizadeh
1	Speaking Across Selves: L2 Speaking Discourse, Psychological Well-Being, and Identity Fragmentation among International Students in EMI Contexts <i>Sara Imani Mehr, Abbas Hadizadeh</i>
2	Teacher Identity Formation and Dynamics in EFL Contexts: Implications for Student Well-Being <i>Pembe Yıldırım, Behbood Mohammadzadeh</i>
3	Lived Experiences of Well-Being: Rhythmic Movement Training in Special Education Contexts <i>Emine Özel, Belgin Parlakyıldız</i>
4	Feedback as Early Intervention: Fostering Well-Being in English Preparatory Programs <i>Navid Hatampour</i>

EIWB 2026 Congress Program
May 13, 2026 (Wednesday) - 13 Mayıs 2026 (Çarşamba)
DAY 2 /2. GÜN 16.00-17.30

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1A-T Hall Name/ Salon Adı: GE 140 Conference Hall Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assist. Prof. Dr. Belgin Parlakyıldız
1	Küçük Yaşta Fark Edilen Müzik Yeteneğinin Mesleki Yaşam ve İyi Oluşa Yansımaları <i>Besime Konde Hizal</i>
2	Öz Şefkat ile İlgili Son On Yılda Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Yapılan Tezlerin İçerik Analizi <i>Aykan Kİ, Gökçen H. Karakuş, Zeynel Yiğit</i>
3	Değişen Eğitim Ekosisteminde Denge: Teknoloji, Psikoloji ve Kuşaklararası Perspektiften Yin-Yang Yaklaşımı <i>Eda Meryem Demir, Pınar Abuş</i>
4	Erken Müdahale Kapsamında Çocuk Gelişimcinin Rolü <i>Nazar SAYGIN, Yağmur MAKCA</i>
Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1B-T2 Hall Name/ Salon Adı: CU Toplantı Salonu (Çevik Uraz Binası Sağlık ve Eğitim Fak. Toplantı Salonu) Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assoc. Prof. Dr. Sevinç Kaçar
1	Hidrosefalili Çocuğun ve Ailesinin Yaşam Kalitesi: Hemşirenin Rolü

	<i>Ecem Oksal Güneş</i>
2	Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Hazırbulunuşluk ve İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Evrin Şahan</i>
3	Sağlık Çalışanlarında Dolaylı Travma Maruziyeti ve Psikolojik İyi Oluş: Risk ve Koruyucu Faktörler Üzerine Kavramsal Bir Derleme <i>Ebru Çorbacı</i>
4	The Mediating Effect of Forgiveness in the Relationship between Relative Victimization and Anxiety <i>Hacer Belen, Ümmühan Ormancı, Sevinç Kaçar</i>
5	Karanlık Üçlü Kişilik Özelliklerinin Romantik İlişkilerdeki Güç Algıları ve İntikam Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Beste Tanrıverdi</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1C-T3 Hall Name/ Salon Adı: Çevik Uraz Konferans Salonu (CU Büyük Konferans Salonu) Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assist. Prof. Dr. Kezban Özgem
1	Okul Öncesi Dönemde Öz Denetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Alternatif Etkinlikler <i>Sevda DEĞİRMENCİOĞLU</i>
2	Evde Sınır Konulmadan Büyüyen Çocukların Okul Çağında Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Nitel Bir Çalışma <i>Gülcan D. Çetiner</i>
3	Ortaokul Öğrencilerindeki Olumsuz Davranışlar ve Çözüm Önerileri <i>Sena Ergül</i>
4	Savaş Anılarında Çocuk Olmak: Fenomenolojik Bir İnceleme <i>Yağmur MAKCA, Mustafa KALE</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1D-T4 Hall Name/ Salon Adı: CU 224 Derslik (Çevik Uraz Binası üst kat) Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assist. Prof. Dr. Esra Karakaş Kurt
1	Tasarruf Eğilimleri ve Oyuncak Tercihlerinin Karşılaştırmalı Analizi: Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Nitel Bir Araştırma <i>Onay Budak</i>
2	Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Pedagojik Farkındalıkları ve Dijital Araç Kullanımına Yönelik Yatkınlıkları <i>Esra Karakaş Kurt, Kezban Özgem, Hüseyin Göksu</i>
3	Çocuklarda Uyum ve Davranım Bozuklukları: Risk Faktörleri, Belirtiler ve Müdahale Yaklaşımları Çerçevesinde Bir Derleme Çalışması <i>Ayten Özkurtuluş Beşoğlu</i>
4	İlköğretim Okullarında Değişime Açıklık Düzeylerinin İncelenmesi: KKTC’de Öğretmen ve Yönetici Algılarına Yönelik Bir Araştırma <i>Osman Erbulak, Aliye Osum, Cemre Mahmutlar</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1E-T5 Hall Name/ Salon Adı: CU 218 Derslik Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 (Çevik Uraz Binası üst kat) Moderator: Assist. Prof. Dr. Mehmet Şükrü Rona
1	İlköğretim Kademesinde Yer Alan Okul Yönetici Davranışlarının, Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonuna Olan Etkisinin İncelenmesi <i>Aliye Osum Aktunalar, Cemre Mahmutlar, Feyman Aptula, Osman Erbulak</i>
2	Yöneticilerin Yapay Zeka Kullanım Alanlarının Belirlenmesi <i>Kemal Kurukafa, Ali Akçin, Gürhan Gökçebaş, Feyman Aptula, Mustafa Öksüz</i>
3	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Staj Süresi Boyunca Karşılaştığı Zorluklar ve Öz Değerlendirmeleri <i>Hazar DEMİRTAŞ, Pelin AYKUT</i>
4	KKTC İlköğretim Kurumlarında Personel Yetersizliğinin Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri <i>Aliye Osum Aktunalar, Cemre Mahmutlar, Osman Erbulak</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1F-T6 Hall Name/ Salon Adı: CU 226 Derslik (Çevik Uraz Binası üst kat) Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assist. Prof. Dr. Emine Özel
1	Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Disiplin Cezası Kavramına İlişkin Metafor Algılarının Karşılaştırılması <i>Selma Korkmaz, Pembe Eminsel Çetin, Esra Karabacak</i>
2	KKTC Mahkeme Kararlarında Çocuk Cinsel İstismarı: Sosyal Hizmet Odaklı Erken Müdahale <i>Havva Ertürk</i>
3	Psikoloji Öğrencilerinde Algılanan Kariyer Engelleri ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Seda ORUÇ, Eylül SOLAKOĞLU, Şeyda Ece AYDIN, Beyza KERÇEK</i>
4	Psikoloji Öğrencilerinde Algılanan Kariyer Engelleri ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Seda ORUÇ, Eylül SOLAKOĞLU, Şeyda Ece AYDIN, Beyza KERÇEK</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1G-T7 Hall Name/ Salon Adı: CU 109 (Çevik Uraz Binası zemin kat) Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assoc. Prof.Dr. Şebnem Güldal Kan
1	Kıbrıs Geleneksel Çocuk Oyunlarının Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri <i>Şermin KUSET, Yöner Tüccaroğlu, Şebnem GÜLDAL KAN</i>
2	Türkiye’de Özel Eğitim Alanında 0-3 Yaş Erken Müdahale Yöntemleri: Tez Taramasına Dayalı Sistemik Derleme <i>Halim Yaşar</i>
3	Dijital Çağda İlişki Kesinti: Technoference Kavramının Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi ve Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İçerik Analizi <i>Ash Sultan Duymuş</i>
4	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akran Zorbalığı Rollerindeki Müdahale Yaklaşımları: Nitel Bir Analiz <i>Şebnem GÜLDAL KAN, Afet DENİZ, Şeniz Şensoy</i>

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1H-T Hall Name/ Salon Adı: CU 215 (Çevik Uraz Binası Üst Kat) Session Time/ Oturum Saati: 16.00-16.45 Moderator: Assist. Prof. Dr. Başak Bağlama
1	Uluslararası Öğrencilerde Ayrımcılık Deneyimi ve Psikolojik İyi Oluş <i>Nagehan Gökler, F. Sölen Şahin Kıraltı</i>
2	Yapay Zekâ Destekli Eğitimin İyi Oluş ve Kapsayıcılık Üzerindeki Etkileri <i>Ergen Gürbüz</i>
3	Çocuk Gözünden Mutluluğun Resmi <i>Esra ÇOBAN KESTİĞÜL, Hayrettin KESTİĞÜL</i>
4	Türkiye’de Duygusal Özerklik Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Başak Bağlama</i>

EIWB 2026 Congress Program
May 13, 2026 (Wednesday) - 13 Mayıs 2026 (Çarşamba)
DAY 2 /2. GÜN
ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ ONLINE OTURUM PROGRAMI
9.00-10.30 Wednesday/ Çarşamba

Presentation No	Session/ Oturum: 2-1-1 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls /Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 9.00-10.30 Moderator: Murat Baki
1	The Dark Side of Digitalization: Technostress and Its Implications for Happiness <i>Tharindu Dananjaya Weerasinghe</i>
2	Strengthening Family- and Community-Based Support Systems for Child Well-Being in Fiji <i>Shobhna Laksmi Devi</i>
3	From Early Support to Lifelong Outcomes: Reframing Early Intervention for Sustainable Community Well-Being <i>Davendra Sharma</i>
4	Digital Intimacy and Marital Well-Being: Couples' Adaptive Practices as Informal Preventive Strategies <i>Devi Mariyani; Yulia Ayriza; Yuli Hartanto; Dian Mustika Maya</i>
5	Foreign Language Anxiety as Social-Evaluative Stress in the Adolescent Brain: A Cognitive-Neuroscience Framework for Neuro-Informed Classroom Strategies <i>Thien-Vu Giang; Thao Tran-Nguyen-Phuong</i>
6	Developing a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program for High School Students in The Context of Happy School in Ho Chi Minh City, Vietnam <i>Phi-Bao Nguyen-Ngoc; Thien-Vu Giang</i>
7	Digital Early Interventions for Mental Health: Evidence from Afghan Students <i>Mohammad Jawad Mirzaee</i>
8	Psychological Well-Being Among Pre-Service Teachers: Evidence from a Pedagogical University in Ho Chi Minh City <i>Khanh-Linh Nguyen; Khanh-Thy Duong-Huynh; Ngoc-Han Truong-Nguyen; My-Tam Bui; Thi-Thuy Tran; Thien-Vu Giang</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/85331105713?pwd=ffJAP5bx4UDasaND3GvmJl2gYgPua4.1

Presentation No	Session/ Oturum: 2-1-2 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls /Enstitü Salonları- Hall 2/ Salon 2 Session Time/ Oturum Saati: 9.00-10.30 Moderator: Onur Ekici
1	The Impact of the Work Life Integration on Employee Well Being among Executive Level Employees in XYZ Finance Company <i>Samadhi Ranawaka; Udaya Mohan Devadas</i>
2	The Impact of Transformational Leadership on Turnover Intention Among Generation Z Employees in the Apparel Industry <i>Sooriyasinghe R.P.R.R.; Devadas U.M.</i>
3	Educational Psychology Perspectives on Cognitive Load and Written Corrective Feedback: Enhancing Past Tense Acquisition in L2 Learning <i>Ushba Rasool</i>
4	Effects of an Integrated Early Intervention Program on Emotional and Social Well-Being: Evidence from an Empirical Study in Tehran, Iran <i>Hossein Isaei; Hamed Barjesteh; Mehdi Manoochehrzadeh</i>
5	Temporal Discounting in Employee's Learning and Development in the Hotel Industry <i>Nawarathna E.L.M.K.; Udaya Mohan Devadas</i>
6	Human Resource Management Practices that can Cultivate Intergenerational Leadership Practices FMCG Industry <i>Ruwani E.B.; Devadas U.M.</i>
7	Comparing the Effectiveness of Classical and Creative Teaching on Students' Psychological Well-Being <i>Seyyedeh Sahar Asgari Ghalebin</i>
8	The Impact of Repetitive Tasks on Mental Health with the Moderating effect of Job Satisfaction among Sewing Machine Operators in ABC Company, Sri Lanka <i>I.A.K Malshani, Devadas. Udaya Mohan</i>
Link	https://us04web.zoom.us/j/78047233299?pwd=7EYPSGbc89vg3SQvaHDu9zAa91oGQ7.1

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
13.05.2026 10.30-12.00 Wednesday/ Çarşamba

Presentation No	Session/ Oturum: 2-2-1 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 10.30-12.00 Moderator: Esra Yavaş
1	Contact with Nature and the Development of Creativity and Musical Imagination in Preschool Children <i>Lidia Kataryńczuk-Mania; Joanna Ziemkowska; Tomasz Dobrowolski</i>
2	The Role of the Family in Mitigating Selected Childhood Disorders through Music Therapy Interventions <i>Lidia Kataryńczuk-Mania; Małgorzata Monika Stańczyk; Julia Maciejewska</i>
3	Cultural Differences in Developmental Domains of Children Aged 0–6 in Germany <i>Goksin Sen; Pamela Parsapour</i>
4	The Contemporary Teacher as a Health Promoter (Analysis and Reflection) <i>Mirosław Kowalski; Paulina Kobylecka-Bitner</i>
5	Life Trajectories of Incarcerated Individuals and the Need for Early Intervention Measures <i>Barbara Toroń-Fórmanek; Paulina Borek</i>
6	Socio-Economic and Demographic Determinants of Albanian Elementary Teachers' Well-being: A Multi-Group and Moderation Analysis using SEM-PLS <i>Enida Kume</i>
7	The Role of the Modern School in Supporting Early Child Development and Well-Being <i>Jolanta Maciąg; Justyna Maciąg</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/83577258209?pwd=0exr6RgygzxQjbAAGiVvOdP48ep8a.1

Presentation No	Session/ Oturum: 2-2-2 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 2 Session Time/ Oturum Saati: 10.30-12.00 Moderator: Ece Nur Çetinkaya
1	Loneliness, Anxiety, and the Pressure to Succeed: Contemporary Threats to Young People's Wellbeing <i>Zuzanna Majchrzak; Zuzanna Krzysztoń</i>
2	Depression and the Loss of Emotional Balance in Polish Adolescents <i>Małgorzata Przybysz-Zaremba; Natalia Balicka</i>
3	The Well-Being of a Child with a Speech Impediment in Speech Therapy Practice - The Need for Interdisciplinary Support <i>Aleksandra Siedlaczek-Szwed; Małgorzata Przybysz-Zaremba; Bilguundorj Enkhbayar</i>
5	Between Crisis and Support – Factors Influencing Suicidal Behaviour in Young People <i>Małgorzata Przybysz-Zaremba; Martyna Aleksandra Szwed; Aleksandra Zaremba</i>
6	School Dropout and Early Intervention <i>Kouider Merbah</i>
7	Safe Homes, Bright Tomorrows: Combating Violence Against Women and Children <i>Boluwatife Fatunbi</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/85188502459?pwd=fOjBLEd7jZ4ymxFFnvg5WQQwsXk1xL1

Presentation No	Session/ Oturum: 2-2-3 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 3/ Salon 3 Session Time/ Oturum Saati: 10.30-12.00 Moderator: Sinan Neşvat
1	The Effectiveness of a Cyber Security Education Program on High School Students' Coping Skills with Cyberbullying: A School Social Work Perspective <i>Yağmur Özkan</i>
2	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hümanistik Eğitim Anlayışları ve Uygulamalarının Erken Müdahale Açısından İncelenmesi <i>Hilal Gülmez, Emine İnci</i>
3	Perma Temelli Müdahale Programının Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: pilot uygulama <i>Emine İnci</i>
4	Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Ümmügülsüm Çerkezoğlu, Sevda Yılmaz Ünal</i>
5	Akıl ve Zekâ Oyunlarının Problem Çözme Becerileri ve Akıl Yürütme İşlevleri Üzerindeki Etkisi: Sistematik Bir Derleme <i>Mehmet Otrar, Hatice Yalçın</i>
6	Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Sevda Yılmaz Ünal, Ümmügülsüm Çerkezoğlu</i>
7	Matematik Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İyi Oluşları ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Selva Büşra Turan, Hatice Balcı Şeker, Fethi Turan</i>
Link	https://us04web.zoom.us/j/78015751767?pwd=0K9gqpMGXtKKGv9r0y5lswZBDWf067.1

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
13.05.2026 13.30-15.00 Wednesday/ Çarşamba

Presentation No	Session/ Oturum: 2-3-1 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 13.30-15.00 Moderator: Murat Baki
1	Assessment of Volatile Organic Compounds in Educational Settings within the Context of EDC(Mind)2 Project <i>Sofia Pinto; Ricardo Coelho; Cátia Peixoto; Ana Margarida Faria; Georges Hatem; Joana Madureira; João Paulo Teixeira; Maria do Carmo Pereira; Klara Slezakova</i>
2	Sense of Coherence as a Coping Resource in the Face of Financial Stress <i>Mimoza Telaku</i>
3	Influence of the Parent–Child Relationship on Mental Health Outcomes among Adolescents in Selected Secondary Schools in Kampala and Wakiso Districts, Uganda <i>Tugumisirize Joviah</i>
4	Technologies Enhancing Learning in Childhood Education and Development in Africa <i>Saman Ange-Michel Gougou; Cheikh Amadou Tidiane Niang</i>
5	Influence of Early Childhood Attachment Experiences on Mental Health Outcomes among Mothers during the Transition to Parenthood in Selected Specialized Women’s Hospitals in Kampala and Wakiso, Uganda <i>Tugumisirize Joviah</i>
6	Communicating Language Proficiency in Early Childhood Development through “Let’s Game Rek” <i>Cheikh Amadou Tidiane Niang; Saman Ange-Michel Gougou</i>
7	The Ripple Effect: Climate Change, Material Mental Health and Perinatal Outcomes among Low Resource Households <i>Abdulqudus Olansile Ibrahim; Abimbola Afolabi</i>
8	Achieving Educational Balance in Life: Cross-Country Similarities and Differences in Social and Environmental Contributions to Enrolment and Completion of School in Ghana and Nigeria <i>Matthew Taiwo Oni</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/87091872616?pwd=gFaUJA5jCBXPFOpucuWhgBT9B15JLa.1

Presentation No	Session/ Oturum: 2-3-2 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 13.30-15.00 Moderator: Onur Ekici
1	Yoga for Education Professionals: A Workplace Wellness Intervention <i>Fatahat Olajide; Rukayat Ogundipe</i>
2	Reproductive Health as a Foundation for Achieving Balance in Life among Girls and Women <i>Abiola Adiat Omokhabi; Udukhomose Suleiman Omokhabi</i>
3	Mental Health as a Key to Achieving Balance in Life among Undergraduates in Nigeria <i>Udukhomose Suleiman Omokhabi; Abiola Adiat Omokhabi</i>
4	Beyond Pads and Period: Menstrual Health and Hygiene Management Intervention to Improve Adolescent Well-Being <i>Adetutu Olubukola Oyelowo; Abiola Adiat Omokhabi; Udukhomose Suleiman Omokhabi</i>
5	Period Poverty, School Participation, and Adolescent Mental Health and Well-Being: Evidence-Based Interventions <i>Foyinsola Genevieve Ogunniyan; Abiola Adiat Omokhabi; Udukhomose Suleiman Omokhabi</i>
6	Teaching for Well-Being: The Role of Adult Educators in Promoting Mental and Social Health <i>Esther Adunni Ogunwande</i>
7	The Relationship Between Sense of Humor Characteristics and Personality Development in Boys and Girls <i>A.A. Korsak, A.M. Ivanova</i>
8	Scalable and Statistical Performance Evaluation of AODV, DSDV, and OLSR in Dynamic FANET Environments <i>Sai Kulkarni, Shrinidhi Gundewar, Yashaswi Rath, Bhavit Bawane, Gauri Ghule, Dipti Pandit</i>
Link	https://us04web.zoom.us/j/78599679392?pwd=W9WiQC50NGRMyHbgkbvxgjJwf5aF11.1

Presentation No	Session/ Oturum: 2-3-3 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları-Hall 3/ Salon 3 Session Time/ Oturum Saati: 13.30-15.00 Moderator: Ferat Dayan
1	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışları ile Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER, Saide ÖZBEY</i>
2	Okul Öncesi Dönemde Arka Plan Türk Müziği: Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi <i>Semanur Cömert, Saide Özbey</i>
3	"Üç İyi Şey" Müdahalesinin Öğretmen Adaylarının İyi Oluşları Üzerindeki Yansımaları <i>Emine İnci, Nisa Başara Baydilek</i>
4	Erken Müdahale Perspektifinden Çocuklarda Teknolojik Cihaz Kullanımının Nörogelişimsel Etkileri <i>Ayhan Babaroğlu</i>
5	Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelere Sosyal Hizmet Bağlamında Sağlanan Destekler <i>Sultan Kaya</i>
6	CBT Adaptations from Early Childhood to Early Adolescence <i>Ceyda Özkan, Ayşe Akan</i>
7	Mesleğe Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İyi Oluş İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Bengü Türkoğlu</i>
8	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İyi Oluş Deneyimleri Üzerine Nitel Bir İnceleme <i>Bengü Türkoğlu</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/2832938987?pwd=YkTNKVPhXiz1btaXCmsjyIKmCHptwv.1&omn=87255253473

ORAL PRESENTATIONS / SÖZLÜ BİLDİRİ OTURUM PROGRAMI
13.05.2026 15.15-16.45 Wednesday/ Çarşamba

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-1 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 1/ Salon 1 Session Time/ Oturum Saati: 15.15-16.45 Moderator: Sultan Begdili
1	School Environment and Cognitive Performance - Research Question of IQ-SCHOOLS) <i>Soraia Ferreira Neves; João Mário Miranda; Maria do Carmo Pereira; Klara Slezakova</i>
2	Getting to Know Each Other through Our Strengths <i>Fabio Olivieri</i>
3	Family Functioning and Emotional-Behavioral Well-Being in Adolescents <i>Brunilda Laboviti; Greta Katreli; Elina Veizi; Bejlinda Mustafa</i>
4	Problem Gaming and Problem Social Media Use Among Youth in Croatia <i>Bruno Škovrlj</i>
5	Beyond “Just Playing”: Parents’ Attitudes Toward Free Play <i>Maja Cepanec; Magdalen Bolfek</i>
6	Pets in the Workplace: Benefit or Impediment <i>Denis Ćosić; Maja Kolega</i>
7	Supporting Students' Well-Being in Foreign Language Learning through Art Therapy Activities <i>Julia Nieścioruk; Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk</i>
8	Student Well-Being in a Multicultural Classroom: How Can Intercultural Sensitivity Be Developed? <i>Jakub Niewinski; Ewa Pasterniak-Kobylecka</i>
Link	https://us05web.zoom.us/j/82927367652?pwd=JdPjQvGRoGKfyrSCQvruryyCNEl3y9T.1
Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-2 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 2- Salon 2 Session Time/ Oturum Saati: 15.15-16.45 Moderator: Onur Ekici
1	Exploring the EFL High School Teachers’ Use of Activities in SUNRISE Textbook Series for Teaching Pragmatics in Kurdistan Region-Iraq <i>Ibrahim Mohammed Ali Murad, Bakhcha Latif Abdulmajeed</i>
2	Posttraumatic stress disorder (PTSD) symptoms among women survivors of ISIS attack in Iraq <i>Mrywan Abdulmajeed Mohammed</i>
3	Predictive Socio-Psycho Effects of Exercise On the Well-Being of Bankers in Delta State, Nigeria <i>Blessing Selly-U. ERUMI, Abiola Abiola OMOKHABI, Angogba Tracey GODSPOWER</i>
4	Influence of Emotional Intelligence and Self-Esteem on Emotion Contagion Among Graduate Secondary School Students: Mediating Role of Peer Influence <i>Ibrahim Ojo RASHEED</i>
5	The Impact of Clean and Hygienic Environments on Mental Well-being: A Study of Hospitality Spaces <i>Sandilyan Pagaldiviti, Mousumi Mukherjee</i>
6	Low-Intensity Early Interventions for Neglected Tropical Diseases <i>Safa Kemal Kaptan</i>
7	Building Relationships with Children Placed in Foster Care - Individual Case Studies <i>Ewa Kubas; Izabela Bieñkowska</i>
8	School-Based Mindfulness and Well-Being: Supporting Children and Adolescents <i>Nikola Dziębór</i>
Link	https://us04web.zoom.us/j/78046452454?pwd=iDCcgckTFUHKb9whNvWZRBGdWE0yTu.1

Presentation No	Session/ Oturum: 2-4-3 Hall Name/ Salon Adı: GE Institute Halls / Enstitü Salonları- Hall 3 / Salon 3 Session Time/ Oturum Saati: 15.15-16.45 Moderator: Esra Yavaş
1	Validity And Reliability Study of The “Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing Scale” (SSTEW) Saide Özbey
2	Culturally Adapted CBT: Framework, Evidence, and Clinical Implications Edanur Kanbur, Ayşe Akan
3	Making Therapy Accessible for All: CBT Adaptations for People with Intellectual Disability Feyza Nur Kaya, Ayşe Akan
4	Parental Perspectives on The Life Satisfaction of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Who Experience Abuse and Bullying Özge ERDURAN TEKİN
5	The Mediating Role of Coping Through Meaning in The Relationship between Psychological Distress and Social Media Addiction: A Mixed Methodology Özge ERDURAN TEKİN
6	Özel Eğitimde Aile Katılımının Dijital Dönüşümü: Çevrim İçi İş Birliği Modelleri Hatice YALÇIN, Hidayet Deniz KAHYA
Link	https://us05web.zoom.us/j/85996456333?pwd=8vbhUWznWeps6R9QyrwttUTLnyDSAi.1

POSTER PRESENTATIONS/ POSTER SUNUMLAR

1	Kumar Bağımlılığında Kabul ve Kararlılık Terapisinin Etkinliği Üzerine Derleme Çağdaş ARIK, Meryem Karaaziz
2	“Kral Kaybederse” Dizisinde Kenan Karakterinin Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Açısından İncelenmesi: Vaka Analizi, Çağdaş ARIK, Meryem Karaaziz
3	Kumar Bağımlılığı: Bilişsel Davranışçı Terapi Perspektifinden Psikolojik İnceleme ve Müdahale Çerçevesi Çağdaş Arık, Meryem Karaaziz

EIWB 2026 Congress Program

May 14, 2026 (Thursday) - 14 Mayıs 2026 (Perşembe)

DAY 3 /3. GÜN

GEZİ

Gazimağusa/ Maraş bölgesi Rehberli Kültür Turu Programı 09.00 Uluslararası Kıbrıs Ü. Kampüsü’nden hareket. 09.45 Barnabas Manastırı ve İkon Müzesi 10.45 Salamis Antik Kenti 12.30 Kapalı Maraş turu 14.00 Mağusa Sur İçi gezisi. Toplu yemek için İncir Altı Restoran’ta öğlen yemeği. (Serbest menü) Lala Mustafa Paşa Cami, Namık Kemal Zindanı, Venedik Sarayı, Serbest Zaman 16.30 Mağusa’dan Hareket. Varış: Havaalanı ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Famagusta/ Maraş (Closed Varosha) Region Guided Cultural Tour Program 09:00 Departure from the International Cyprus University campus 09:45 Visit to the Barnabas Monastery and Icon Museum 10:45 Salamis Ancient City 12:30 Closed Varosha (Maraş) tour 14:00 Famagusta Walled City tour. Lunch at İncir Altı Restaurant (set menu / free choice). Visits to Lala Mustafa Pasha Mosque, Namık Kemal Dungeon, Venetian Palace, and free time 16:30 Departure from Famagusta Arrival: Airport and International Cyprus University



ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Sayı : GEN.00.0-100-3023
Konu : Uluslararası Erken Müdahale ve İyi
Oluş Kongresi-2026 Görevlendirme Hk.

21/05/2026

Sayın Prof. Dr. Çağla GÜR
Öğretim Üyesi

Düzenleme Kurulu aşağıdaki isimlerden oluşan,

Prof. Dr. Çağla GÜR (Kongre Başkanı)
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç KAÇAR – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abbas HADIZADEH – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra KARAKAŞ KURT – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fethi TURAN – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kezban ÖZGEM – Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. - Naşide Nur KARAMAN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

"Uluslararası Erken Müdahale ve İyi Oluş Kongresi-2026" kapsamında Üniversitem
Yönetim

Kurulu'nun 25/03/2026 tarih ve ÜYK-5 sayılı kararı ile Prof. Dr. Çağla Gür ve Yrd.
Doç. Dr.
Kezban Özgem'in akademisyen temsilcisi olarak görevlendirilmeleri uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize sunarım.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Cem TANOVA
Rektör Yardımcısı - Akademik İşler

Dağıtım:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Prof. Dr. Çağla GÜR
Yrd. Doç. Dr. Kezban ÖZGEM

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.ciu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BS43DN347N&eS=3023

Lefkoşa - Kuzey Kıbrıs
Telefon No: (0392) 671 11 11 Faks No: (0392) 671 11 30
E-Posta: info@ciu.edu.tr İnternet Adresi: www.ciu.edu.tr

Bilgi İçin: Büşra Acar
Unvan: Sekreter

akademisyen.com

ONLINE SİPARİŞ



Online Veri
Tabanımıza Erişim

e-ISBN



9 786253 622008



AKADEMİSYEN YAYINEVİ

Halk Sokak No: 5/A Sıhhiye-Yenişehir/ANKARA

Tel: 0312 431 16 33 - 0312 432 21 84



akademisyenyayinevi



akademisyenctp