

EAK2023

FSMVÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

4.

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

21.YÜZYILDA ÖĞRETMEN

19-20 Ekim 2023



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

FSMVÜ-EAK 2023
19-20 EKİM 2023

4. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
21. YÜZYILDA ÖĞRETMEN
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI: 54

**4. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ: 21. YÜZYILDA ÖĞRETMEN,
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI**

Bildiri Kitabı Editörü: Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Kongre Onursal Başkanı: Prof. Dr. M. Fatih ANDI

Kongre Başkanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Düzenleme Kurulu Başkanı: Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Düzenleme Kurulu:

Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

Prof. Dr. Ali TAŞ

Doç. Dr. Asiye ÇELENLİOĞLU

Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER

Doç. Dr. Meltem ASLAN GÖRDESLİ

Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY

Arş. Gör. Berra ŞİMŞİR

Arş. Gör. Gülenay Nagihan KILIÇ

Arş. Gör. Özge İDRİSOĞLU

Arş. Gör. Sara AKKUŞ

Arş. Gör. Şeyda KARAN

Arş. Gör. Tuğba TURGUT

Arş. Gör. Zeynep ÇAM

e-ISBN 978-605-2386-62-0

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları

Zeyrek Mahallesi Büyükkaraman Cad. No: 53 Fatih / İstanbul

Tel: 0212 521 81 00

Faks: 0212 521 84 84

Web: www.fsm.edu.tr

E-Posta: yayinevi@fsm.edu.tr

Yayınevi Sertifika No: 47914

İstanbul, Mart, 2024

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Kütüphanesi CIP

4. Eğitim Araştırmaları Kongresi: 21. Yüzyılda Öğretmen,
Tam Metin Bildiri Kitabı / editör Tuğba Yılmaz Bingöl –
İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Yayınları, 2024.

xii, 13-162 s. ; 30 cm. – (Fatih Sultan Mehmet Vakıf
Üniversitesi Yayınları; 54)

e- ISBN 978-605-2386-62-0

1. Eğitim -- Türkiye -- Kongreler

I. Yılmaz Bingöl, Tuğba II. Dizi

LA942/.E35 2024

370.9561/EĞİ 2024

Copyright © Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, 2024

“4. Eğitim Araştırmaları Kongresi: 21. Yüzyılda Öğretmen, Tam Metin Bildiri Kitabı” kitabında yayımlanan yazıların yasal ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Kitabın yayın hakkı Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'ne aittir. Kitabın hiçbir bölümü yayıncının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt yöntemiyle veya başka bir yöntemle çoğaltılamaz, bir veri muhafaza sisteminde saklanamaz veya iletilmez. Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.

KONGRE BİLİM KURULU**Prof. Dr. Ali Fuat ARICI**

Yıldız Teknik Üniversitesi - Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Gazi Üniversitesi - Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY

Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Dicle Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Cevdet KILIÇ

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi - Türk İslam Düşünce Tarihi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Prof. Dr. Hasan ATAK

Kırıkkale Üniversitesi - Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Hüseyin TOROS

İstanbul Teknik Üniversitesi - Meteoroloji Mühendisliği Anabilim Dalı

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Boğaziçi Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Levent DENİZ

Marmara Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mahmut SAĞIR

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

Gazi Üniversitesi - Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR

Gaziantep Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Fırat Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Nursel TOPKAYA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Prof. Dr. Özcan BAYRAK

Fırat Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK

İstanbul Aydın Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Prof. Dr. Sefa BULUT

İbn Haldun Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Prof. Dr. Selahattin TURAN

Bursa Uludağ Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Serdar YAVUZ

Fırat Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

Marmara Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Abdullah COŞKUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT

Gaziantep Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Elif YILMAZ

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Emine ÖNDER

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Akdeniz Üniversitesi- Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Genç Osman İLHAN

Yıldız Teknik Üniversitesi- Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN

Marmara Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Gülşah TAŞCI

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Temel Eğitim Bölümü

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA

Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. Hüseyin SERİN

İstanbul Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. İbrahim TAŞ

Sakarya Üniversitesi- Psikoloji Bölümü

Doç. Dr. Mithat KORUMAZ

Yıldız Teknik Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Temel Eğitim Bölümü

Doç. Dr. Nihan ARSLAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi- Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Serkan SAVAŞ

Kırıkkale Üniversitesi- Bilgisayar Mühendisliği Bölümü

Doç. Dr. Sertel ALTUN

Yıldız Teknik Üniversitesi- Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Sıddık BAKIR

Atatürk Üniversitesi- Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

İstanbul Kültür Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Fırat Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Zeynep TEMİZ

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi- Temel Eğitim Bölümü

Dr. Ahmet AYDIN

İstanbul Üniversitesi- Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

İstanbul Aydın Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Ayhan KOÇOĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Bayburt Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre ÖMÜR

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah AKCAN

Gaziantep Üniversitesi- Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN

Sakarya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Fatih TIĞLI

İstanbul Üniversitesi- Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER

İstanbul Kültür Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Hande GÜNGÖR

Pamukkale Üniversitesi- Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Nur AKBULUT KILIÇOĞLU

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Özgür KURT

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi- Özel Eğitim Bölümü

Dr. Ramazan ERTÜRK

Millî Eğitim Bakanlığı- Eğitim Yönetimi Alanı

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ASLAN

Nişantaşı Üniversitesi- Psikoloji Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Seyfettin SEVİNÇ

Düzce Üniversitesi- Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA

Necmettin Erbakan Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma GÜLDAL

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Dr. Şule ŞAHİN DOĞRUEK

Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi

Dr. Öğr. Üyesi Ümran ATABAŞ

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi- Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

TAKDİM

İnsana dair her şeyin gelişmekte ve hızla değişmekte olduğu 21. Yüzyılda, eğitim alanında da değişim ve gelişimlerin olması doğal bir gereksinimdir. Eleştirel düşünce, yaratıcılık gibi 21.yüzyıl becerilerinin eğitimdeki yeri ve olması gerekenlerle ilgili konuları ele aldığımız 4. Eğitim Araştırması Kongresi'ne katkı sunan tüm katılımcılarımıza şükranlarımızı sunuyoruz.

Kongre hazırlıklarına birlikte başladığımız, bilgiyi sorgulamakla ilgili yolda hepimize ışık olmuş olan Sayın Hocamız Prof. Dr. Hasan BACANLI'nın aramızdan ayrılmasının üzüntüsü içindeyiz. Kendisini rahmetle anıyoruz.

Kongrenin başarıyla gerçekleşmesinde emeği geçen düzenleme kurulu, bilim ve hakem kurulu üyesi akademisyenlerimize ve desteklerini esirgemeyen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. M. Fatih ANDI'ya teşekkürlerimizi bir borç biliriz.

Kongremizin tüm eğitim camiasına ışık tutmasını diler saygılarımızı sunarız...

Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Düzenleme Kurulu Başkanı

EAK 2023

4. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

KONGRE ÖZET PROGRAMI

1.GÜN

| 1.GÜN-19 EKİM PERŞEMBE (ÜSKÜDAR YERLEŞKESİ) | | |
|--|---------------|---|
| ATÖLYELER | PROGRAM AKIŞI | |
| | 09:30-10:00 | KONGRE KAYIT |
| | 10:00-11:30 | AÇILIŞ KONUŞMASI ve DAVETLİ KONUŞMACILAR (C106) Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN MEB Bakan Yardımcısı (Tensip buyurdukları takdirde) Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN MEF Üniversitesi "Akademik Emperyalizm" Prof. Dr. Serdar ERKAN İstanbul Kültür Üniversitesi |
| | 11:00-11:15 | KAHVE MOLASI |
| | 11:15-12:15 | PANEL-1 (C106) "Uygulamada Eğitim Sorunları" Prof. Dr. Hüseyin TOROS Dr. Rüstem KAYA Mehmet KURTAY Gülfem YELENLİBAĞ Moderatör: Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ DAVETLİ KONUŞMACI (H101) "Arap Dili Eğitiminde Düünden Bugüne İnovatif Gelişmeler" Prof. Dr. Kerim AÇIK Prof. Dr. Hüseyin YAZICI |
| 13.00-16.00` ATÖLYE "Erken Çocuklukta Ön Yargısız Eğitim" Dr. Çağla BAL (H210) | 12:15-13:15 | ÖĞLE ARASI |
| ATÖLYE "Sınıfta Problem Davranışları Azaltmada Ayrımlı Pekiştirme İşlem Sürecinin Öğretimi" Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN | 14:00-15:15 | PANEL-2 (H101) "Eğitim ve Bilim Dili Olarak Türkçe" Prof. Dr. Yakup YILMAZ Prof. Dr. Mustafa BALCI Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU Moderatör: Prof. Dr. Şaban SAĞLIK DAVETLİ KONUŞMACI (C106) |

| | | |
|--------|-------------|---|
| (H209) | | "Uluslararası Yayın Yapma" Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI |
| | 14:15-14:30 | KAHVE MOLASI |
| | 14:30-15:45 | PARALEL BİLDİRİ OTURUMLARI (H Blok) |
| | 16:30 | GEMİ İLE BOĞAZ TURU |

EAK 2023**4. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ****KONGRE ÖZET PROGRAMI****2.GÜN**

| 2.GÜN-20 EKİM CUMA (AYASOFYA YERLEŞKESİ) | | |
|--|---------------|--|
| ATÖLYELER | PROGRAM AKIŞI | |
| <p>10.00-12.30</p> <p>ATÖLYE</p> <p>"Travmada Sanat Terapisi"</p> <p>Psikoterapist Halil ÜNAL (Ali Kuşçu Salonu)</p> <p>ATÖLYE</p> <p>"Sınıf Yönetiminde Sistemik Terapi Teknikleri"</p> <p>Uzm. Klinik Psikolog Ilgın ÇAKMAK (Çok Amaçlı Salon)</p> | 10:00-11:00 | <p>PANELLER</p> <p>PANEL-3</p> <p>(Molla Hüsrev Salonu)</p> <p>"Öğretmenliğe Çok Yönlü Bakış"</p> <p>Prof. Dr. Serdal SEVEN Prof. Dr. Ali ERYILMAZ Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM Dr. Öğr. Üyesi Musa BARDAK Moderatör: Doç. Dr. İsa KAYA</p> |
| <p>13.00-16.00</p> <p>ATÖLYE</p> <p>"Akademik Metin Özeti Yazma"</p> <p>Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT (Molla Hüsrev Salonu)</p> | 11:00-11:15 | KAHVE MOLASI |
| | 11:15-12:15 | PARALEL BİLDİRİ OTURUMLARI (Molla Hüsrev Salonu) |
| | 12:15-14:00 | ÖĞLE ARASI |
| | 14:00-16:00 | <p>AYASOFYA CAMİ</p> <p>TÜRK İSLAM ESERLERİ MÜZESİ</p> <p>ZİYARETİ</p> |

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| Mahremiyet Eğitiminde İhlallerin Psikolojik Sonuçları..... | 13 |
| Seda ŞEN | |
| Güncel Gelişmeler Çerçevesinde Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Sosyal Medya Analizi Çalışması .. | 35 |
| Berrin BAYBURT, Hamza ÇELİKEL | |
| Üniversite Öğrencilerinde Problemleri Mobil Telefon Kullanımında Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılarının Etkisinin Belirlenmesi..... | 51 |
| Tuğba BİNGÖL, Firdevs Ela GÜLLÜCE | |
| Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalıklarının Akademik Başarı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi | 67 |
| Yasemin TAŞCI GÖKŞEN, Nursel TOPKAYA | |
| Dil Becerisinin Eğitimdeki Rolü ve Öğretmen Yeterliklerine Etkisi..... | 82 |
| Hanifi VURAL | |
| Bekar Genç Yetişkin Bireylerin Evlilik Beklentileri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 93 |
| Ayşe Burcu İŞILDAK | |
| Erken Çocukluk Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Türkiye’de Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi..... | 108 |
| Zeynep ÇAM ALEGÖZ | |
| Dijital Çağda Kuşaklar Arası Medya ve Teknoloji Alışkanlıkları: Büyükanne ve Torunlar..... | 150 |
| Ebrar İMAMOĞLU, Gözde DİKKER, Şura İNAN, Şeyda KARAN | |

Mahremiyet Eğitiminde İhlallerin Psikolojik Sonuçları

Seda ŞEN¹

Öz

Mahrem ve mahremiyet terimleri, insan bedenini ve kadın-erkek ilişkilerini ifade etmek için kullanıldığında, kişinin dokunulmazlık alanını ifade eder. Mahremiyet; insanın doğasında en hassas ve tehlikeli olan duyguların korunmasıdır. Mahremiyet eğitimi, çocukların psikolojik olarak sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir şekilde yetişmelerini ve sağlıklı cinsel kimlik bilinci geliştirmelerini sağlayan, onları kötü niyetli insanların istismarından koruyan temel bir eğitimidir. Her ebeveynin, çocuklarının eğitimi konusunda bilinçli davranma sorumluluğu vardır. Mahremiyet eğitimiyle çocuğun hayâ duygusunu öğrenmesi, kendi bedeninin dokunulmazlığına ve değerine saygı duyması sağlanır.

Bu araştırmada, görünme tanınma arzusu, narsisime yol açan ihlaller, gözetim toplumu haline gelme, yaşadığımız mekânların sosyal medya vb. ortamlara açılması ve çocuklar üzerinde pek çok psikolojik probleme yol açan ihlaller tespit edilmiştir. Mahremiyet gereksinimleri karşılanmadığında, bireylerde anti sosyal davranışlar ve saldırganlık ortaya çıktığı, gizlilik ihlalinin, bireylerde gerilim ve çatışma nedenleri arasında yer aldığı da araştırmanın bulguları arasında sayılmıştır.

Çocukluk döneminde temeli atılan mahremiyet değeri, okullarda öğretmenler ve öğrenciler, toplumda bireyler tarafından desteklendiğinde, kendi özel alanını ve diğer insanların özel alanını bilen bireyler yetişecektir. Mahremiyetin, hukuksal alanda temel bir değer olması hususunda ve yapılan ihlaller noktasında toplumsal bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Bu konuda eğitimcilere, akademisyenlere, hukukçulara büyük görevler düşmektedir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı gibi toplumla iç içe olan

BİLDİRİ NO: 52060

¹Dr. Öğrencisi, Vaiz, Diyanet İşleri Başkanlığı, Uludağ Üniversitesi, 711921016@ogr.uludag.edu.tr.

kurumlarımızın personellerine mahremiyet eğitimiyle ilgili seminerler verilerek, toplumun mahremiyet algısını birlik içerisinde oluşturmak gerekmektedir. Bu çalışmada, literatür tarama yöntemiyle mahremiyetin tanımı, farklı kültürlerdeki yeri, mahremiyet bilinci kazandırma aşamaları ve ailenin, sosyal medyanın ve çevrenin etkisi araştırılmıştır

Anahtar Sözcükler: Mahremiyet, Eğitim, Aile, İhlaller, Psikoloji

Giriş

İslam'a göre fert, yüce ve onurlu yaratılmıştır. Rabbi, ferdin bu konumu ve değerini korumak amacıyla önlemler almıştır. Bu önlemler, genel olarak insanı ve itibarını korumayı amaçlayan Şeriat amacına hizmet etmektedir. Dinimizdeki mahremiyet tedbiri de insanın saygınlığını korumayı hedefleyen önemli düzenlemelerden biridir. Mahremiyet, insanın doğasında var olan bir histir. A'raf Suresi'nin 22. ayeti, insanın örtünme ve mahremiyet duygusunun doğal olduğuna işaret etmektedir. Çünkü ayete göre, Âdem ve Havva'nın avret yerlerinin açığa çıkmasıyla birlikte hemen gizlenme ve örtünme ihtiyacı hissetmişlerdir.

(Karaman vd., 2019)

Rivayetlere göre, Hz. Âdem'e neden yapraklarla örtünmeye çalıştığı sorulduğunda, O'nun "Rabbim, Senden utanıyorum!" şeklinde cevap verdiği belirtilir. Bu ilk olaydan da anlaşılacağı üzere utanma duygusu, örtünmenin sebeplerinden biridir. Peygamberimizin ifade ettiği gibi, "İman yetmiş küsurdur ve hayâ da imandan bir parçadır." Bu şekilde örtünme, imanla, Allah'a saygıyla, kişinin benlik algısıyla ve öz değer gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. (Gündoğdu, 2017, s.94)

Benlik algısı ve öz değer gelişimi doğumla başlayan ve eğitimle hayat boyu devam eden süreçtir. Mahremiyet eğitimi de bu sürecin bir parçasıdır.

Mahremiyet kavramı, tarihi, çeşitleri ve mahremiyet eğitimi konusunda Dünya'da ve Türkiye'de literatürde pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak özel olarak, bu kavramın insan hayatında herhangi bir sebepten dolayı ihlal edilmesi sonucunda, toplumda ne gibi problemlere yol açtığı konusu bir başlık altında toplayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, mahremiyet eğitiminin verilmediği toplumlarda ortaya çıkan problemleri tespit edip, din eğitimi çalışmalarında dikkate alınması gereken yaklaşım tarzlarından biri olarak, insanlık şerefi ekseninde bir mahremiyet anlayışı geliştirebilmektir.

Mahremiyetin öğretilmesi veya öğrenilmesi, toplumun ortak gelişim süreçleri içinde yer alır. Birey, mahremiyet kavramını öğrenirken hangi yolları izler? Bu kavramı nasıl anlamlandırır

ve hayatında nasıl yer verir? Mahremiyet eğitiminin değeri ve önemi nedir? Bu değer ihlal edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar nelerdir gibi sorular, araştırmanın merkezini oluşturur.

Çalışmanın birinci bölümünde mahrem ve mahremiyet kavramları ayrıntılı olarak açıklanmış, mahremiyetin din ve değerlerle ilişkisine değinilmiştir. Mahremiyet eğitiminin insan hayatı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. İkinci bölümde mahremiyet ihlal edildiğinde veya mahremiyet eğitimi verilmediğinde insanın yaşayacağı psikolojik sorunlar ele alınmıştır. Bu psikolojik sorunlar; sosyal medya, konut, gözetim toplumu ve çocuk başlıkları üzerinden ayrıntılı olarak incelenmiştir. Son olarak da ortaya çıkan problemin, çözüm yolları için öneriler sunulmuştur. Bu çerçevede, araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

Mahremiyet nedir?

Mahremiyet eğitimi nedir?

Mahremiyet ihlal edildiği zaman ortaya nasıl sorunlar çıkar?

Ortaya çıkan sorunları nasıl çözebiliriz?

1.1. Mahrem, Mahremiyet Kavramları

Sözlükte; haram, haram kılmak ve haram kılınmış anlamlarına gelen mahrem, İslami bir kavram olarak genelde Allah'ın haram kıldığı, memnu kıldığı şeylere, özelde ise evlenilmesi daimi olarak haram olan fertlere denir.(Karaman vd., 2006, s.402)

Haram, bir kimsenin koruyup gözettiği, himayesine aldığı şey; hürmetsizlik edilmesi, hukukun ve hududun çiğnenmesi, helal olamayan şey anlamlarına gelir. Mekke ve civarı bu ikinci manaya göre harem diye tesmiye edilmiştir. (Çanga, 2016, s.257)

Mahrem kelimesi; haram, şeri bakımdan doğru sayılmayan şey anlamına geldiği gibi mahremiyet kelimesi; evlenilmesi mümkün olmadığı için kendisinden kaçınılmayan kimsenin hâli, mahrem olma hâli, gizlilik, sır olarak saklanan, herkese açılmayan şeyler, iç alan anlamlarına gelir. (Doğan, 2010, s.175)

Mahrem kelimesi; yasaklamak, engellemek, mahrum etmek, erişilemez olmak, dokunmamak, kişinin itibarını koruduğu yakınları, saygı gösterilmesi gereken şey, evlenmenin yasak olduğu yakın akraba gibi anlamlara gelir.

Mahrem ve mahremiyet kavramları, insan bedeni ve kadın-erkek ilişkileriyle ilgili olarak kullanıldığında, dokunulmaz bölgesini ifade eder. Bu bağlamda, mahremiyet; insan

vücudunun bakılması, dokunulması veya hakkında konuşulması yasak olan bölgeleriyle ilgili olarak bir dokunulmazlık durumunu ifade eder.

Mahremiyet kavramı, Türkçeye “privacy” kelimesinin karşılığı olan gizlilik olarak geçmiştir. Ancak mahremiyet “ferdin herkesle paylaşmayacağı veya herhangi bir kimse ile paylaşmama hakkının bulunduğu olay, inanç ve duyguların isteği üzerine o fertle paylaşılması” olarak tanımlanan “intimacy” kelimesi anlamındadır. (Karahisar, 2023, s.159)

Mahrem sıfatından yapılmış bir isim olarak mahremiyet, mahrem olmanın yanında, İngilizce (privacy) kelimesinde olduğu gibi, bu kelimenin kapsamı içerisine giren onun bir boyutunu oluşturduğu kabul edilen intimate (yakın-sıcak ilişki içerisinde olma) anlamına da gelmektedir. Türkçe bir deyim olarak “bir kimsenin mahremiyetine girmek”, o kimsenin sırlarına aşına olacak kadar ona yakın olmak demektir. (Yörükhan , 2006, s.272)

Mahremiyet, insan için en kişisel ve dokunulmaz olan sınırdır. Bu nedenle, bireye özgü olan bu alanın korunması aynı zamanda bireyin özgürlük alanının da korunması anlamına gelir.(Martı vd., 2020, s.18)

Mahremiyet kavramının kapsamının belirlenmesinde kültürel faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Her kültürde bu kavramın içeriği farklılık gösterse de, kendini devam ettirmektedir. Ancak bu terimin anlamının belirlenmesinde din, en dikkat çekici öge olarak karşımıza çıkar. Başka bir ifadeyle, mahremlik terimiyle ifade edilen özel durumlar, sadece bireyin kendisi için belirlediği ve sahip olduğu alanlarla sınırlı değildir. Bununla birlikte ilahi belirleyiciliğin de katıyetle hâkim olduğu bir mecradır. (Bağlı, 2011, s.75.)

Mahremiyet hukuki bir terim olarak, "bireylerin istedikleri takdirde yalnız kalabilecekleri veya başkalarıyla iletişim kurma zamanı, yerini belirleme ve hayatlarında hangi bilgileri paylaşıp paylaşmayacaklarına karar verme yeteneğine sahip oldukları alan" olarak ifade edilmiştir.

Sosyal bilimler bağlamında mahremiyet, bireylerin kendi başlarına denetim sağlayabildikleri durumların altını çizen tanımlamaları içerir. Kişisel kontrol ise, bireyin kişisel bilgilerini ne zaman ne kadar ve hangi ölçüde başkalarına ileteneğine dair kararları kişinin kendisinin verme yeteneğini ifade eder.

Robert Gifford'a göre mahremiyetin en iyi tanımlarından birisi, Irvın Altman tarafından yapılmıştır. Altman için mahremiyet: “Bir kimsenin kendisine veya grubuna ulaşma gayreti üzerindeki seçici kontrolüdür. Bu haliyle mahremiyet, kişiyi hem özgürleştiren hem de

diğerlerine karşı koruyan bir haktır. Mahremiyete kapsamlı bir bakış sunan Solove, altı temel ilkenin bu kavramı şekillendirdiğini öne sürmüştür. Bu ilkeler şunlardır: a) İzole olma hakkı. b) Bireyin kendi erişimini sınırlama yetisi. c) Gizlilik. d) Kişisel veriler üzerinde hâkimiyet. e) Bireyin kendi otonomisi ve itibarını kazandığı durum. f) Yakın ilişkiler, samimiyet. Bu bağlamda, mahremiyet, bireyin özgün kimliği ve çevresini belirleme kapasitesiyle ilgilidir. (Albayrak vd., 2022, s.19)

1.2. Mahremiyet- Din İlişkisi

Mahremiyetin toplumsallaşmasının, tarihsel bağlamda din merkezli olduğu ve bedensellikten, söz ve mekâna doğru kaydığı düşünülmektedir. Fakat mahremiyetin sadece İslami ilkeler temelinde ele alınan bir olgu olduğuna ilişkin düşüncenin, tarihsel gerçekliği yoktur. Batı kültürü ile kıyaslandığında, İslam'ın mahremiyete daha geniş anlamlar atfettiği, batı merkezli sosyal bilimlerde, mahremiyetin daha çok cinsellik ve kadın-erkek ilişkisi ile sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir.

Nitekim Hans Peter Duer, Uyarlaşma sürecinin miti adlı kitabında mahremiyetin yüzyıllar içerisindeki dönüşümünü kadın ve utanç (shame) miti üzerinden ele almıştır. Duer, on dokuzuncu yüzyıldan antik çağa geri giderek ve sonra yine modernliğe dönerek, Utanmanın kültür tarihinin çıkış noktası alıp utancın 'eşik yüksekliğinin' kültürel ve tarihsel farklılıkları bir yana, kültüre özgü olmadığını; genel olarak insani yaşam biçimi için karakteristik görüldüğünü; genel bir 'utanmazlığın' ve böylelikle kamusal ve özel alanların iç içe geçebilmesi için, insanların toplumsal ilişkilerinde temel bir değişiklik olması gerekeceğini; modern büyük şehir insanların yaşam tarzının, Kalahari'nin tropik ormanlarında yaşayan insanların yaşam tarzına dönüşmesinin, söz konusu değişikliğin yanında sıradan bir olay gibi kalacağını kanıtlamak ister. (Hans, 2004, s.8)

Özel hayatın İslam hukukunda bir bahis olarak ele alınması, batı hukukundan öncedir. İslam dinine göre insanın tam olarak yalnız kalması mümkün değildir. Yeryüzüne adım attığı andan itibaren insan, "bekçi, değerli yazıcı" olarak tarif edilen, melekler tarafından anbean izlenmekte (İnfitâr, 82/10-12), tüm eylem ve düşünceleri kaydedilmektedir. (Kâf, 50/17-18) Öyle ki, öldükten sonra organlarının şahitliğiyle dünyada yapıp ettikleri ifşa edilecektir. (Nûr, 24/24)

İslami anlayışta mahremiyet konusu, bireyin tekeline bırakılmamış, sınırları Allah (c. c) tarafından belirlenmiş ve bu sınırların korunması emredilmiştir. (Nûr, 24/30) Dolayısıyla özel hayata saygı, sadece kişiye değil aynı zamanda ilahi iradeye de saygıyı ifade etmektedir.

Mahremiyete saygı göstermek Müslümanlığın kalitesini gösteren bir ölçüdür. Zira İslam geleneğinde mahrem denilince birçok husus akla gelmektedir. Bunların her birinin farklı fikhi/ahlaki karşılığı olabildiği gibi, yorumlarda ayrılık da söz konusu olabilir. Her ne kadar birçoğu birbiriyle ilişkilidir ve bağımsız olarak ele almak güçtür. (Çelik, 2020, s.32)

1.3. Mahremiyetin Değerlerle İlişkisi

Mahremiyet, aslında genel olarak sınıflandırılan değerler arasında değildir. Diğer bir ifadeyle mahremiyet, değerler listesinde yer almaz. Ancak mahremiyet, birçok değeri içeren önemli bir terimdir. Tolerans, kibarlık, hürmet, hürriyet, iç ses, anlayış, gurur, hüsnü zan, hak gibi birçok ifade, mahremiyet terimiyle ilişkilidir. Bununla beraber İslam'ın önemli ilkeleri olan iffet, hayâ, örtünme değerleri de mahremiyetin önemli bir yönünü ifade eder. Mahremiyet değeri, birçok değerlerin bir araya gelmesiyle oluşan, daha detaylı ve mühim bir değerdir. Sosyal yaşamın her yerinde, her anında karşılaşılabileceğimiz bir değerdir. (Duran, 2018, s.28)

1.4. Mahremiyet Eğitimi Nedir?

Eğitimin temel amacı, bireyin doğal yeteneklerini sağlıklı bir şekilde geliştirebilmesi için yöntemler ve stratejiler uygulamaktır. Bu, aynı zamanda çevresel koşulları düzenlemeyi gerektirir. Eğitim sorumluluğunu üstlenen kişilerin bilgi, beceri ve model kişilikleriyle iyi bir rehberlik yapma yeteneği ve yetkinliği de bu sürece dâhildir. Eğitim, temiz bir fitratın korunması ve potansiyelinin tam olarak ortaya çıkarılması için yardımcı olma amacı güder. Esas olan, olumsuz unsurların temizlenerek iyi karakterin gelişmesi ve uygun şartların oluşturulmasıdır. (Hökelekli, 2011, s.218)

Mahremiyet eğitimi, çocukların ruhsal açıdan sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir şekilde gelişmelerin yardımcı olur. Bu eğitim doğru bir cinsel bilinç idraki sağlayan, onları iyi niyetli olmayan fertlerin zararlarından muhafaza eden bir eğitimidir.

Mahremiyet eğitimi, yaşamının ilk yıllarından itibaren beşerin bireysel olarak ve öteki fertlerin kişisel sınırlarının farkındalığını artırmalarını, toplumsal yaşamda kendilerine ait alanlarını korumalarını, diğer insanların mahremiyetine doğru duruş sergilemelerini ve sağlıklı sınırlar belirlemelerini destekleyen önemli bir eğitimidir.

Mahremiyet eğitiminin amacı, çocuğa bu kişisel alanın varlığını tanıtmak ve çocuğun, "Toplumda diğer insanlarla aramda bir mesafe bulunmalı, bu alan benim özelim, diğer fertlerin bu kişisel alanıma müdahale etmesine müsaade etmemeli ve aynı şekilde diğer fertlerin kişisel sınırlarını çiğnememeliyim. Kendimi korumayı öğrenmeli, başkalarına zarar vermemeli ve saygı göstermeliyim." bilincini geliştirmektir. (Martı vd., 2020, s.18)

1.5. Mahremiyet Eğitiminin Önemi Nedir?

Mahremiyet insan özgürlüğünün bir parçası olduğundan, mahremiyetin ihlali aynı zamanda özgürlüğün de ihlali anlamına gelir. Mahremiyet uluslararası topluluk tarafından bir temel insan hakkı olarak tanınmıştır ve uluslararası insan hakları hukukunda mahremiyet, açık bir şekilde, korunması gereken bir temel hak olarak vazedilmiştir. (Tanılır, 2002, s.42)

Eğitimin ilk sorumluluklarından biri, bireyin tüm becerilerinin açığa çıkararak onun toplum içinde dengeli ve saygılı bir birey olmasına yardımcı olmaktır. Din eğitimi, mahremiyet eğitimi aracılığıyla insanın gelişimine yardımcı olmalıdır. Bu eğitim, gelişmekte olan fertleri kendilerine ait kişiliklerinin ve değerlerinin arkasında olan, diğer fertlerin de özlerine ve değerlerine hürmet eden nesiller haline getirebilir.

1-Mahremiyet eğitimi, bireyin kendi kimliğini keşfetmesine katkı sağlayabilir. Bu; kişinin yeteneklerini, kişiliğini, duygularını ve eksikliklerini fark etmesini ve özgün ve bağımsız bir kişilik geliştirmesini ifade eder. Kendini bilen bir fert, hislerinin ve düşüncelerinin idrakine varır, onları nasıl kullanması gerektiğini bilir, yaşar ve kontrol altında tutmanın gerekliliğini anlar.

2-Mahremiyet eğitimi, bireyin sorumluluk bilincini geliştirmesine destek olabilir. Mahremiyet algısıyla sorumluluk duygusu arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Sorumluluk, eylemde bulunmayı ve deneyim kazanmayı gerektirir. Küçük yaşlardan itibaren çocuğa, yaşına, yeteneklerine ve cinsiyetine uygun görev ve sorumluluklar vermek, güven duygusunu pekiştirir. Bu da çocuğun bağımsız ve yetenekli bir birey olmasına katkı sağlar.

3-Mahremiyet eğitimi, bireyin vicdan gelişimine katkıda bulunabilir. Çocuğun mahremiyetle ilgili değerlerini davranışlarına yansıtabilmesinde vicdanın önemli bir rolü vardır. Vicdan, insanın yapması ve yapmaması gerekenleri gösteren bir iç uyarı sistemidir. Vicdan, sürekli gelişen bir yapıya sahiptir ve çevreyle etkileşim içinde büyüyebilir.

4-Mahremiyet eğitimi, insanın cinsel isteklerini insancıl ve makul bir çerçevede yaşamasına yardımcı olabilir. Cinsellik önemli bir dürtüdür ve tamamen ondan kaçınmak veya onu yok saymak mümkün değildir. Ancak cinsel dürtünün egemenliği altında yaşamak, diğer sorumlulukları yerine getirmeyi engelleyebilir ve insanı zorlayabilir.

5-Mahremiyet eğitimi, çocuğun cinsellik/mahremiyetle ilgili sorularına yanıt bulmada yardımcı olabilir. Erikson'a göre okul öncesi dönemde (4-6 yaş) çocuk cinsiyet farklılıklarını keşfeder ve bu konuda sorular sormaya başlar. Çocuğun sorduğu soruları azarlamak veya araştırma girişimlerini engellemek, çocuğun suçluluk duygularının gelişmesine neden olabilir.

"Çocuğun araştırma girişimlerini destekleyen, anlayabileceği şekilde uygun cevaplar veren, sevecen ve ilgili yetişkin modeller" çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkıda bulunabilir. (Diler, 2014, s.64)

1.6. Çocuğun Mahremiyet Eğitiminde Ailenin Rolü ve Önemi

İslam dini, çocuğun buluş çağına ulaşana kadar yaptığı hareketlerden sorumlu tutulmadığını ifade eder. Ancak anne ve baba, bu dönemde çocuğa gerekli eğitimi vermekte sorumludurlar. Çocuğun gelişiminin başladığı ve devam ettiği yer ailedir, sosyal değerlerimiz de ailede öğrenilir. Ebeveyn, evlatlarının bakımının yanı sıra çevresel gerçeklerle ilgili yorumları da öğretir. Çocuk, anne ve babanın dinî tavır ve sözleri doğrultusunda düşünmeye başlar, kendi inanç ve değerlerini oluşturma çabasına girer ve kendine özgü bir dinî düşünce geliştirmeye çalışır.

Anne ve babanın çocuklarıyla ilişkisi ne kadar güçlü ve sevgi dolu ise, inanç, düşünce ve değerler noktasında da çocuğun zihnine ve kalbine hitap etmesi o kadar güçlü olacaktır. Anne ve baba, çocuğun kendilerinden etkilendiğini gözlemleyecektir.

Dinî eğitim ve mahremiyet eğitimi verirken, kız ve erkek çocukların ayrı kişilik özelliklerini bilmek büyük önem taşır. Her çocuğun farklı kişilik özellikleri vardır ve bu özellikler, dinî eğitim ve mahremiyet eğitimi sürecinde ipuçları sunabilir. Çocuklarımıza dinî eğitim ve mahremiyet eğitimi verirken, aynı zamanda cinsiyet ve kişilik farklılıklarını dikkate almamız gerekmektedir.

Anne babaların, Allah'ın sevgisini ve rızasını kazanmak için gösteriştan uzak bir şekilde davranış sergilemeleri, çocuklar için en etkili eğitim yöntemidir. Eğer çocuğa cinsellik ve mahremiyet konularında yeterli ve doğru bilgiler verilmezse, çocuk bu boşluğu yanlış kaynaklardan doldurma eğiliminde olabilir. Yanlış bilgiler edinmek, duygusal ve ruhsal sorunlara yol açabilir. (Çakır,2015, s.33)

Mahremiyet konusundaki eğitimde bilinçli ve pedagojik bir yaklaşımın benimsenmesi son derece kritiktir. Çocuklara, korku veya endişe yaratmadan, utanç vermeden ve aşırı duygusal baskı altında bırakmadan mahremiyet eğitimi verilmesi önemlidir. Bu amaçla, öncelikle mahremiyet eğitimi sunacak ebeveynlerin doğru bilgiye ve yönetime hâkim olmaları gerekmektedir. Ailelerin, en önce mahremiyet eğitiminin anlamını kavramaları önem taşır. (Albayrak vd., 2022, s.407)

Prof. Dr. Nevzat Tarhan, beşerin tabiatındaki yeni doğan hayvanlardan farklı olarak öğrenme yeteneğine sahip olduğunu vurgulayarak şunları belirtir: "Hayvan yavruları doğduklarında

zaten öğrenmiş olarak gelirler. Kalıtsal olarak hareketleri programlanmıştır. Mesela, balık hemen yüzebilir, diğerleri hemen doğar doğmaz yürüyebilir. Ancak bebek öğrenmeye hazır bir şekilde dünyaya gelir. Bu sebeple insan tüm yaşamını öğrenir. Hayatı, pek çok kavramı, fertlerle iletişim kurmayı öğrenir. Meraklı bir beyinle doğar ve her şeyi öğrenmeye isteklidir."

Prof. Dr. Tarhan, mahremiyet eğitiminin 0-6 yaş aralığında verilmesi gerektiğini belirtir ve şunları söyler: "beşerin öğrenme aşamalarında ilk öğretene annesidir. Sonrasında babası, ailesi ve arkadaşları da bu rolü üstlenir. İlk mahremiyet kavramı, yaşamının ilk 6 yılında doğru bir şekilde öğrenilmesi gereken önemli bir konudur. 0-6 yaş aralığında çocuk mahremiyeti öğrenmez veya yanlış bir şekilde öğrenirse, gelecekte çeşitli risklere karşı hazırlıksız yakalanma olasılığı ortaya çıkabilir." uyarısında bulunur. (Tarhan, 2023)

Mahremiyet eğitimine başlarken, öncelikli olarak güvenli ve huzurlu bir ortam sağlanmalıdır. Ebeveynler, rahat hissetmeli ve konuşmayı günlük bir konu gibi sakin bir şekilde gerçekleştirmelidir.

Çocuklara mahremiyet bilincini korkutarak veya ürküterek aşılama çalışmak, onları herkese şüpheyle bakan ve kime güveneceğini bilemeyen biri haline getirebilir, sosyal yaşamda savunmasız hale getirebilir. Bu nedenle, çocuklara nazik bir şekilde yaklaşılmalı, yapılmaması gerekenleri yasaklamak yerine mevzu açıkça konuşularak ve önlem alınması gereken noktalar vurgulanarak öğretilmelidir. Mevzu basitçe anlatılmalı ve süreç boyunca çocuklara dokunmaktan kaçınılmalıdır. (Martı, 2020, s.19)

2. Mahremiyet İhlallerinin Psikolojik Boyutları

Mahremiyet; insanın doğasında en hassas ve tehlikeli olan duyguların korunmasıdır. Bireyin kendi özel sınırlarını aşması veya başkasının gizli alanına izinli veya izinsiz bir şekilde müdahale etmesi, birçok sosyal ve psikolojik soruna yol açar. Mahremiyete sahip olan bireylerde, "kendi duygularını yönetme yeteneği, doğalarına uygun özgürce yaşama becerisi" gelişir. Bununla birlikte, bu bilince sahip olmayan bireyler ne kendi alanlarını muhafaza edebilirler ne de başkalarının alanlarına özen gösterebilirler.

Bu gibi hallerde, kişilerde endişe ve güvensizlik gibi birçok rahatsızlık ortaya çıkar. Sosyal medya kullanımı nedeniyle sanal gözler hanelerin içine, özel odalarına kadar girmiş ve insanların bireysel hayat özgürlüğüne imkân vermemiştir. "Mahremiyetle birlikte fertlerin ilişki kurma yönetme yeteneklerine sahip olduklarını göstermektedir. Mahremiyet gereksinimleri karşılanmadığında, bireylerde anti sosyal davranışlar ve saldırganlık ortaya çıkmaktadır." Gizlilik ihlali, bireylerde gerilim ve çatışma nedenleri arasında yer almaktadır.

Çocukluktan itibaren gizliliğe dikkat edilerek yetiştirilen bireylerde aşağıdaki yeteneklerin gelişmesi beklenir: Düşüncelerin kontrolü, kendini yönetebilme, hal dilinin güzel bir şekilde kullanımı, kibarlık ve zarafet, toplumda saygı, cinsel eğitim ve yönetimi.

Mahremiyet alanlarının ihlal edilmesinde, bireylerde sinirlilik, kızgınlık, hürmetsiz tutum ve hareketler, denetimsiz düşünce ve hareketler, emniyetsizlik, çaresizlik duygusu, duygu durum bozuklukları, panik ataklar ve duyarsızlaşma, hissizlik ve duygusal ifade eksikliği, kişilik bozuklukları (farklı kişilik geliştirme), küçüklerde anlatım ve ifade bozuklukları gibi birçok, manevi ve ahlaki sorunlar yaşanmaktadır. (Güneş, 22017, s.12)

2.1. Televizyon Programlarındaki İhlallerin Psikolojik Boyutları

Sosyal medyada yaşanan tüm bu boyutların televizyon izleyicileri için de geçerli olduğu RTÜK tarafından tespit edilmiştir. Televizyonun günlük hayat kültürü içerisinde izleyicilerin hayatlarını şekillendiği ve zamanlarının büyük bir bölümünü ekran karşısında geçirdikleri görülmektedir. Özellikle ev kadınlarının televizyonu yemek ya da ev işi yaparken dahi izledikleri ve gündelik hayatlarında televizyonun çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Magazin programlarının etkileri üzerine gecekonduda yaşayan kadınlarla yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, kadınların aile içi iletişimlerinin ve çocuklarının okuma alışkanlıklarının azaldığı, aynı şekilde çocukların programda gördüklerini taklit etme eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Kadınların yarısından fazlası çocukların televizyonda gördükleri ünlülere ya da yarışmacılara özendiğini belirtmiştir. Kadınların çoğu bu tür programlardaki görüntülerden rahatsız olduklarını, bu görüntülerin kültürel değerlerin üzerinde değişmeler meydana getirdiğini ifade etmektedirler. Özellikle gelin- kaynana, evlilik türündeki programların gelenek ve göreneklerimize aykırı olduğunu kültürel değerlerimizi yozlaştırdığını evlilik kurumunun bu şekilde gerçekleşmesinin doğru olmadığını düşünmelerine rağmen bu tür programların örneklem grubunun neredeyse tamamı tarafından izlendiği tespit edilmiştir. Bu tür programlar aynı zamanda izleyiciler üzerinde güçlenen bir alışkanlık yaratır, insanlar yaşadıkları sıkıntılar, aile içi şiddet mağdurları, yarışmacılar arasında yaşananlar, her hafta yaşanan final heyecanları elenenler, birinciler, destekleyenler, taraf tutmalar, sevilenler seilmeyenler, izlenme unsurlarını artıran faktörlerdir. Bu programlar seyreden kadınlarda, yalnız olmadıklarını, kendi başlarına gelenlerden daha ağırlarının başkalarının da başlarına geldiğini göstererek, rahatlama duygusu yaratabilir. Kadınlar yarışma programlarındaki yarışmacılarla günlük hayatlarını paylaşırlar. Yarışmacıları birer aile üyesi gibi kabul ederler. (Dağ vd., 2006, s.40)

Gözetlemeye dayalı programlarda izleyici kendisine ve kendi davranışına en çok benzeyen ya da kendisinden daha aşağıda gördüğü kişiyle özdeşim kurmakta ve onu desteklemeye başlamaktadır. Bu sırada o programın izleyicileri süreklilik kazanmaktadır. Aslında bu tür yarışmaların sonunda en yakışıklılar en güzeller sesini en etkili kullananlar değil, ama toplumdaki ortalama insana en çok benzeyen kişiler yarışmayı kazanmaktadır. Bu tiplerin başarıya ulaşması ile kendisinin de başarıya ulaşabileceği konusunda birey de olumlu duygular uyanmaktadır. Bunun yanı sıra, bir başka boyut da yarışmacıların düştükleri durumlardan izleyicinin farkında olmadan zevk alabilmesidir. Ülkemizde son yıllarda yayınlanan bazı yarışma programları, özel hayatın mahremiyeti konusundaki toplumsal değer yargılarını değişime zorlamakta ve birey bireylerin toplumsal değerler konusunda çatışmalar yaşamasına yol açmaktadır. Bu izleyicilerinin önemli bir bölümünde özel hayatların mahremiyetini gözetleyerek kendini rahatlatma eğilimi kısıktılmaktadır. Oysa insanın bu yönünü açığa çıkmasını psikiyatride hastalıklı bir ruh hali olarak kabul edilir. Bu programlarda öne çıkan şahsiyetler ekranlardan göründükleri kadarıyla çoğu zaman sağlıklı ruh haline sahip olan ve toplumsal yaşam açısından sağlıklı kişilik özellikleri gösteren kişiler olabilmektedir. Son yıllarda televizyon programlarında, evlilik dışı ilişkileri ön plana çıkaran tavırlar, aile hayatına zarar veren tutumlar karşısında genel olarak toplumumuzun sistematik olarak duyarsızlaştığı görülmektedir. Bu gelişimi gösterememiş bir çocuğun kavrayacak düzeyde bu tarz görüntülerle televizyonda karşılaşması, bu konudaki sağlıklı gelişimini etkileyebilir. (Dağ vd., 2006, s.41)

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin Teknoloji Araştırma Merkezi'nde yapılan araştırmalar, aşırı bilgi yüklenmesinin insanların bağışıklık sistemini zayıflatarak hastalıklara yol açtığını ortaya koymaktadır. Bilgi ve olayların hızlı akışı zihnimizi sıkıştırarak beyin analiz gücünü zayıflatır ve karmaşaya neden olabilir. Bu durum aynı zamanda üretkenliği ve stratejik düşünmeyi olumsuz etkileyebilir. Çoğunlukla doğrulanmamış yoğun bilgi akışı, insanların hangi bilginin gerçek, hangisinin yanlış olduğunu ayırt etmekte zorlanmasına neden olur. Bu aşırı yüklenme, fiziksel ve duygusal zorlukların yanı sıra psikolojik sıkıntılara da yol açabilir.

Aşırı yüklenme en yoğun olarak internet ortamında görülür. İnternet, hem yazılı hem de okunan içeriği kapsayarak, kullanıcılarını sadece izleyici değil katılımcı olarak da aktif kılar.(Özdemir, 2023, s.158)

2.2. Sosyal Medyadaki Mahremiyet İhlallerinin Psikolojik Boyutları

2.2.1. Görünme ve Tanınma Arzusu

Sosyal medya platformlarında, mahremiyete aykırı görüntüler, sapkın eğilimler ve ahlaki değerlerden yoksun, niyeti kötü olan kişiler ve gruplar oldukça yaygındır. Bu hal, daha kimlikleri, iradeleri, idrak ve düşünme yetenekleri iyiyi kötüden ayıracak seviyeye gelmemiş çocuklar üzerinde sakıncalı bir etkiye sahiptir.

Günümüz toplumunda, insanların sosyal medyanın etkisi altında, başkalarını örnek alarak özel alanlarını ve mahrem bilgilerini kamusal alana taşıma konusunda hassas davrandıklarını ifade etmek zordur. İnsanlar sosyal medyada herkesin paylaşım yapma kolaylığının verdiği rahatlıkla mahrem alanlarını açabilirken, bu davranıştaki motivasyonlar, öne çıkma, fark edilme ve diğerlerinden geri kalmama gibi etkenlerden kaynaklanabilir. Günümüzde yaşam tarzlarını, tercihlerini, elde ettiklerini sergileme ve paylaşma eylemi, norm haline gelmiştir. İnsanlar, evlerinden, çocuklarından ve diğer özel alanlardan içerikleri paylaşmada mahremiyet algısı olmadan ilerleyebilirler. Bir başka mahremiyet sorunu ise, toplumsal paylaşım ağlarında bulunmaya çalışan bireyin izlenen bir konumdan izleyen bir konuma geçmesidir. Sosyal medya platformlarındaki paylaşımlar tamamen kişinin kendi rızasıyla gerçekleşir. İnsanlar, Twitter, Facebook, Instagram gibi platformlardan paylaşım yapma konusunda baskı hissetmezler, ancak diğer insanlarla rekabet etme düşüncesi, içsel bir baskı oluşturabilir. İnsanlar mahremiyet konusunda ilgisiz görünebilirler ve belirli bir mahremiyet seviyesine sahip olmayabilirler.

Niedzviecki de, sosyal medyada yaşanan mahremiyet sorununa dikkat çekmektedir. İnsanların kendilerini izlenir hissettiklerinde, başkalarının hakkında yorum yaptığı zaman birey olduklarını düşünmeye başladıklarını ifade eder. Niedzviecki, bu durumu "dikizleme kültürü" olarak tanımlar. İnsanların kendilerini özel ve farklı hissettiklerini vurgular ve bu durumun aynı zamanda sıradan insanlar olduklarını kabul etmeye işaret edebileceğini belirtir. Özellikle Facebook'un kurucusu Mark Zuckerberg, insanların mahrem bilgilerini paylaşma konusunda her geçen gün daha istekli hale geldiklerini dile getirmiştir. Diğer insanlarla paylaşım yarışında, mahremiyetle ilgili sosyal kuralların değiştiğini belirtmiştir. Temel değişiklik, paylaşımın bir zorunluluk veya yaşamın bir parçası olarak görülmesidir. İnsanlar bu platformlarda paylaşım yapmadıklarında eksiklik veya dışlanmışlık hissi yaşayabilirler. Örneğin, sosyal medya paylaşımlarının aldığı etkileşim sayısı, görüntülenme sayısı, izlenme sayısı gibi hedefler, kullanıcılar için sürekli takip edilmesi gereken bir konu haline gelmiştir. Benzer şekilde, "story" veya "durum" olarak adlandırılan ve belirli bir süre boyunca yayında

kalan paylaşımlar, kullanıcıları her gün paylaşım yapmaya teşvik eden zorunlu faaliyetler gibi kullanılabilir. İnsanlar, bilgi sahibi olmadıkları sosyal ağlarda önemli bilgilerini paylaştıkları bir çağda yaşadıklarını ifade ederler. Bu davranışın temelinde, kitlesel olarak yapılmasının verdiği rahatlık yatar. Ancak, sosyal medya platformlarının toplumsal hafızaya dönüştüğünü ve paylaşılan bilgilerin kalıcı olduğunu, ilerleyen yıllarda bu bilgilere her zaman erişilebileceğini unutmamak önemlidir. Örneğin, Whatsapp gizlilik ayarlarına yönelik güncellemelerin ardından bile insanlar paylaşmaya devam etmek için alternatif uygulamalara yönelmişlerdir. (Yıldız, 2021, s.125)

George Orwell, “Hayvan Çiftliği “ ve “1984” romanlarında, özel hayatın anlamını gözler önüne sermiştir. Kitaplar özel alanı yok etmenin nelere mal olduğunu göstermektedir. Orwell’in öne sürdüğü nokta, doğal olarak böylesi bir gözetleme toplumunun, özgürlük kavramını herhangi bir şekilde anlamayı olanaksız kılmasıydı. Orwell aynen böyle bir durumun Stalin’in Sovyetler Birliği’nde de gözlemlendiğini ileri sürüyordu. Liderin paronasıyla birleşen bir gözetleme toplumu, kişinin, sürekli tehdit altında olduğu duygusuyla dolaşmasına neden oluyordu.

Özel hayata saygı, bireyin bütünlüğünün vazgeçilmez bir parçasıdır. Batılı liberal gelenek içerisinde, böyle bir bütünlük, özgür bireylerin iyi bir toplum oluşturabilmesi için gerekli koşul olarak görülür. Bireylerin iyi bir toplum oluşturabilmesi ve kişisel bir kimlik geliştirebilmesi için gerekli koşul olarak görülür. (Lokke, 2020, s.18)

Günümüzde sosyal medyanın etkisi altında, insanlar sadece fiziksel varlıklarını değil, aynı zamanda tüm yaşamlarını bir tür meta olarak sunma eğilimindedir. Bu eylemi sıklıkla "kişisel markalaşma" olarak adlandırırız. İnsanlar, kendi hayatlarını, deneyimlerini, tercihlerini ve hatta duygusal durumlarını paylaşarak, sosyal medya platformlarında bir "imaj" oluştururlar. Bu, genellikle daha fazla dikkat ve onay arzusuyla ilişkilidir.

Görünürlük ve tanınırlık arzusu, sosyal medyanın temel itici güçlerinden biridir. Birçok insan, çevrimdışı anları, yani sosyal medya kullanmadıkları zamanları boşa geçirme duygusuna kapılırlar. Çünkü sosyal medya, kendilerini ifade etme, bir topluluk içinde varlık gösterme ve ilgi çekme aracı olarak algılanır. Sosyal medyada paylaşılan içeriklerin beğeni, paylaşım ve yorumlarla ne kadar fazla etkileşim aldığı, kişilerin çevrimiçi itibarlarını artırmak için önemlidir.

Ancak bu durum, insanların sosyal medyada sürekli bir sahne performansı sergilemelerine ve gerçek duygusal deneyimlerini sıklıkla filtrelemelerine yol açabilir. Kendilerini daha cazip

veya mutlu göstermek için fotoğrafları veya hikayeleri düzenlerler. Bu, kişisel gerçeklik ile sanal gerçeklik arasındaki farkı gizlemeye çalışmak anlamına gelebilir.

Sosyal medya, insanların görünme ve tanınma arzusunu körükler ve bu, çevrimdışı anları değersizleştirebilir. Aynı zamanda, kişilerin kendilerini bir meta olarak sunmalarına ve gerçekliklerini sanal dünyada farklı bir şekilde yansıtma yoluna açabilir. Bu, sosyal medyanın psikolojik etkileri hakkında daha fazla araştırma ve bilinçli kullanım gerektiren önemli bir konudur.

İnsanlar, sosyal medyada mahremiyetlerini kamusallaştırarak, kendi yaşamlarını, düşüncelerini, ilgi alanlarını ve deneyimlerini paylaşma eğilimindedirler. Bu paylaşımlar, genellikle bir tür şöhret, beğeni veya takdir alma amacı güderler. Bazı insanlar bu platformlarda kişisel markalarını oluşturarak maddi gelir elde etmeye çalışırken, diğerleri sadece kendi varlıklarını ve yaşamlarını duyurmak ve doğrulamak isterler.

Sosyal medyanın kullanımı, insanların varlıklarını ortaya koyma ve dikkat çekme arzusu ile ilişkilidir. Kullanıcılar, kendilerini sosyal medya üzerinde "görünür" kılarak, kim olduklarını ve neler yapabildiklerini başkalarına gösterme isteğiyle bu platformları kullanırlar. Bu, aynı zamanda ekranın mavi ışığını, yani sanal dünyayı, kendi yaşam alanlarına tercih etmelerinin nedenidir.

Sonuç olarak, sosyal medya, insanların fark edilme ve tanınma arzusunu tatmin etme ihtiyacına hizmet eden bir araç haline gelmiştir. İnsanlar, bu platformları kullanarak kendilerini ifade etme ve başkaları tarafından fark edilme arzularını karşılamaya çalışırlar. (Çelik, 2020, s.32)

2.2.2.Narsizme yol Açan İhlaller

Kişisel sunumlar, bireylerin sosyal medya kullanım amaçlarıyla sıklıkla örtüşmektedir. Sosyal ağlarda, kişiler kendileri hakkında bilgi aktarıp kişisel sunumlarını yaparlar. Ancak bu durum aşırıya kaçtığı anda veya farklı biçimlerde gerçekleştiğinde, kişisel sunumlar narsistik bir hal alabilir. Kişisel sunuma, istenen bir imaj oluşturma eylemi olarak bakmak mümkündür. İletişim kurarken bireyler, kendileri hakkındaki algı ve izlenimleri istedikleri şekilde yaratabilirler. Sanal ortamda, bireyler hangi rolleri oynayacaklarını, kimleri nasıl etkileyip yönlendireceklerini, eklemeleri veya hangi senaryoyu yazıp nasıl oynayacaklarını seçebilirler. Bu, kişinin diğerlerini etkileme ve yönlendirme gücünü beraberinde getirir.

Sosyal medya kullanım amaçlarından biri de eğlence ve boş zaman değerlendirmesidir. İnsanlar bu platformları eğlenceli zaman geçirme, boş zamanlarını değerlendirme, günlük

sıkıntılardan kaçma, rahatlama, mutlu olma ve duygusal rahatlama gibi nedenlerle kullanır. Ancak, televizyon aile bireyleri arasındaki ilişkileri zayıflatabilirken, internet ev içinde bu ilişkileri daha yalıtık ve kişisel hale getirebilir. Aynı zamanda sosyal medya, uzakta yaşayan insanlarla yeniden ilişkiler kurmayı mümkün kılar, ancak bu ilişkiler sıklıkla gerçek dünyadan uzak ve yapay niteliktedir.

Sosyal medyada yapılan paylaşımlar insanların kimlik ve benlik oluşumlarını etkilemektedir. Her gün paylaşılan fotoğraf ve videolarla insanlar kendi hikâyelerini görsel olarak yazmakta, çevrimiçi kimliklerini inşa etmekte ve benliklerini olmak istedikleri gibi sunmaktadırlar. Goffman, benliği ve bireyin benlik sunumunu "Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu" adlı kitabında bir tiyatroya benzetirken sahne önünde olanları bireyin gösterdiği benlik, sahne arkasında olanlar ise bireyin göstermediği benlik olarak açıklamaktadır. Bireyin asıl kendi olduğu bölüm sahne arkasında görülmektedir. Goffman'ın kuramı ile Instagram'da yapılan paylaşımların benlik oluşumuna nasıl etki ettiği açıklanabilmektedir. Goffman bir oyuncu bir rolü canlandırdığında izleyicilerden ciddiye alınmayı talep ettiğini söyler. Buna göre kişi performansını başkaları için yapmaktadır. Instagram'da paylaşılan şahsi öğeler başkalarının onayını almayı bekleyen "-mış gibi" hayatlardır. Her bir bireyin kendisini tanımlama şekli farklılık göstermektedir. Bireyler kendilerini tanımlayabilmek için; soy isimlerini, isimlerini, sosyal ve kültürel yapıları, fiziksel ve ruhsal özellikleri gibi farklı birçok kriterler kullanmaktadır. Bu tanımlar ile insanlar kendilerine has benlik algısı oluşturmaktadır. Birey bu tanımlara başvurarak kendilerine özgü iç dünyalarını yansıtmaktadır. Gerçek anlamda benlik üzerinde bilişsel ve çevresel faktörler etkili olurken sosyal medyada sunulan benlik üzerinde kullanıcılar ve platformlar etkili olmaktadır. Benlik kişinin kendisine ait bilgiler, farklı kişilerin o kişiye ait görüşleri ve bireyin kendisini değerlendirmesinden elde edilmektedir. Genelde bu bilgiler ve elde edilen değerlendirmeler çevrede hazır olarak bulunmaktadır. Birey kendisi hakkında sunulan şeyleri kendi benliğinin bir parçası olarak görür ve o şekilde ifade etmektedir. Genellikle de ona atfedilen benliğe göre davranmaya çalışır. Bireyin kendisinin oluşturduğu benlik ile çevresi tarafından oluşturulan benlik çoğu zaman birbiri ile çelişmektedir. Bu durumun sonucu olarak da birey iç çatışma yaşamaktadır, benliği bireyin eylemlerini kendisinin değerlendirmesinden öte çevresi tarafından değerlendirilmesi olarak görmektedir. Benliğin bazı işlevleri vardır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir

- Kişinin çevresinde yer alan nesnelere ve insanlar ile bağlantıya geçmesi,
- Doğru olana uyum sağlayabilmesi,

- Doğru olanı anlamak, denemek ve tanımlayabilmek,
- Kavramlar arasında bütünlük kurmak ve kavramları birleştirebilmek,
- Geleceğe yönelik amaçları ve beklentileri belli etmek,
- Bireyin kişiliğinde etkili olan kaygıdan kurtulabilmek için savunma mekanizmaları kullanmak.

Bunların dışında dijital dünyada yer alan gösterinin bir parçası olmak ve kendini arzu ettiği şekilde görünür kılmak isteyen birey, daha çok sosyal mecralarda aktifleşerek iletiler paylaşıp “ben de buradayım” demektedir. Ancak bu durum gündelik ve profesyonel hayata bir takım yeni alışkanlıklar eklerken bazı mevcut kavramların da anlamları değişmiştir. Benlik ve mahremiyet ilişkisi tam da bu noktada yer almaktadır. Dijitalleşmiş öznenin görünürlük ve mahremiyet ihtiyacı arasında bir çelişki bulunmaktadır. Pek çok konuda olduğu gibi sanal alanda da benlik sunumu, roller ve kimlikler arasında bir kaos söz konusudur. (Erdem vd., 2023, s.66)

2.2.3. Gözetim Toplumu

Özellikle bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bireyler mobil bir kimlik kazanmıştır. Herkesin bir akıllı cihaza sahip olması, her zaman ve her yerde bulunabilme imkânı sağlamıştır. İnternet, sadece yeni bir iletişim teknolojisi olarak değil, aynı zamanda sosyal bir alan olarak da kabul edilebilir. Bu alanda yeni iletişim ve sosyalleşme biçimleri ortaya çıkmaktadır. Görüntü, ses, yazı gibi tüm analog içeriklerin dijital ortamda yeniden üretildiği bu genişleyen toplumsal alan, yeni bir kültürün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kültür, her şeyin ve herkesin gizli kalmadığı, her şeyin görünür olma zorunluluğu olduğu bir kültürdür. (Çalık, 2018, s.40)

Günümüzde oluşan gözetim kavramının algılanma şekline bakıldığında gözetimi sağlayan bu tarz araçların gündelik hayatın vazgeçilmesi olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Bireyler hemen her gün kullandıkları enformasyon teknolojileri aracılığıyla sürekli gözetime maruz kalmakta, bir anlamda kendi bilgilerinin gönüllü dağıtıcısı haline gelmektedir. Diğer bir ifadeyle artık gözetlenmemekten endişe etmekte, tersine göz önünde bulunmaya çalışmaktadır. Bu yüzden bu durumda bir teşvik toplumundan söz etmek abartılı olmayacaktır. Gözlemleniyor olmanın kendisine dikkate değer bulunma gibi geldiğini, dikkate alınmamış olmanın önemsiz olma, önemsiz olmanın ise anlamsız olma gibi geldiğini, bu yüzden varoluşlarının, anlamsızlığından duydukları korku yüzünden herkesin birbirini gözlemediğini, birbirine fotoğraflarını ve filmlerini çektiklerini söylemektedir. Bu çelişkili

gözetim durumu ise insana bir anlam kazandırmak amacına bağlamaktadır. Bu kapsamda özellikle dışlanma korkusu bireyler için bilgilerini paylaşma noktasında itici rol oynamaktadır. Bireyler sosyal ağlarda var olmayı, varlığını duyurmaya çalışmaktadır. Tüm bunlar karşılığında yine de gözetim hangi amaçla yapılırsa yapılsın, mahremiyeti ihlal etmektedir. Mahremiyet özellikle elektronik ortama taşınan ve gündelik yaşamın tüm pratiklerini kapsayacak şekilde sıradan bireyleri de içine alan, gözetim teknolojileri tarafından ihlal edilmektedir. Gözetim teknolojileri her ne kadar bireylerin kendi koruma ya da seçim özgürlüklerine artırma vaadinde bulunsa da bu teknolojilerin kullanımı, özel hayatın gizliliğini ve kişisel özerkliğini ihlal edebilmektedir.

Özel ve mahrem bilgilerin sosyal medyada açıklanması, teşhirin bir sonucunu getirir. Bu teşhir, bazen psikolojik sorunlara ve karmaşaya yol açabilir, bu da bireyler için zor bir duruma yol açabilir. Kullanıcılar, teşhirde bulunurken aynı zamanda diğerlerinin özel hayatlarını gözetleyerek, teşhirci ve gözetleyici rollerini kazanabilirler. (Livberber, 2018, s.136)

2.3. Mahremiyet ihlallerinin Çocuklar Üzerindeki Psikolojik Boyutları

Çocuk kullanıcıların, dijital dünyanın tehditlerinden korunması için bedensel ve zihinsel sınırlarına saygı gösterilerek, mahremiyetlerine özen gösterilerek eğitilmeleri son derece önemlidir. İnsanın doğasında var olan mahremiyet duygusu, uygun çevresel koşullar sağlandığında ihlal edilmediğinde, çocuğun geçen zamanlarda ve erken dönemlerde bilinmeyen ve riskli kişilere karşı kendini koruma duygusunun aktif bir şekilde ortaya çıkmasına olanak tanır. Bu, korunması gereken alanlara karşı içsel bir bilinç, içsel bir disiplin oluşturur. Bu içsel mekanizmanın çalışması için çocuğun edep duygusunun korunması gerekir.

Sevgiyle yaklaşılacak bir çocuğun ruhu, bedenine özgürce hükmedebilme yeteneğini kaybetmez. Fiziksel sınırlarına saygı gösterilen çocukların mahremiyet duygusu güçlüdür ve duyguları derindir. Çünkü fiziksel bütünlüğünü koruma endişesi, kişinin ruhsal bağlantısını yitirmesine yol açmaz. (Hacıbekiroğlu, 2019, s.165)

Özellikle paylaşım çılgınlığına kapılarak çocukların kişilik haklarını ihlal edecek düzeyde rahat hareket edilmesi, çocuklar bakımından telafisi, imkânsız zararlara sebebiyet vermektedir. Sosyal medyada çocuğun henüz ana rahmindeki halinin ultrason görüntülerinden başlayarak günbegün bütün gelişim aşamaları, anne babalar tarafından fotoğraf, video ses kaydı şeklinde paylaşılmaktadır. Bu paylaşımlarda çocuğun, gündelik halleri, ağlamaları, konuşmaları bulunabildiği gibi zaman zaman çıplak fotoğrafları mahrem görüntüleri de yer

alabilmektedir. Belirtilen paylaşımlarla çocuğun özel hayatının gizliliğini, resim ve sesi üzerindeki kişilik haklarının ihlal edildiğinde şüphe yoktur. Bu görsel malzemelerin pedofiliye zemin hazırladığı göz önünde bulundurulması gereken bir diğer tehditlerdir. Ayrıca sürekli göz önünde ve kamera karşısında yaşamak üzerine bir hayatta sevk edilen ve belli bir dönem böyle bir yoğun ilgiye maruz kalıp zaman içerisinde bu ilginin sürekli olmayacağını öğrenen çocuğun manevi bütünlüğünün sarsılması da yine çocuğun kişilik hakları ihlaline bağlı olarak ortaya çıkan zararlar arasındadır. Basına yansıyan birçok haberde de görüldüğü üzere çocukken ünlü olan kişiler arasında intihar vakalarının fazla olma. Sürdürülebilir olmayan bu ilgi ve şöhretin hazin sonucudur. Çocuğun daima kameraların önünde tutulması sebebiyle ruhsal olarak etkilenmesi de kişinin maddi ve manevi varlığının korunması hakkı kapsamında değerlendirilir. Anne babaların çocuğu sosyal medyanın nesnesi hâline getirilmesi, çocuğun bu hakkının doğrudan ihlal edildiği sonucunu doğurmaktadır. (Şişman, 2019, s.169)

2.4. Mekân Mahremiyetinde İhlallerin Psikolojik Boyutları

İnsanlar, arkadaşlık kurma, mahrem ilişkiler kurma, güçlü duygular yaşama ve kalıcı romantik ilişkiler oluşturma ihtiyacıyla yaşarlar. Bu nedenle başkalarıyla ilişki kurmaya eğilimlidirler. İlişkilerinde kısıtlamalara veya olumsuzluklara maruz kaldıklarında veya ilişkileri bozulduğunda yalnızlık hissederler. Bu, sosyal destek eksikliği hissiyle ilgilidir, çünkü insanlar heyecan verici, takdir edici, bilgilendirici ve yardım edici ilişkilere ihtiyaç duyarlar. Unutulmaması gereken bir şey, depresyonun hem aşırı yalnızlık hem de aşırı kalabalık bir ortamda hissedilen bir tür umutsuzluk olduğudur.

Walter R. Gove, Omar Galle ve meslektaşları, Chicago'daki denekler üzerinde yaptıkları bir araştırmada, kalabalığın mahremiyet eksikliğine karşı fazla talep içerdiğini ve psikolojik uzaklaşmayı, etkili plan yapmama eğilimini artırdığını ve başarısızlık duygusuna yol açtığını bulmuşlardır. Kalabalığın, konut içi sosyal ilişkilerle güçlü bir ilişkisi olduğunu saptamışlardır.

Mahremiyet, insanların zaman zaman başkalarının kendilerine ulaşmasını, bazen de kendilerinin başkalarına ulaşmasını düzenleyen bir sosyal etkileşim aracıdır. Bu, insanların istedikleri veya ihtiyaç duydukları zaman yalnız kalabilme ve gözlerden uzak olabilmeye yeteneği anlamına gelir. Bu, Linde simit ve Stauss'un belirttiği gibi insanların kuvvet toplamaları, geçmiş olayları düşünmeleri ve planlar yapmaları, kendi başlarına çalışmalarını için fırsat sunar. Bu, insanın mahremiyete sahip olma ayrıcalığı olarak görülebilir. Ancak çok fazla mahremiyete sahip olmanın kişilik açısından gerginlik yarattığını göz önünde

bulundurarak hem konut içinde hem de toplumda yapılan mekânın mimarın veya uygun mimarlık tarzlarının büyük bir etkisi olduğu açıktır.

Evde ayrıcalıklı bir mahremiyetin tadını çıkarmak, özgür hissetmek ve tamamen bağımsız olmak için ailenin kapısını kapattığı an; komşuları gözlemek, gürültü ve çatışmalardan kaçınmak gibi sosyal etkileşimlerle uyumlu bir yaşam tarzını sürdürmek için fırsatlar sunar. Bu aynı zamanda ailenin gereğinden fazla izole edilmediği, kalabalık içinde yalnızlık hissi yaşamadığı ve stresten uzak olduğu bir dengeyi sağlar. Böylece, kişi, sosyal ve politik bir varlık olarak komşularıyla olumlu ilişkilere sahip olabilir.

Koridorlar, sahanlıklar, antreler, avlular, bahçeler ve sokak düzenlemeleri gibi mekanlar, insanların birbirleriyle olumlu bir şekilde etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırarak kurdukları ilişkilerden gurur duymalarına ve psikolojik olarak tatmin olmalarına olanak sağlayacak bir tasarıma sahip olmalıdır. (Yörükhan, 2012, s. 252)

Sonuç olarak, günümüzde birçok insan, sosyal medyada var olmak ve etkileşimde bulunmak için günlük yaşamın sıradan bir parçası haline getirmiştir. Sürekli olarak çevrimiçi olma arzusu, kişinin kendisini dünya dışında hissetmesine neden olabilir. Bu nedenle mahremiyetin korunması, kişisel bilgilerin paylaşılması ve sosyal medya platformlarının uygulamaları, artan bir endişe kaynağıdır ve araştırmacılar için merkezi bir konudur. (Livberber, 2018, s.126)

Sonuç

Mahremiyet, insanoğlunun doğuştan getirdiği utanma ve dışlanma korkusuyla ilgili bir kaygı duygusundan ortaya çıkmaktadır. Toplumda ayıplanan bir davranışa verdiğimiz tepki olarak doğan utanma hissi, kişisel hayatımızı korumaya yönelik bir güdüyü içerir.

Mahremiyet duygusunun, diğer duygular gibi öğrenme ve eğitimle ilişkili olduğu görülmektedir. Nasıl, nerede ve ne zaman davranılacağına dair rehberlik, kişilerin norm ve kuralları öğrenmesiyle mümkün olur. Bu sayede, saklanması gereken veya kontrol altında tutulması istenen dürtülerimiz, mahremiyet algılarımızı şekillendirir.

İnsan psikolojisinde, kişisel ve mahrem alan algıları, kişilerarası ilişki ve iletişimi etkiler. Kendimize yakın gördüğümüz insanlarla olan ilişkilerimiz, tanımadıklarımızla olan ilişkilerimizden farklı olacaktır. Bu durum, kişisel kontrol arzusunun sosyal mesafe üzerinde etkili bir faktör olduğunu gösterir. Kişinin çevresiyle kurmak istediği ilişkiler, sahip olduğu kontrol hissiyle yakından ilişkilidir ve iletişimin bir öznesi olma arzusuyla şekillenir.

Aynı zamanda, mahremiyetle sahiplenme duygusu arasında bir ilişki bulunmaktadır. Kişisel eşyalarımız, odalarımız ve sevdiğimiz, mahremiyet alanımız içinde değerlendirilir ve bu alanın ihlalden rahatsızlık duyarız. Sahip olduğumuz şeylere karşı gösterilen saygısızlıkları, kişiliğimize yapılmış bir saldırı olarak algılarız.

Kişiliğimizin bir parçası olarak gördüğümüz değerler, fikirler, normlar ve inançlar vardır. Bu unsurları koruma ve muhafaza etme isteği, bizi harekete geçiren güdüler arasındadır.

Çocukluk döneminde temeli atılan mahremiyet değeri, okullarda öğretmenler ve öğrenciler, toplumda bireyler tarafından desteklendiğinde, kendi özel alanını ve diğer insanların özel alanını bilen bireyler yetişecektir. Mahremiyetin, hukuksal alanda temel bir değer olması hususunda ve yapılan ihlaller noktasında toplumsal bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Bu noktada eğitimcilere, akademisyenlere, hukukçulara büyük görevler düşmektedir;

Aynı zamanda Üniversiteler, STK'lar, Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı gibi toplumla iç içe olan kurumlarımız personellerine ve öğrencilere mahremiyet eğitimiyle ilgili seminerler vermeli.

Teknoloji çağında sosyal medya vs. ile yetişen yeni nesillere, mahremiyet kavramının içinde bulunduğumuz çağ için de önemi olduğu fark ettirilmeli, ihlal edildiğinde toplumun uğradığı erozyonun zararları, onlara kendi lisanları ile anlatılmalı.

Toplumun mahremiyet algısını birlik içerisinde, günümüz teknoloji ve yaşam standartlarına entegre ederek yeniden oluşturulmasına katkı sağlamaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Albayrak, Ş. vd. (ed.), (2022). *Tüm Yönleriyle Mahremiyet*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bağlı, M. (2011). *Modern Bilinç ve Mahremiyet*. İstanbul: Düşünce Yayınları.
- Çakır, S. (2015). 4-6 yaş Aralığındaki Çocuklara Mahremiyet Eğitimi Verilmesinde Din Eğitiminin Rol (Sivas Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, N. S. (2018). *Beden, Mesken ve Bilgi Mahremiyeti Açısından Sosyal Medyadaki Tasarrufların Fıkhi Açısından Değerlendirilmesi*.7/3, 25-44
- Çanga, M. (2016). *Kur'an'ı Kerim Lügati ilavelerle Mu'cemü'l Müfehres*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Çelik, B. Y. (2020). *Mahremiyetin Dönüşümü Sosyal Medyada Özel Hayatın Sunumu*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diler, R. (2014). *Mahremiyet Eğitimi ve Önemi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2/1, 69- 98.
- Doğan, M. (2010). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Duer, H. P. (2004). *Mahremiyet Uygarlaşma Sürecinin Miti- II, çev. Mustafa Tüzel* Ankara: Dost Kitabevi.
- Duran, H. E. (2018). *Değerler Eğitimi Bağlamında Mahremiyet Eğitimi (Procedia Computer Science)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. (2017). *Güvenli Bağlanma*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Hacıbekiroğlu, M. (2019). *Sosyal Medya Kullanımına Bağlı Değişen Mahremiyet Algısı ve Dindarlık İlişkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda, Değerler psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karahisar, T. (2023). *Sosyal Medya ile Değişen Mahremiyet: Z Kuşağındaki Öğrencilerin Mahremiyet Algısı Üzerine Bir Araştırma*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20/1, 159.
- Livberber, T. (2018). *Sosyal Medyada Mahremiyet, Gözetim Teşhir ve Dikizleme Kültürü*. İstanbul: Literatürk Acedemia
- Lokke, E. (2020). *Mahremiyet Dijital Toplumda Özel Hayat, çev. Dilek, B. Koç* Üniversitesi Yayınları.
- Martı, H. vd. (2020). *Dünü ve Bugünüyle İslam'da Mahremiyet*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Martı, H. vd. (2020). *Sorularla Mahremiyet Bilinci*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Akcaoğlu, E. Vd. (2023). *Instagram'da Mahremiyet Algısının Benlik İnşasına Etkisi: BAİBÜ Öğrencileri Örneği*. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 8 \16, 64-80.
- Şişman, N. (2019). *Mahremiyet Hayatın Sırları ve Sınırları*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Tanılır, M. N (2002). *İnternet Suçları ve Bireysel Mahremiyet*. Ankara: Liberte Yayınları.

Tarhan, N. (2023, 12 Mayıs). Mahremiyet ilk 6 yılda öğretilmeli.

<https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/7800/prof-dr-nevzat-tarhanmahremiyet-ilk-6-yilda-ogretilmeli>

Yıldız, İ. (2021). Sosyal medya ve mahremiyet sorunsalı: Panoptikondan

süperpanoptikona mahremiyetin dönüşümü. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*.6\11, 122-132.

Yörükhan, T. (2012). *Sosyolojik ve Sosyal Psikolojik Görüş Açısıyla Şehir, Konut Ve Mahremiyet*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Güncel Gelişmeler Çerçevesinde Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Sosyal Medya Analizi Çalışması

Berrin BAYBURT ¹, Hamza ÇELİKEL ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, x (eski adıyla twitter) uygulamasında öğretmenlerin paylaşımlarını; konu, paylaşım sayısı, istihdam durumu gibi kriterler bakımından incelemek ve güncel gelişmeler bağlamında değerlendirmelerde bulunmaktır. Bu amaç çerçevesinde 1 Mart 2022 - 1 Eylül 2022 arasında öğretmen etiketiyle paylaşılan yirmi bin tweet incelenmiştir. Nitel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada konuyla ilgili literatür taraması yapılmış; araştırmanın mantıksal çerçevesi oluşturularak incelenen tweetler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler öğretmenlerin belirtilen tarih aralığındaki paylaşımlarının istihdam edilme/edilmeme durumuna istinaden konu açısından farklılaştığını, bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin özlük, ekonomik konulara odaklanırken, çalışmayan öğretmenlerinse ücretli öğretmenlik, atama konularına yönelik paylaşımlarda buldukları tespit edilmiştir. Sosyal medyanın öğretmenlerin ilgili kurum ve kuruluşlara görüş vb iletmeye doğrudan iletişim avantajı sağladığı, kurumlarinsa sosyal medya araçlarını duyurular, haberler, bilgilendirme için verimli olarak kullandıkları, sosyal medyada öğretmenlerin ortak konularda platformlar oluşturdukları görülmüştür. Veriler, henüz bir kurumda çalışmayan öğretmenlerin ilk atama kontenjanlarının arttırılması, atama takvimi, ücretli öğretmenlik şartlarının iyileştirilmesi, öğretmen seçim sürecine ilişkin talepler üzerinde durduklarını; kamuda görev yapan öğretmenlerin maaş, ek ders ve sınav ücretlerinin arttırılmasının yanında aile birliği gibi mazeret atamalarına yönelik iyileştirmeler yönünde taleplerde bulduklarını ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerinse maaş ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi önerilerine dikkat çektiklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Öğretmen, Eğitim, Sosyal Medya, İçerik Analizi.

BİLDİRİ NO: 52138

¹Dr, MEB, berrinbayurt35@gmail.com

¹ Uzman Öğretmen, MEB, celikelhamza@yahoo.com

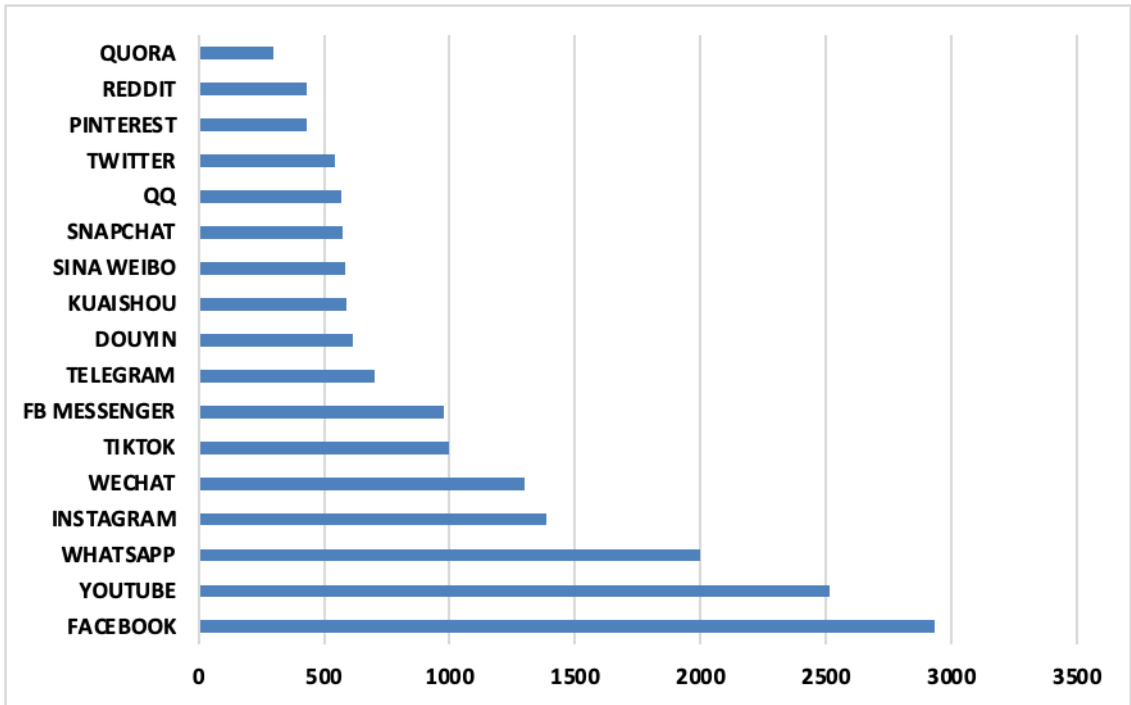
Giriş

Eğitim ve öğretim çalışmaları devletlerin anayasalarında ifade edilen niteliklerle donatılmış ve böylece sosyo-ekonomik kalkınmada başat rol oynayan insan kaynağının yetiştirilmesinde uzun vadede yaptığı yatırımların başında gelmektedir. Bu beklenti eğitim öğretim faaliyetlerine ülkenin hem bugünü hem de geleceği için büyük sorumluluklar yüklemektedir. Özellikle geçmişe oranla daha karmaşık hale gelen sosyal ve ekonomik ilişkiler ağında, bireylerin bu ortama uyum sağlayabilmesi ve entegre olabilmesi yeni becerilerin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Özellikle Toplum 5.0 ile hayatımıza giren dijital uygulamalar, ülkeler arası ticaret ilişkilerinde bilginin daha büyük bir güç olarak ön plana çıkmasına zemin hazırlarken, gelişmiş ülke olmanın en önemli koşullarından birinin de bilgiyi ve teknolojiyi üretmekten geçtiğini gündeme getirmektedir. Bu noktada 21.yüzyıl becerileri olarak bilinen yaratıcılık, algoritmik düşünme, problem çözme, iletişim, karar verme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması ve bu amaçla yeni bilgi ve becerilerin öğretim programlarına eklenmesi, öğretmenlerin de bu becerilerle donatılmasını gündeme getirmiştir.

Teknolojinin gelişmesinin temelinde insan hayatını kolaylaştırma, iş ve işlemlerin gerçekleşme süresini kısaltma gibi faktörlerin etkin olduğu açıktır. Özellikle günümüzde yapay zekâ, metaverse, robotik kodlama gibi uygulamaların tıp, eğitim, savunma, ekonomi alanlarında yaygın olarak kullanılması, bu teknolojileri kullanabilecek insanlara olan ihtiyacı ortaya çıkarırken toplumsal ve ekonomik dönüşümün de itici gücünü oluşturmaktadır. Nitekim pandemi ile gerçekleşen ani ve zorunlu dijital dönüşüm, bireysel ve toplumsal hayata yeni kavramları ve yeni davranış şekillerinin yerleşmesine de zemin hazırlamış ve pandemi sona ermesine rağmen bu değişimlerin alışkanlık olarak hayatımızda devam etmesine neden olmuştur.

Teknolojik gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerinin başında sosyal medya araçlarının bireysel ve toplumsal alana dahil olması gelmektedir. Çok sayıda sosyal medya aracı olmakla birlikte; bu araçlar yazı, video, fotoğraf paylaşımına imkân tanırken; özellikle günümüzde ekonomik amaçlarla da kullanılabilir. İnfluencer, fenomenlik, sosyal medya danışmanlığı, dijital içerik üreticiliği gibi yeni çalışma alanlarının ortaya çıkması sosyal medya araçlarının ekonomik getirilerine örnek olarak verilebilir. Bireysel kazanç sağlama alanlarının dışında çok sayıda firma sosyal medya hesapları ve fenomenler aracılığı ile reklam ve pazarlama ağını daha fazla kitleyi bu süreçlere dahil edecek şekilde genişletebilmektedir.

Sosyal medya araçları sunduğu olanaklar ile bireylerin kendilerini ifade edebilmelerine zemin hazırlarken, aynı görüşte olan bireylerin bir araya gelerek çevrimiçi ortamlarda platformlar kurarak seslerini duyurmalarını da sağlamaktadır. Zaman ve mekân sınırı olmaksızın gerçekleşen bu davranış ve eylemler, kamuoyu oluşturmada etkili olduğu gibi ülke içinde ve dışında ortak görüş bildirme, sorunlara dikkat çekme gibi amaçlarla kullanılabilir. Sosyal medya araçları ile bireyler karşılaştıkları olayları kamuoyu ile paylaşarak yerel muhabirlik ağını da genişletmekte, dünyanın en ücra köşesinde meydana gelen olayların bir anda dünya gündemine oturmasına öncülük edebilmektedir. Sosyal medya kullanımına ilişkin istatistiki bilgiler, bu araçların kullanım ve yaygınlık durumunu ortaya koyması bakımından son derece önemlidir.



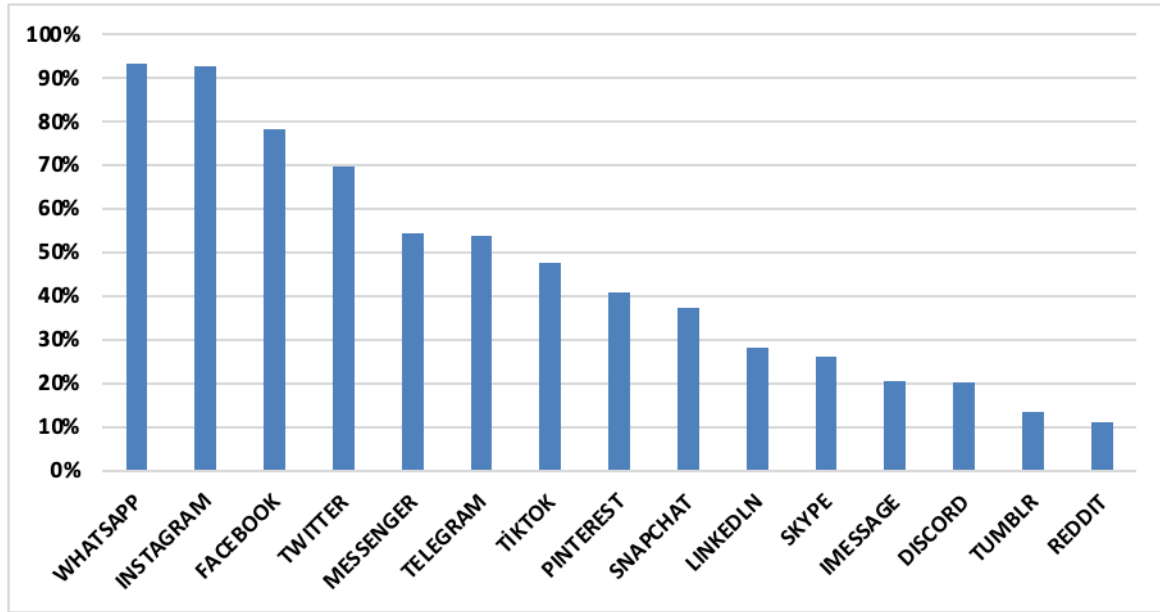
Grafik 1. Ekim 2022 İtibariyle Dünyada En Fazla Kullanılan Sosyal Medya Platformları (Milyon)

Kaynak: datareportal.com/social-media-users, October 2022, 19.10.2022, [Erişim Tarihi: 10.10.2022].

Grafikte yer alan bilgilere göre küresel ölçekte en fazla kullanılan sosyal medya uygulamasının 2,934 milyon ile facebook olduğu dikkati çekmektedir. 2022 yılı Global Dijital Raporu'nda ise dünya nüfusunun 2022 yılı ocak ayı itibariyle toplam 7.91 milyar olduğu belirtilirken; nüfusun %67,1'inin cep telefonu kullandığı, tekil kullanıcı sayısının ise yine aynı dönemde 5.31 milyara ulaştığına vurgu yapılmaktadır. Bu tarihlerde dünya genelinde toplam 4.62 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunurken, bu rakam dünya nüfusunun %58,4'üne tekabül etmektedir. Dünya genelinde 2021 yılında sosyal medya

platformlarındaki 424 milyon yeni kullanıcı sayısının son bir yılda %10'dan fazla artması da sosyal medya olgusunun küresel düzeydeki önemine işaret etmektedir (<https://wearesocial.com/>, 26.06.2022).

Sosyal medya kullanımı hususunda Türkiye'deki durum incelendiğinde kullanım oranı açısından popüler olan sosyal medya araçları arasında bloglar, podcastingler, twitter, youtube, instagram, facebook gibi uygulamaların yer aldığı görülmektedir (Yıldırım, Kalender, 2018: 573). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2022 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre ise Türkiye'de en fazla kullanılan sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları arasında %82 ile whatsapp, %67,2 ile youtube ve %57,6 ile instagram yer almaktadır (TÜİK; 2022).



Grafik 2. Şubat 2022 İtibariyle Türkiye'de En Fazla Kullanılan Sosyal Medya Platformları (Yüzde)

Kaynak: recrodigital.com/we-are-social-2022-turkiye-sosyal-medya-kullanimi-verileri/, 19.04.2022, [Erişim Tarihi: 10.10.2022].

Tüm bu tespitler doğrultusunda sosyal medyanın günümüz dünyası için yeni bir sosyal ortam oluşturmasının yanında araştırmacılar için yeni bir araştırma alanı ve veri kaynağı sunduğu da açıktır. Bu çalışmada Türkiye'de öğretmenlerin twitter (yeni adıyla X) uygulamasında yaptıkları paylaşımlarından hareketle, bu paylaşımları güncel veriler doğrultusunda konu, istihdam durumu, sendikalar açısından ele alıp incelenmektedir. Araştırma eğitim, öğretmenlik, sosyal medya konularını bir araya getiren disiplinler arası bir çalışma olup;

çalışmanın dijitalleşmeyle hızlanan bu dönüşüme yönelik konulara işaret ederek farklı araştırmaların yapılmasına katkı sunması beklenmektedir.4

Yöntem

Araştırma nitel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda sosyal olaylar incelenmekte ve incelenen bu olaylar zaman ve duruma göre değişiklik göstermektedirler. Bununla birlikte çalışma gruplarıyla yürütülen araştırmalarda ise evreni temsil edecek sayıda bireyi örnekleme eklemek mümkün olmadığından, genelleme yapmak güçleşmektedir. Bu ise nitel araştırmalarda genelleme yapmayı sınırlayan önemli husustur (Karataş, 2017: 85). Çalışma twitter uygulamasındaki paylaşımlarla sınırlı olup, bu husus sosyal medya araçlarındaki paylaşım yoğunluğunu göz önüne alarak verileri daha kaliteli incelemek için zaman ve sayı bakımından sınırlandırmak gerekliliğinden ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sosyal medyadaki paylaşımlarına yönelik veri elde etmek için twitter’de 1 Mart 2022 ile 1 Eylül 2022 tarihleri arasında (6 ay) “#öğretmen” etiketi ile yapılan paylaşımlar sayı ve anlam bakımından incelenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada incelenen tweetlerin “#öğretmen” etiketiyle sınırlandırılmasında, konu, istihdam vb göre içerik bakımından tweetleri analiz etmek ve “#atama”, “#maaş” vb şeklindeki taramanın konu analizini en baştan sekteye uğratabileceği ihtimali nedeniyledir.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

- 1) Öğretmenlik mesleği kapsamında sosyal medya kullanımının etkileri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarında yer alan konular nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları içerik bakımından istihdam şekillerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları eğitim sendikaları tarafından desteklenmekte midir?

Bulgular

Tonbuloğlu ve İşman (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin sosyal ağları haberleri takip etmek, görseller paylaşmak için kullandıklarını ortaya koymaktayken; öğretmenlerin sosyal ağlarda siyasal konular, kişisel bilgiler ile argo konuları paylaşmaktan geri durduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmenler, sosyal ağların bilgi paylaşma ve bilgiye erişim noktasında olumlu katkısı olduğunu ifade etmiş; bilgi kirliliği ve zaman kaybına neden olduklarını belirtmişlerdir.

Ross (2015) ve diğerleri tarafından 32 eğitimciyle gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen veriler twitterin mesleki gelişim bakımından öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Çalışmaya göre twitter zaman ve mekân bakımından kısıtlama olmaksızın bireysel öğrenme imkanları sağlamak ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını geleneksel mesleki eğitimlerden daha çok karşılamaktadır. Buna göre eğitimcilerin twitterde sıklıkla görüntüledikleri paylaşımlar arasında da eğitim ve teknolojiyle ilgili içerik ve etkileşimler ilk sıralarda gelmektedir.

Diğer yandan sosyal medya araçları öğretmenlerin öneri ve isteklerini dile getirmek için kullandıkları araçlar olarak ön plana çıkmaktadır. Cantürk (2020)'ün twitterde gerçekleştirdiği analizde öğretmenlik mesleğini önemli bulan büyük bir kesimin yanı sıra öğretmenlerin yaptıkları işe göre fazla maaş aldığı görüşünde olan bireylerin olduğu da ifade edilmektedir. Öğretmenlerin de paylaştıkları tweetlerde maaş artışı ve maaşların azlığı konularını dile getirdikleri, bir kısmının ise maaşlarını yeterli bulduklarını belirttikleri dikkati çekmektedir.

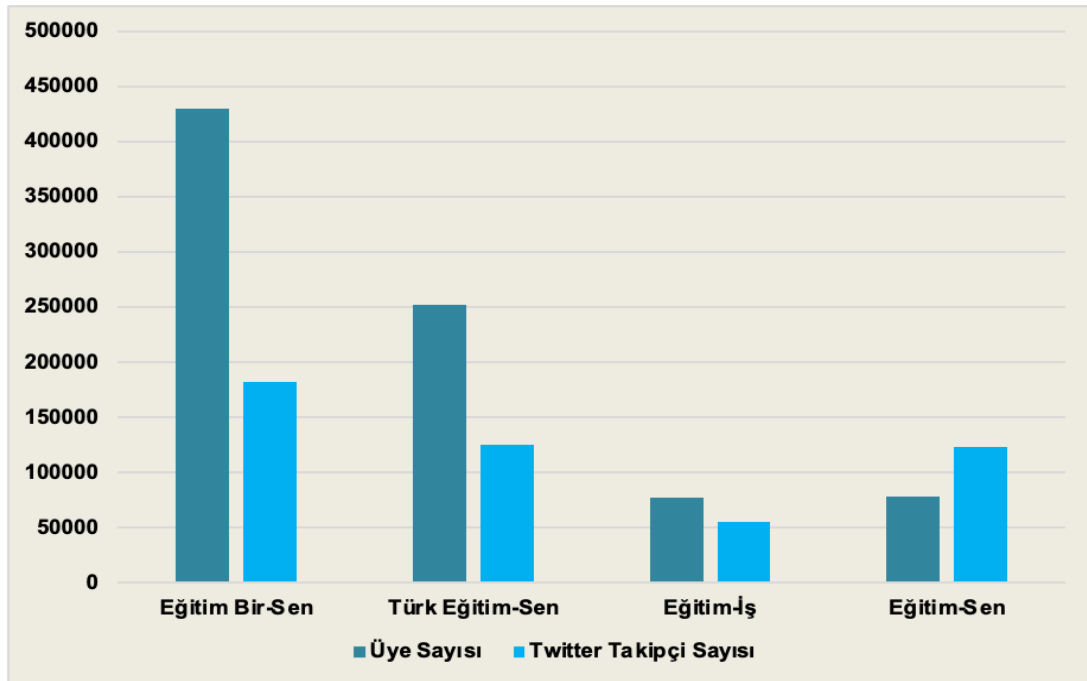
Tablo 1. Türkiye’de Trend Topic Olan Konular (2022)

| | Paylaşım Sayısı | Etiket Konusu |
|----|-----------------|-----------------------------|
| 1 | 1.02m | #YüzBinÖğretmenBeşiktaşta |
| 2 | 648k | #Sıra100BinÖğretmende |
| 3 | 600k | #EYTyiMecliseGetirin |
| 4 | 577k | #EYTyiBekletmeyin |
| 5 | 575k | #YasayıSüratleBekliyoruz |
| 6 | 495k | #MemuraEk5Bin |
| 7 | 491k | #EYTertelenemez |
| 8 | 476k | #BuBekletmeNeden |
| 9 | 460k | #KefeniÜstündeKadrosuNerede |
| 10 | 439k | # Ronaldo |
| 11 | 375k | #Gündem100BinÖğretmen |
| 12 | 349k | #EytOcaktaEmekliOlsun |

| | | |
|----|------|--------------------------|
| 13 | 329k | # Galatasaray |
| 14 | 308k | #Cumhurdan100BinÖğretmen |
| 15 | 291k | #MaliyedenYüzBinÖğretmen |
| 16 | 279k | #EytKomisyona |
| 17 | 273k | #Pele |
| 18 | 272k | # Mutlu |
| 19 | 240k | # Jesus |
| 20 | 229k | #FBvGS |

Kaynak: <https://www.twitter-trending.com/turkey/statistics>, [Erişim Tarihi: 31.12.2022].

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de 2022 yılında en fazla paylaşım yapılan konular incelendiğinde öğretmenlerin paylaşımlarının ilk yirmi sıralaması içinde yer aldığı görülmektedir. Nitekim en fazla paylaşım yapılan ilk 2 yirmi etiket konusu arasında beş konunun doğrudan öğretmenlere yönelik paylaşımlar olduğu dikkati çekmektedir. Tablo 1’de yer alan etiketlerden hareketle öğretmenlerin twitteri sıklıkla kullanan bir grubu oluşturduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimle ilgili alanlarda çalışanların özlü haklarını korumak amacıyla kurulmuş olan sendikaların da sosyal medya araçlarının ifade olanaklarından yararlanmada aktif olduğu Grafik 3’te görülmektedir. Sosyal medya sendikalar tarafından yapılması planlanan faaliyetler ile ilgili duyuruları gerçekleştirme ve ortak etiketleme faaliyetleri yürütmek amacıyla da sıklıkla kullanılmaktadır.



Grafik 3. En Fazla Üyesi Olan Eğitimci Sendikalarının Üye Sayısı/Twitter Karşılaştırması

Kaynak: Sendika twitter sayfaları ve <https://www.siviltoplum.gov.tr/sendikalara-iliskin-istatistikler>

Türkiye’de en fazla üyeye sahip dört eğitim sendikasının üye sayısı ile twitter takipçi sayıları Grafik 3’te görülmektedir. Grafik incelendiğinde en fazla üyesi olan Eğitim Bir-Sen (429.792/181.800) ile Türk Eğitim-Sen (251.809/125.700) ve Eğitim-İş (77.241/55.200) sendikalarının twitterde üye sayılarından daha az sayıda takipçileri olduğu, buna karşılık Eğitim-Sen sendikasının ise twitterdeki takipçi sayısının toplam üye sayısından (78304/123.625) fazla olduğu göze çarpmaktadır. Diğer yandan öğretmenler atama, mazeret tayini, aile birliği gibi konu başlıkları ile kişisel olmayan ortak konularda birleşen bireylerin oluşturduğu platform ve forumlar aracılığı ile de twitterde etkin olarak paylaşımlar yapmaktadır.

Bu araştırma kapsamında incelenen tweetler öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan farklı olarak eğitimle ilgili bilgi edinmeden çok sorunları ve önerileri dile getirmede kullanıldığını ortaya koymaktadır. Araştırma çerçevesinde cevaplandırılmaya çalışılan sorulara yönelik elde edilen veriler aşağıda başlıklar altında verilmektedir.

1) Öğretmenlik mesleği kapsamında sosyal medya kullanımının etkileri nelerdir?

Yöneticilere yönelik görüş, istek, öneri vb iletilmesi noktasında resmi prosedürler gerektiren işlemlerin sosyal medya üzerinden doğrudan gerçekleştiriliyor olması; geçmişe oranla daha da kolaylaşmakta ve bu işlemler daha kısa sürede gerçekleştirilebilmektedir. Çalışanların iş hayatına yönelik talep, müracaat vb gerçekleştirmelerinde izlenen silsile uygulaması sosyal medya üzerinden dile getirilmesi halinde daha kısa sürede yapılabilir. Bu nedenle diğer sosyal medya araçlarında olduğu gibi, twitter, öğretmenlerin talep, sorunlarına ilişkin farkındalık oluşturmada aktif olarak kullanılan bir sosyal medya aracı olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan sendika üyesi olsa da olmasa da öğretmenler taleplerini sosyal medya aracılığı ile bireysel olduğu kadar sosyal platformlar oluşturarak dile getirebilmektedir. Bu nedenle sosyal medya, doğrudan üst makamlar ile iletişim kurma imkânı tanınması, görüşlerin, taleplerin vb herhangi bir silsile takip edilmeksizin iletilmesine olanak sağlaması açısından iletişim süreçlerini yeni bir dönüşüm sürecine girmesine neden olmaktadır.

Tablo 2. MEB'e Yönelik Etiketleme Konuları ve Paylaşım Sayıları (2022)

| | | |
|----|-------------------------------|------|
| 1 | <u>#MebSusmaTakvimiAçıkla</u> | 95k |
| 2 | <u>#MebSusma100biniAçıkla</u> | 126k |
| 3 | <u>#MebDkabaAdilKontenjan</u> | 33k |
| 4 | <u>#MebinUtancGunu</u> | 12k |
| 5 | <u>#MebSendikalarıDinle</u> | 19k |
| 6 | <u>#MebİnatEtmeİptalEt</u> | 14k |
| 7 | <u>#MebAYMkararınıBekle</u> | 27k |
| 8 | <u>#MEBdenGörsele3000</u> | 13k |
| 9 | <u>#mebdenedebiyata10bin</u> | 19k |
| 10 | <u>#MebOgretmenGsBekliyor</u> | 13k |
| 11 | <u>#mebogretmenidinle</u> | 212k |
| 12 | <u>#mebitibarımadokunma</u> | 481k |
| 13 | <u>#mebsınaviptalet</u> | 59k |
| 14 | <u>#mebsınaviptal</u> | 54k |
| 15 | <u>#MEBMulakattaELEME</u> | 26k |
| 16 | <u>#mebmulakattaeleme</u> | 30k |
| 17 | <u>#MebSosyaliUnutma</u> | 11k |
| 18 | <u>#MebHerOkulaPDR</u> | 15k |
| 19 | <u>#MEBSımfÖgrt6Bin</u> | 15k |
| 20 | <u>#MEBVarDediCbSessiz</u> | 56k |

Kaynak: <https://www.twitter-trending.com/turkey/en>, (Erişim Tarihi: 01.01.2023)

Çalışma kapsamında analiz edilen tweetler, öğretmenlerin atama, emeklilik, maaş gibi tüm öğretmenleri ilgilendiren genel konulara dikkat çekmek için twitteri kullandığını, bu çerçevede Bakanlığı ya da Bakanı etiketleyerek tweetlerinin hitap ettiği kişi ya da kurumları belirttiklerini göstermektedir. Nitekim Tablo 2'de MEB etiketlenerek yapılan paylaşımlar bu konudaki tespitleri doğrular niteliktedir.

2) Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarında yer alan konular nelerdir?

Öğretmen etiketi ile 2022 yılında yapılan tweet paylaşımları, konu bakımından atama, örgütlenme, anma, özlük, çalışma koşulları konularının önemli paylaşım sayılarına ulaştığı Tablo 3'te görülmektedir.

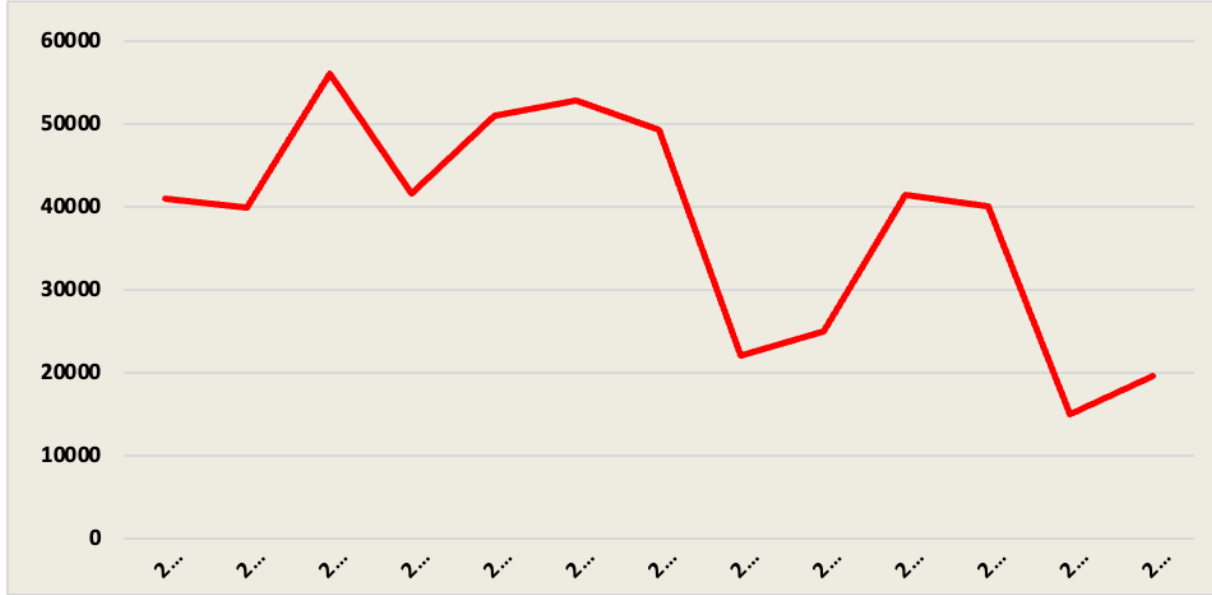
Tablo 3. Öğretmen Etiketiyle Paylaşılan Tweet Sayıları ve Konuları (2022)

| | Hashtag | Paylaşım Sayısı | Konusu |
|----|------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1 | #AnaokuluVaröğretmenYok | 54k | Atama |
| 2 | #öğretmensizanaokulları | 141k | Atama |
| 3 | #memuröğretmeneatama | 48k | Atama |
| 4 | #öğretmenlergünü | - | Anma |
| 5 | #öğretmenleremaaşzammı | 61k | Maaş |
| 6 | #yüzbinöğretmenmecliste | 167k | Atama |
| 7 | #öğretmeneylemde | 94k | Örgütlenme |
| 8 | #öğretmenlermeydanlarda | - | Örgütlenme |
| 9 | #BaşöğretmenimizATATÜRK | - | Anma |
| 10 | #öğretmenlerişbirakıyor | 45k | Örgütlenme |
| 11 | #sözleşmeliöğretmenekadro | 18k | Atama |
| 12 | #öğretmenlerkabineyibekliyor | 174k | Atama |
| 13 | #engelliöğretmen atamains | - | Atama |
| 14 | #öğretmeneyenidenildışı | - | Özlük |
| 15 | #öğretmenekildışı | - | Özlük |
| 16 | #öğretmeneikinciildışı | - | Özlük |
| 17 | #öğretmenuzmandır | 16k | Özlük |
| 18 | #engelliöğretmeniata | 18k | Atama |
| 19 | #öğretmeneşiddet | - | Çalışma Koşulları |
| 20 | #ailesiz1408öğretmen | - | Özlük |

Kaynak: <https://www.twitter-trending.com/turkey/statistics>, [Erişim Tarihi: 09.01.2023]

Tabloda yer alan ve paylaşım yapılan konuların güncel hayatta öğretmenlerin temel sorunları ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim tabloda yer alan en önemli konu başlıklarından olan atama konusu özellikle ilk atama bekleyen öğretmenler tarafından sıklıkla dile

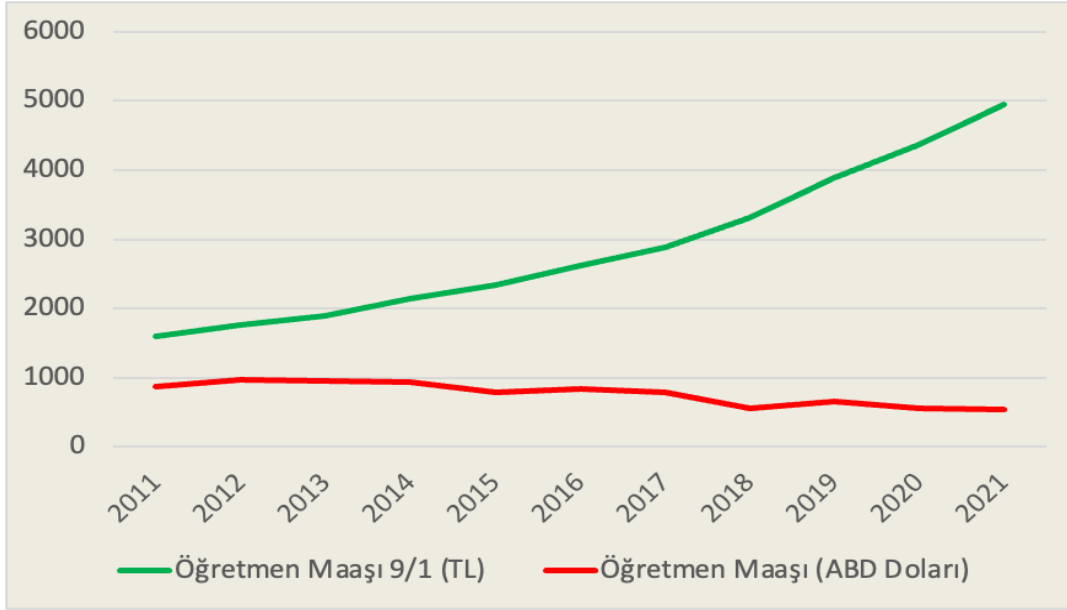
getirilmektedir. Grafik 4'te yer alan ve öğretmen atama sayılarının 2010-2022 yılları arasındaki değişimini özetleyen veriler de bu talepleri doğrular niteliktedir. Ancak nüfus istatistikleri dikkate alınarak atama planlamalarının yapıldığı, bu istatistikler ve ekonomik veriler doğrultusunda bu rakamların belirlendiğini de bu hususta göz önünde bulundurmak gerektiği açıktır.



Grafik 4. Öğretmen Atama Sayıları (2010-2022)

Kaynak: <https://personel.meb.gov.tr/>, [Erişim Tarihi: 01.01.2023].

Öğretmenlerin twitterde ön plana çıkardıkları bir diğer talep olan maaşların yükseltilmesi konusu da öğretmen maaşlarına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. 2011-2021 yılları arasında dolar kuru karşısında öğretmen maaşlarının durumu Grafik 5'te yer almaktadır.



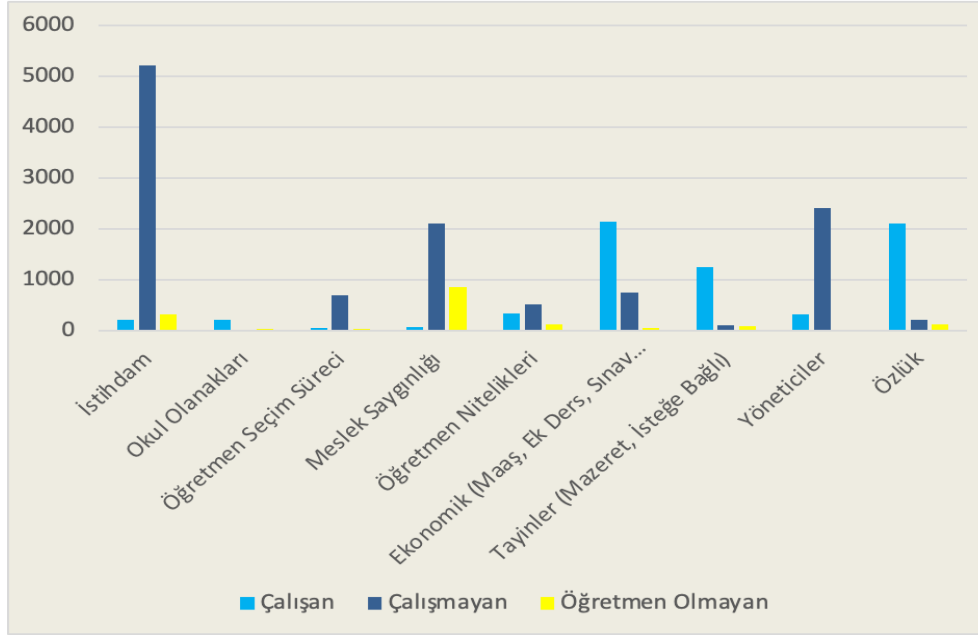
Grafik 5. Öğretmen Maaşlarının Yıllara Göre Değişimi (2011-2021)

Kaynak: <https://www.ogretmenmeb.com>, 16.10.2021, [Erişim Tarihi: 15.12.2021]

MEB tarafından 2018 yılında öğretmenlerin sorunlarının tespiti için yürütülen çalışma sonuçları arasında müfredat, okulların fiziki şartları, öğretmen açığının sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılmasının istihdam şekline göre öğretmenler arasında eşitsizliğe neden olması, maaşların yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bir kısmının ek iş yapmak zorunda kaldıklarının belirtilmesi (Yılmaz, A. B. (2018) göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma kapsamında öğretmenlerin twitterde dile getirdikleri sorunlar ile ortak noktalarının olduğu görülmektedir.

3) Öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarındaki konular istihdam şekillerine göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışma kapsamındaki tweetlerin öğretmenlerin istihdam durumu göz önünde bulundurularak incelenmesi ile elde edilen veriler Grafik 5'te görülmektedir. Araştırma sonucunda hedeflenen zaman aralığında incelenen tweetlerin en fazla 12.039 tweet ile istihdam bekleyen öğretmenler tarafından paylaşıldığı dikkati çekmektedir. Diğer yandan istihdam edilen öğretmenler toplamda 6.716 tweet atarken; öğretmen olmadıkları halde destek amaçlı olarak konulara farkındalık uyandırmayı amaçlayan 1.655 tweetin paylaşıldığı görülmektedir.



Grafik 6: İstihdam Durumuna Göre Öğretmenlerin Paylaşımaları

Kaynak: Twitter.com

Grafik 5 incelendiğinde; bir kurumda çalışan öğretmenlerin twitterde en fazla paylaşım yaptıkları konuların 2.140 tweet ile ekonomik konular (maaş, ek ders, sınav ücretleri), 2.101 tweet ile özlük hakları ve 1.249 tweet ile tayinler (isteğe bağlı, mazeret tayinleri) olduğu dikkati çekmektedir. İstihdam edilmeyen öğretmenlerin de twitterde en fazla paylaşım yaptıkları konular sırasıyla 5.203 tweet ile istihdam, 2.407 tweet ile yöneticiler, 2.105 tweet ile meslek saygınlığı olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlere destek olmak için en fazla sayıda paylaşılan tweetlerin konuları ise meslek saygınlığı, istihdam ve öğretmen nitelikleridir.

4)Öğretmenlerin twitterdeki etiketleme faaliyetlerine eğitim sendikaları destek vermekte midir?

Tüm meslek alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da çalışanların özlük haklarını iyileştirmek ve bu anlamda çalışanlara destek olmak amacıyla Türkiye’de çok sayıda eğitim sendikası bulunmaktadır. Tablo 4’te en fazla üyesi olan üç sendikanın paylaşım yapılan etiketleme faaliyetlerinde de ortak paylaşım etkinlikleri yapıp yapmadıkları özetlenmektedir.

Tablo 4: Eğitim Sendikalarının Twitter Etiketleme Faaliyetleri

| | Etiket | Eğitim Bir-Sen | Türk Eğitim-Sen | Eğitim-Sen |
|----|---------------------------|----------------|-----------------|------------|
| 1 | #alandeğişikliği | X | | |
| 2 | #sözleşmeli | X | | |
| 3 | #kpss2022 | X | X | |
| 4 | #3600ekgösterge | X | X | |
| 5 | #ekders | X | | |
| 6 | #Öğretmeneşitücretistiyor | | | X |
| 7 | #açlıksınırındayayşiyoruz | | | X |
| 8 | #geçimbütçesi | | | X |
| 9 | #büyüköğretmenboykotu | | | X |
| 10 | #yeniömkseyyanenzam | | | X |
| 11 | #ekzamşartoldu | | X | |
| 12 | #25yetmez | | X | |
| 13 | #sözleşmeliyekadro | | X | |

Kaynak: twitter.com

Tabloda görüldüğü gibi üç eğitim sendikasıdan sadece Eğitim Bir-sen ile Türk Eğitim-Sen'in iki etiket çalışmasında ortak paylaşımları olduğu, diğer sendika olan Eğitim-Sen ile diğer iki sendikanın ortak bir sosyal medya paylaşımında bulunmadıkları görülmektedir. Bu durumun her sendikanın kendi iç dinamikleri ile farklı dünya görüşüne sahip olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ancak bireylerin herhangi bir sendikaya üye olmalarına gerek kalmaksızın kendilerini ifade edebilmeleri, taleplerini ve önerilerini dile getirebilmeleri sendikaların kendilerinden beklenen işlevler noktasında sosyal medyadan etkilenen kurumlar olarak gelecekte gündeme gelebilecek kurumlar olabileceği açıktır.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal medya araçları daha önce de ifade edildiği gibi bireylerin kişisel olarak kendilerini ifade edebilmelerinin yanı sıra forum, platform veya grup adı altında bir araya gelerek çevrimiçi paylaşımlar gerçekleştirmeleri, diğer yandan sosyal medya aracılığı ile haberleşerek belirledikleri bir mekânda toplanıp etkinlik yapabilmeleri, teknolojinin toplumsal yaşama etkilerinin en açık örneklerinden birini oluşturmaktadır. Sosyal medya bireylerin çalıştıkları kurumların üst makamlarına kendilerini ifade etmelerine ve taleplerini dile getirmelerine olanak sağlamakta ve diğer yandan öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine sendikalar da destek vermektedir. Araştırma ile elde edilen veriler bir kurumda çalışmayan öğretmenlerin ilk atama kontenjanları, atama takvimi, ücretli öğretmenlik, öğretmen seçim süreci ile ilgili taleplerde yoğun bir şekilde paylaşım yaptıklarını ortaya koymaktadır. Kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler ise maaş, ek ders ve sınav ücretleri gibi ekonomik konuların yanı sıra aile birliği gibi mazeret atamalarına yönelik iyileştirmeleri talep eden paylaşımlar yapmaktadırlar. Ek olarak araştırma kapsamında incelenen tweetlerde özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise maaşların ve çalışma şartlarının (ağır ders yükü vb.) iyileştirilmesi yönünde taleplerde buldukları ön plana çıkmaktadır.

Öneriler

Bu araştırma twitter (günümüzdeki adıyla X uygulaması) uygulamasındaki veriler incelenerek gerçekleştirilmiş olup; diğer sosyal medya araçlarında öğretmenlerin paylaşımlarına yönelik araştırmaların yapılması ve sosyal medya platformları açısından karşılaştırılması gelecekte yapılabilecek araştırma önerileri arasında verilebilir. Diğer yandan diğer meslek gruplarının da sosyal medya çerçevesinde incelenmesi ve meslekler bakımından karşılaştırılması dile getirilen sorunların çözümünde bir veri sağlayabilecektir. “Sosyal medya araçlarında bireylerin sorunlarını, önerilerini dile getirebilmeleri, bu amaçla platformlar kurabilmeleri sendikaların geleceği açısından nasıl bir dönüşüme zemin hazırlamaktadır?» sorusu çerçevesinde dijitalleşmenin etkilerinin araştırılması da geleceğe ilişkin önerilerin yapılmasında etkili olması beklenebilir araştırmacılar için önerilebilecek konular arasındadır.

Kaynakça

- Cantürk, G. (2020). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: twitter analizi, *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 202-223.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi, *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 68-86.
- Ross, C. R., Maninger, R. M., LaPrairie, K. N., Sullivan, S. (2015). The use of twitter in the creation of educational professional learning opportunities”, *Administrative Issues Journal*, 5 (1), 55-76.
- Tonbuloğlu, İ., İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 320 – 338.
- Yıldırım, S., Kalender, M. (2018). Sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma davranışlarına etkisi üzerine kavramsal bir bakış, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 569-578.
- Yılmaz, A. B. Bakan İstedi, Öğretmenler Sorunları Tespit Etti! Liste Uzun, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/bakan-istedi-ogretmenler-sorunlari-tespit-etti-liste-uzun-2741860>, 14 Eylül 2018.
- <https://www.siviltoplum.gov.tr/sendikalara-iliskin-istatistikler>, (Erişim Tarihi: 01.02.2023).
- <https://www.twitter-trending.com/turkey/statistics>, (Erişim Tarihi: 31.12.2022).
- <https://personel.meb.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 01.01.2023).
- <https://www.ogretmenmeb.com>, 16.10.2021, (Erişim Tarihi: 15.12.2021)
- twitter.com
- recrodigital.com/we-are-social-2022-turkiye-sosyal-medya-kullanimi-verileri/, 19.04.2022, (Erişim Tarihi: 10.10.2022).
- datareportal.com/social-media-users, October 2022, 19.10.2022, (Erişim Tarihi: 10.10.2022).
- <https://www.twitter-trending.com/turkey/en>, (Erişim Tarihi: 01.01.2023)
- <https://www.twitter-trending.com/turkey/statistics>, (Erişim Tarihi: 09.01.2023)
- Sendika twitter sayfaları ve <https://www.siviltoplum.gov.tr/sendikalara-iliskin-istatistikler>

Üniversite Öğrencilerinde Problemlili Mobil Telefon Kullanımında Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılarının Etkisinin Belirlenmesi

Tuğba BİNGÖL¹, Firdevs Ela GÜLLÜCE²

Öz

Problemlili mobil telefon kullanımı, kişinin telefonu çok fazla kullanma arzusuna engel olamaması, telefon olmadığı zaman ruhsal yorgunluk ve huzursuzluk yaşaması ve oluşan durumun kişinin günlük yaşantısını negatif yönde etkilemesi olarak tanımlanmaktadır. Anne baba ya da bakım veren bir yetişkin tarafından çocuklara yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, fiziksel, duygusal, bilişsel, cinsel gelişimlerine engel olan, beden veya ruh sağlığına hasar veren, kaza sonucu olmayan durumlarla karşı karşıya bırakılması sonucu çocuğun gelişimini engelleyen veya kısıtlayan olayların tümü çocukluk çağı istismarı ve ihmalkarlığı olarak adlandırılmakta ve sağlıklı gelişimi engellemektedir. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımında çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Örneklemi 193 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Problemlili Mobil Telefon Kullanım Ölçeği ve Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılar Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumunun, problemlili mobil telefon kullanımının %12'sini açıkladığı görülmüştür. Problemlili mobil telefon kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı, ebeveyn tutumuna göre ise farklılaştığı görülmüştür. Demokratik tutumla büyüdüğünü düşünenlerin, baskıcı ve ilgisiz tutumla büyüdüğünü düşünenlere göre problemlili mobil telefon kullanımının daha düşük olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik düzeye göre bakıldığında ise düşük sosyoekonomik düzeyde büyüyen bireylerin problemlili mobil telefon kullanımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları da cinsiyete göre farklılaşmamış ancak ebeveyn tutumu ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmıştır. Aşırı ilgili ve demokratik

Bildiri No: 52150

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, tbingol@fsm.edu.tr

²Lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, firdevsela.gulluce@stu.fsm.edu.tr

tutumla büyüdüğünü düşünen bireylerin baskıcı ve ilgisiz tutuma göre çocukluk çağı olumsuz yaşantıları daha düşüktür. Düşük sosyoekonomik düzeyde olduğunu belirten bireylerin de çocukluk çağı olumsuz yaşantıları daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Problemlerli Telefon Kullanımı, Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları, Üniversite Öğrencileri

Giriş

Mobil telefonlar, iyi hissettiren yapısıyla çekici algılanma eğilimindedir ve çekiciliğinin artmasıyla eş değer olarak bağımlılık bakımından risk taşırlar (Şakiroğlu vd., 2018). Çağımızda mobil telefon kişinin günlük hayatının parçası haline gelmiştir ve diğer insanlarla iletişim kurmak (Leena, Tomi ve Arja, 2005), ailesi ve arkadaşlarıyla iletişimde olmak, mesajlaşabilmek için her yer ve zaman diliminde onlarla bağlantıda kalmak, internete bağlanmak, oyun oynamak ve yeni insanlar tanımak ve farklı müzikler keşfedebilmek (Coogan ve Kangas, 2001) için zorunlu bir iletişim aracı olarak görülüyor. TÜİK (2010), yurt genelinde mobil telefona sahip olma oranının %90,5 ve bu oranın kentsel alanda % 92,8 ve kırsal alanda ise %85 olarak vermektedir. Bu da bize ülkemizde de mobil telefon kullanımının çok yaygın olduğunu göstermektedir. Teknolojinin ve mobil telefonların yoğun kullanımı, sorunlu veya patolojik kullanımı ortaya çıkarmıştır. Aşırı mobil telefon kullanımının farklı şekillerde adlandırıldığı gözlemlenmiş olup bu çalışmada “problemlerli akıllı telefon kullanımı” kavramı kullanılmıştır (Kaymaz ve Şakiroğlu, 2020). Bazı araştırmacılar uyuşturucu ve alkol gibi biyolojik bağımlılıklar gibi davranışsal bağımlılıkların da olabileceğini ileri sürmektedirler (Comings, 1995; Stein, Hollander ve Cohen,1994). Hollander (1993)’e göre mobil telefon bağımlılığı, obsesif-kompulsif bozukluklarla eşleşmektedir, endişe veya bir dürtüyü yok saymak için zorlayıcı eyleme neden olan bozukluk olarak söylenmektedir. Fakat, iki eylemde bir farklılık bulunmaktadır. Obsesif-kompulsif davranış daha çok endişeyi azaltmak için yapılırken, problemlerli mobil telefon ve internet kullanımı gibi eylemlerle eğlence için yapılmaktadırlar. Davranışçı kurama göre, davranışın ardından doyum ve hoşya giden bir durum elde ediliyorsa (olumlu pekiştirme) ya da bir davranış gerginlik ve sıkıntı gibi olumsuz bir davranıştan kurtulmayı (olumsuz pekiştirme) destekliyorsa, o eylem artmakta ve birey daha sonra haz almak ya da olumsuzluktan kurtulmak için o eylemi yapmaya devam etmektedir (Cüceloğlu, 1993). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının problemlerli mobil telefon kullanımına olabilecek etkisini, bu açıdan incelediğimizde problemlerli mobil telefon kullanımı hem kullanan kişilerin kullanım sonucunda haz elde etmelerini sağlamakta, hem de onları

baskı veya kaygıdan kurtarmaktadır. Problemlili mobil telefon kullanan kişilerin çocukluk çağlarında uyku bozuklukları önemli fiziksel (gelişme geriliği ve zekâ gelişiminde gerilik gibi) ve davranışsal bozukluklara (dikkat eksikliği-hiperaktivite sendromu vb.) yol açabilmektedir (Bülbül vd., 2010). Jacobs'un bağımlılık genel ideasına göre düşük yahut şiddetli uyarılar, düşük benlik saygısı ile olumsuz çocukluk yaşantıları olumsuz hislere sebep olmakta ve kişinin homeostatik dengesini kaybettirmektedir. Bundan dolayı bireyler bu olumsuz hislerden kurtulup homeostatik dengeyi sağlamak için bağımlılık oluşturan eylemlere yönelmektedirler (Jacobs, 1988). Normalin üstünde mobil telefon kullanımının bireylerde düşük benlik saygısı düzeyine sahip oldukları ve bu bireylerin benlik saygısını arttırabilmek için mobil telefonunu çok sık kullandıkları gözlemlenmiştir (Phillips, Ogeil ve Blaszczynski, 2011). Akıllı telefonların kullanıcı kitlesi sadece ergen veya gençler değil çocuklar ve yaşlıları da kapsamaktadır. Akıllı telefonların her yaş grubunda kullanıcı kapasitesine sahip olduğu düşünüldüğünde bu cihazların normalin üzerinde olacak şekilde kullanımı problemlili kullanımı oluşturarak ciddi bir sorun teşkil etmekte ve fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Park vd., 2012). Mok ve meslektaşları (2014) akıllı telefonun problemlili kullanımını, akıllı telefonun bilinçsiz ve sık kullanımını, kullanımının kesilmesi durumunda yoksunluk semptomlarının oluşması ve negatif etkilerine rağmen kullanımına devam edilmesi olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal ilişkilerde bozulma, akıllı telefonu fazla kullanma arzusu, gittikçe akıllı telefonla daha fazla meşgul olma ve günlük işlevselliğin bozulması ile karakterize olabileceği dile getirilmiştir (Kwon vd., 2013). Problemlili mobil telefon kullanımı, kişinin telefonu çok fazla kullanma arzusuna engel olamaması, telefon olmadığı zaman ruhsal yorgunluk ve huzursuzluk yaşaması ve oluşan durumun kişinin günlük yaşantısını negatif yönde etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, İkiz ve Asıcı, 2016). Problemlili mobil telefon kullanımı kişiye hem kullanım sonucunda haz vermekte hem de onları baskılardan veya kaygıdan kurtarmaktadır. Böyle bir pekiştirme durumu akıllı telefona bağımlılı olmayı kolaylaştırmaktadır (Şar, 2012). Griffiths (2003) problemlili mobil telefon kullanımının ve teknolojik bağımlılığın, davranışsal bağımlılık olduğunu düşünmekte ve -kimyasal olmayan- insanla makinenin etkileşime geçmesi olarak tanımlamaktadır. Problemlili mobil telefon kullanımının gözlenebilir ibareleri ya da psikolojik yoksunluk göstergeleri; kullanma isteğine engel olamamaktır (Walsh, White ve Young, 2008). Jacob'un bağımlılıklar genel teorisi insanların şiddetli ve alt uyarı zamanları ve düşük benlik saygısı ve reddedilmesine yol açan erken çocukluk deneyimleriyle ilgili olumsuz hislerinden kaçma ihtiyacı hakkında bağımlılık oluşturan eylemlerle ilişkilendirmektedir, bu bağlamda önceden deneyimlenmiş olumsuz

yaşantılar, olumsuz hislere neden olan güçlü kalıcı olumsuz geçmiş deneyimlerle bağlantılıdır. Kişiler, olumsuz hislerinden uzaklaşabilmek, kaçabilmek ve uyarılma seviyelerindeki homeostatik dengeyi tekrar oluşturabilmek için bağımlılık oluşturan eylemlerle ilgilenmektedir. Çocukluk çağlarında sosyal kaygısı olan, utangaçlık yaşayan ve yalnız olan bireylerin problemlili mobil telefon kullanımında etkisi olduğu araştırmacılar tarafından bulunmuştur (Deniz, 2014). Problemlili mobil telefon kullanımı genellikle pasif agresif, kendine güvensiz, sosyal açıdan uyumsuz, obsesif, bağımlı yahut antisosyal kişilik özellikleri taşıyan, sık moral bozukluğu ve anksiyete yaşayan kişilerde görülmektedir (Cocoradă, Maican ve Cazan, 2018). Dürtüselliği fazla olan kişilerde diğer davranışsal bağımlılıklardaki gibi problemlili mobil telefon kullanımında da eğilimli olabilmektedirler (Özen, 2017).

Bu olumsuz tutuma sahip olan kişiler günlük işlerini erteleme ve ihmalkarlığın yanında, telefonu çok fazla kullanmaları nedeniyle sağlık, kişisel gelişim, sosyal ilişkiler ve diğer konularda sorun yaşayabilmektedir (Ceyhan ve Ceyhan 2008). Bununla birlikte, problemlili mobil telefon kullanımı, yaptığı etki ve sonuçlarının yanında, beraberinde getirdiği sosyal ve psikolojik özellikler nedeniyle son yıllarda dikkat çeken konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, İkiz ve Asıcı, 2016). Mobil telefonların kontrolsüz kullanımının birlikte getirdiği tehlikelere bakıldığında ergenin fiziksel ve psikolojik sağlığını ve iyi oluşuna tesir ettiği bilinmektedir (Tuncer, 2000). İnternet ortamında bireysel ve işbirlikçi öğrenmenin akademik başarıya pozitif etkileri olabilirken (Özdemir 2005), öğrencilerin problemlili mobil telefon kullanımlarının, akademik başarılarını negatif yönde etkilediği gözlenmektedir (Bayraktar ve Gün, 2007). Bulunan sonuçlara göre, problemlili mobil telefon kullanımı ve oyun oynama davranışlarının birbirleriyle ve günlük kaçınma ve zihinsel birleşme ile baş etme değişkenleri arasında anlamlı ilişkileri mevcuttur. Günlük kaçınma ve zihinsel birleşmenin bağımlılıkla ilişkilendirilebilecek problemlili mobil telefon kullanımında her üç değişken için de belirleyici etkisi bulunmaktadır (Çelenk, 2021). Bir toplumun kalkınabilmesi ve yükselebilmesi, o toplum da yetişen çocukların bedensel, sosyal ve psikolojik yönden sağlıklı gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Anne baba ya da bakım veren gibi bir erişkin tarafından çocuklara yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, fiziksel, duygusal, bilişsel, cinsel gelişimlerini engel olan, beden veya ruh sağlığına hasar veren, kaza sonucu olmayan durumlarla karşı karşıya bırakılması sonucu çocuğun gelişimini engelleyen veya kısıtlayan olayların tümü çocukluk çağı istismarı ve ihmalkarlığı (Zeren vd., 2012) bu sağlıklı gelişimi engellemektedir.

Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları çocuklukta veya ergenlikte yaşanan fiziksel, duygusal, cinsel istismar, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal yaşantılarının genel ismidir ve literatürde sıklıkla istismar ve ihmal kavramları ile açıklanmaktadır. Buna göre 18 yaşın altındaki bireylere karşı aktif olarak yapılan fiziksel, psikolojik, bilişsel ve toplumsal gelişimlerini hasar verici her tür davranışın istismar; onların beslenme, bakım, gözetim, eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanmaması ise ihmal olarak kabul edilmektedir (Demirkapı, 2013). Mobil telefonunun problemleri kullanımı, son zamanlarda araştırmacıların üzerinde çalışmaya başladığı konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum Türkiye için de geçerli denilebilir. Türkiye’de konu üzerine yapılan çalışmalar son birkaç yılda ivme kazanmaya başlamıştır. Üniversite öğrencilerinin problemleri mobil telefon kullanımı ile çocukluk çağı olumsuz yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemek oldukça önem arz etmektedir. Literatürde bu konu üzerine yapılmış detaylı bir araştırma bulunmamaktadır. Yapacağımız araştırma ile hem literatüre hem de alandaki psikolojik danışmanlara problemleri telefon kullanımı olan bireylerle çalışırken güçlendirilmesi gereken alanlardan biri hakkında fikir verici olmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Betimsel-ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı bir betimsel çalışmadır. Tarama modeli, araştırmacı kişiler tarafından daha öncesinde belirlenmiş olan ve cevap seçeneklerinin kullanıldığı geniş bir kitleden veri toplanarak yapılan araştırmalar olarak adlandırılır (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bir Vakıf Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için 197 öğrenciden veri toplanmış ancak bu verilerden 196’sı değerlendirilmiştir. Araştırmaya 159 kız öğrenci, 37 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örnekleme ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, bireylerin gönüllü olmaları ve çalışmaya ilişkin uygunluk düzeyleri esas alınarak yakın çevrede kolay ulaşılabilen bireylerle gerçekleştirilen bir örnekleme türüdür (Creswell, 2017). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak

beliren genç yetişkinlik döneminde yer alan, farklı cinsiyetlerde, farklı sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinde bireylere ulaşılması hedeflenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile Problemlili Mobil Kullanım Ölçeği ve Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları Ölçeği kullanılmıştır.

Problemlili Mobil Kullanım Ölçeği (PMKÖ): Bianchi ve Phillips (2005) tarafından geliştirilen ‘Problemlili Mobil Telefon Kullanım Ölçeği’ Şar ve Işıklar (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 27 madde olarak yayımlanmıştır. Ölçeğin özgün formunun iç güvenilirlik hesaplanmasında Cronbach’s Alpha katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu, iç tutarlılık açısından seçeneklerin homojen olduğu ve problemlili telefon kullanımı yapısıyla oldukça ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları Ölçeği (ÇÇOYÖ): 1997’de CDC ve Permanente tarafından geliştirilmiş, alanda çalışan deneyimli kişilerce kolay anlaşılır olmasına ve anlam yitirmemesine dikkat edilerek Gündüz, Yaşar, Gündoğmuş, Savran ve Konuk (2018) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış ve kullanılmıştır. Bu ölçek çocukluk dönemi olumsuz yaşantıları ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Sorular sadece ‘evet’ seçeneği içermekte, aksi halde boş bırakılmaktadır. ÇÇOYÖ toplam puanı 0- 10 arasında değişmektedir. Sorular sadece ‘evet’ seçeneği içermekte, aksi halde boş bırakılmaktadır. Ölçeğin toplam puanının Cronbach alfa değeri 0.742 olarak bulunmuştur. Kesme değeri yoktur.

Veri Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Problemlili Mobil Kullanım Ölçeği, Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Girilen veriler kontrol edilmiş ve hatalı olarak görülen 1 veri silinmiştir. Araştırma amaçları çerçevesinde öncelikle normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Ardından demografik verilere (cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum okuduğu bölüm vb.) ilişkin betimsel istatistikler ortaya konulmuştur. Ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda gruplar arasında değişkenlere göre anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup T-testi, ANOVA analizleri yapılmıştır. Daha sonra çocukluk çağı

olumsuz yaşantıları, üniversite öğrencileri ve problemlili mobil kullanımını yordayıp yordamadığını belirlemek için Regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanlar ve aralarındaki ilişkiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1: Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanlar ve aralarındaki ilişkiler

| Değişkenler | 1 | 2 |
|----------------|-------|-------|
| 1.ÇÇOYÖ | - | |
| 2.PMTKÖ | .28** | - |
| Ortalama | 1.34 | 58.60 |
| Standart Sapma | 1.73 | 17.39 |

** p < .001,

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeğinden ($X = 1.34$, $SS = 1.73$) ve problemlili mobil telefon kullanım ölçeğinden ($X = 58.60$, $SS = 17.39$) elde ettikleri puanların düşük olduğu görülmektedir. Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ve problemlili mobil telefon kullanımı arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r = .28$, $p < .001$).

Problemlili mobil telefon kullanımının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Problemlili mobil kullanımına etki eden faktörlere yönelik regresyon analizi

| Değişken | B | Sd | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------|-------|-------|---------|-------|------|---------|---------|
| Sabit | 74.37 | 10.58 | | 7.03 | | | |
| ÇÇOY | 2.76 | .73 | .28 | 3.78 | .000 | .27 | .26 |
| Cinsiyet | 2.91 | 3.21 | .06 | .91 | .366 | .06 | .06 |
| Yaş | -.39 | .32 | -.08 | -1.20 | .231 | .08 | -.08 |

| | | | | | | | |
|--|-------|------|-------|-------|------|------|------|
| SES | -4.47 | 3.02 | -1.48 | -1.48 | .098 | -.12 | -.11 |
| Ebeveyn tutumu | -2.24 | 1.35 | -1.66 | -1.66 | .141 | -.11 | -.10 |
| R= .34 R ² = .12 F(5-186) = 4.82 p = .000 | | | | | | | |

Tablo 2 incelendiğinde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumunun, problemlili mobil telefon kullanımının %12'sini açıkladığı görülmektedir ($F(5-186) = 4.82, p = .000$). Problemlili mobil telefon kullanımı üzerinde yalnızca çocukluk çağı olumsuz yaşantıları anlamlı yordayıcı olarak bulunmuştur ($t = 3.78, p < .001$). Değişkenlerin önem sırasını belirlemek için beta katsayıları incelendiğinde, ilgili değişkenlerin ebeveyn tutumu, sosyo-ekonomik düzey, çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, yaş ve cinsiyet olarak sıralandıkları görülmüştür.

Problemlili mobil telefon kullanımının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için yapılan t- testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Problemlili mobil telefon kullanımının cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Grup | N | X | ss | t | sd | p |
|-------|-----|-------|-------|------|-----|-----|
| Kız | 159 | 58.31 | 17.32 | -.51 | 190 | .61 |
| Erkek | 33 | 60.00 | 17.93 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde problemlili mobil telefon kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t = -.51, p > .05$).

Problemlili mobil telefon kullanımının ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Problemlili mobil telefon kullanımının ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|-------------------|----------|-----|--------|------|-----|
| Gruplar arası | 23.67 | 3 | 789.03 | 2.68 | .04 |
| Gruplar içi | 55382.81 | 188 | 294.59 | | |

Toplam 57749.92 191

Tablo 4 incelendiğinde problemlili mobil telefon kullanımının ebeveyn tutumuna göre farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($F(3-188)= 2.68, p < .05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre demokratik tutum ($X = 55.13$) ve baskıcı tutum ($X = 61.43$), yine demokratik tutum ($X = 55.13$) ve ilgisiz tutum ($X = 65.58$) arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Problemlili mobil telefon kullanımının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Problemlili mobil telefon kullanımının sosyo-ekonomik göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|-------------------|----------|-----|---------|------|-----|
| Gruplar arası | 2659.99 | 2 | 1329.99 | 4.56 | .01 |
| Gruplar içi | 55089.93 | 189 | 291.548 | | |
| Toplam | 57749.92 | 191 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde problemlili mobil telefon kullanımının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($F(2-189)= 4.56, p < .05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin puanları ($X = 71.33$), orta ($X = 57.65$) ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ($X = 56.47$) bireylerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Problemlili mobil telefon kullanımı yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($F(18-173) = .77, p > .05$).

Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına dair t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Grup | N | X | ss | t | sd | p |
|-------|-----|------|------|------|-----|-----|
| Kız | 159 | 1.40 | 1.78 | 1.13 | 190 | .26 |
| Erkek | 33 | 1.03 | 1.38 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t = 1.13, p > .05$).

Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının ebeveyn tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|-------------------|--------|-----|-------|-------|------|
| Gruplar arası | 146.14 | 3 | 48.71 | 21.56 | .000 |
| Gruplar içi | 424.85 | 188 | 2.26 | | |
| Toplam | 570.99 | 191 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının ebeveyn tutumuna göre farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($F(3-188) = 21.56, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre aşırı ilgili tutum ($X = .88$), baskıcı ($X = 2.41$) ve ilgisiz tutumdan ($X = 3.5$); baskıcı tutum ($X = 2.41$), aşırı ilgili ($X = .88$), demokratik ($X = .76$) ve ilgisiz tutumdan ($X = 3.5$); demokratik tutum ($X = .76$), baskıcı ($X = 2.41$) ve ilgisiz tutumdan ($X = 3.5$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|-------------------|--------|-----|-------|-------|------|
| Gruplar arası | 56.59 | 2 | 28.29 | 10.39 | .000 |
| Gruplar içi | 514.40 | 189 | 2.72 | | |
| Toplam | 570.99 | 191 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($F(2-189)= 10.39, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin puanları ($X = 3.06$), orta ($X = 1.27$) ve yüksek sosyo-ekonomik ($X = .58$) düzeydeki bireylerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 9. Çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|-------------------|--------|-----|------|------|------|
| Gruplar arası | 133.45 | 18 | 7.41 | 2.93 | .000 |
| Gruplar içi | 437.54 | 173 | 2.53 | | |
| Toplam | 570.99 | 191 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının yaşa göre farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($F(18-173)= 2.93, p < .001$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre;18 yaşındakilerin ($X = 2.08$) 20 ($X = .89$), 22 ($X = .86$) ve 23 ($X = .75$) yaşındakilerden; 20 yaşındakilerin ($X = .89$), 18 ($X = 2.08$), 24 ($X = 2.45$) ve 25+ ($X = 2.23$) yaşındakilerden; 22 yaşındakilerin 18 ($X = .86$), 24 ($X = 2.45$) ve 25+ yaşındakilerden ($X = 2.23$); 23 yaşındakilerin ($X = .75$), 18 ($X = .86$), 24 ($X = 2.45$) ve 25+ yaşındakilerden ($X = 2.23$) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ve problemlili mobil telefon kullanımı arasında düşük düzeyli pozitif ilişki bulunmuştur. Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey ve ebeveyn tutumu, problemlili mobil telefon kullanımının %12'sini açıklamaktadır.

Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, problemlili mobil telefon kullanımı üzerinde anlamlı yordayıcıdır. Problemlili mobil telefon kullanımı ve çocukluk çağı olumsuz yaşantıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Hem problemlili mobil telefon kullanımı hem de çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ebeveyn tutumuna göre farklılaşmaktadır. Demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocukluklarında problemlili mobil telefon kullanımı ve çocukluk çağı olumsuz yaşantıları düzeyi daha düşüktür. Problemlili mobil telefon kullanımı çocukluk çağı olumsuz yaşantıları sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki bireylerde problemlili mobil telefon kullanımı hem de çocukluk çağı olumsuz yaşantıları yüksektir. Problemlili mobil telefon kullanımı yaşa göre farklılaşmazken çocukluk çağı olumsuz yaşantıları yaşa göre farklılaşmaktadır.

Yapmış olduğumuz araştırmada problemlili mobil telefon kullanımı ve çocukluk çağı olumsuz yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukluk çağı olumsuz yaşantıları problemlili mobil telefon kullanımı için anlamlı bir yordayıcıdır. Benzer şekilde Liang, Zang, Jiang ve Zhou (2021) de çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, problemlili mobil telefon kullanımı ve bağlanma ilişkisini incelediği araştırmasında çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ve mobil telefon bağımlılığı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur.

Yapmış olduğumuz araştırmada problemlili mobil telefon kullanımı cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Deniz (2014) problemlili mobil telefon kullanımının utangaçlık ve sosyal anksiyeteye ilişkisini incelediği çalışmada; problemlili mobil telefon kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Bağcı ve Çoklar (2017), Deniz, Yıldırım ve Çobanyıldız (2014) da çalışmalarında ergenlerin problemlili cep telefonu kullanım durumları arasında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma bulamamışlardır. Bu sonuç, yaptığımız araştırmanın sonucuyla tutarlıdır.

Yapmış olduğumuz araştırmada düşük sosyoekonomik düzey problemlili mobil telefon kullanımı için risk faktörü olarak bulunmuştur. Aynı şekilde, Deniz'in (2014) çalışmasında da düşük sosyoekonomik düzey bir risk faktörüdür. Benzer şekilde Koivusilta ve arkadaşlarının (2007) sosyoekonomik durumu düşük olan ailelerde ergenlerin sosyo-ekonomik durumu

yüksek olanlara göre problemlili mobil telefonu daha sık kullandıkları görülmüştür. Maraş (2021) mobil telefon bağımlılığını incelediği araştırmasında, anne-babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin mobil telefon bağımlılığı puanlarının anne babası üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonucun, ebeveyn eğitim düzeyinin artışıyla artması muhtemel sosyoekonomik koşulların çocuk yetiştirme tutumlarına yansımalarıyla ilişkilendirilebilir. Yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarına göre risk faktörü oluşturmaktadır.

Araştırmamız da demokratik tutumla büyütüldüğünü düşünenlerin problemlili mobil telefon kullanımının daha düşük olduğu görülmüştür. Ceo ve Choi (2018) erken ergenlikte negatif ebeveyn tutumların mobil telefon bağımlılığını etkilediğini doğrulamıştır. Bu sonuçta bizim sonucumuzla tutarlı görüşmektedir.

Problemlili mobil telefon kullanımı yapmış olduğumuz araştırmada yaşa göre farklılaşmazken, literatürde farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Özenir (2023) araştırmasının sonucunda ergenlerde mobil telefon bağımlılığı belirti düzeyinin yaşa göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Şar ve Civan (2015)'in yürüttüğü çalışmada ise sınıf düzeyi arttıkça problemlili mobil telefon kullanımının da arttığı görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça yaşın da arttığı düşünüldüğünde yapmış olduğumuz araştırmanın sonucundan farklı bir sonuçtur.

Bu araştırmada çocukluk çağı olumsuz yaşantıları cinsiyete göre değişmezken, Çiftçi (2021), yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet değişkenini ele alırken, çocukluk çağı olumsuz yaşantıları kadınların kaçınan bağlanma, çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ve bilişsel dikkat kilitlenmesi sendromu ile üst biliş alt boyutu olan endişelenmenin kontrol edilemezliği puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı sonucu elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar örneklem farkından kaynaklanmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadaki bulgulara bir üniversitede uygulama yapılarak ulaşılmıştır. Daha çok öğrenciye ulaşılarak sonuçlar genele yayılabilir. Örneklem farkından dolayı literatürde farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örneklemin özelliklerini belirleyen niteleyici çalışmalar önem arz etmektedir. Diğer araştırmalar problemlili mobil telefon kullanımını başka değişkenlerle ilişkisini açıklamaya çalışabilir. Ailelerin tutumlarının çocukların mobil telefon kullanımında etkisi olduğu görüldüğü için aile eğitimleri düzenlenerek bilinçlendirilme çalışmaları yürütülebilir. Kişilerin daha olumlu bir çocukluk deneyimi yaşamaları için aileler

bu konuda eğitilebilir. Aşırı akıllı telefon kullanımının bağımlılık yaptığından teknoloji ve mobil telefon kullanımıyla ilgili daha fazla bilgilendirme ve eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Baş, M. N. (2022). Ergenlik Çağındaki Çocukların İnternet Oyunları Oynama Alışkanlıklarının Sosyal Medya Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi. *Aksaray İletişim Dergisi*, 4(2), 135-175. DOI: 10.47771/aid.1088490
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology&Behavior*, 10, 191-197.
- Bianchi, A., & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1),39-51.
- Cavga, Z. (2019). *Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ceyhan, E., & Ceyhan, A. A. (2008). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. A. Kuzu (Ed.), *Bilgisayar içinde* (s. 375-397). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması ve yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). EDAM Yayınları
- Çelenk, S. (2021). *Gençlerde internet kullanımı, akıllı telefon kullanımı ve oyun oynamayı, gençlerde internet kullanımı, akıllı telefon kullanımı ve oyun davranışlarının deneysel kaçınma, bilişsel ve baş etme becerileri üzerindeki problemlerden hoşlanman / ve baş etme konusunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Çiftçi, A. (2021). *İnternet oyun bağımlılığının bağlanma stilleri, metakognisyonlar ve çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kent Üniversitesi.
- Demirkapı, E. Ş. (2013). *Çocukluk Çağı Travmalarının Duygu Düzenleme ve Kimlik Gelişimine Etkisi ve Bunların Psikopatolojiler ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

- Deniz, S. (2014). *Ergenlerin problemlili mobil telefon kullanımının utangaçlık ve sosyal anksiyete ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi.
- Gündüz, A., Yaşar, A.B., Gündoğmuş, İ., Savran, C., & Konuk, E. (2018). Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılar Ölçeği Türkçe Formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1). 68-75
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen,A.(2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kaya, Z., İkiz E., & Asıcı, A. (2016). Investigation of the relationship between problematic internet use and psychological symptoms of science high school students. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 451-465.
- Kaymaz, Ekrem & Mehmet Şakiroğlu (2020). Bilinçli Farkındalık ve Bilişsel Esnekliğin Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı Üzerindeki Etkisi: Öz-Kontrolün Aracı Rolü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(38), 79-108.
- Kwon, M., Lee, JY, Won, WY, Park, JW, Min, JA, Hahn, C., Kim, DJ (2013). Development and Validation of A Smartphone Addiction Scale (SAS). *PloS One*, 8(2), 1-7
- Liang, H. Y., Zhang, B., Jiang, H. B., & Zhou, H. L. (2021). Adult attachment: Its mediation role on childhood trauma and mobile phone addiction. *Journal of Psychology in Africa*, 31(4), 369-374.
- Mok, JY., Choi, SW, Kim, DJ, Choi, JS, Lee, J., Ahn, H., Song, WY (2014). Latent Class Analysis on Internet and Smartphone Addiction in College Students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10(1), 817-828.
- Özdemir, S. (2005). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Pamuk, M., & Kutlu, M. (2017). Türkiye'de cep telefonunun problemlili kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *International Academic Research Congress*, Antalya.

- Park, N., & Hyunjoo, L. (2012). Social Implications of Smartphone Use: Korean College Students' Smartphone Use and Psychological Well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 491-497.
- Sar, A. H., & Işıklar, A. (2012). Adaption of Problem Mobile Phone Use Scale to Turkish. *Journal of Human Sciences*, 9(2). 264-275.
- Seo, M., & Choi, E. (2018). Cep telefonu bağımlılığındaki yörünge sınıfları ve erken ergenlik döneminde olumsuz ebeveynliğin bunlar üzerindeki etkileri. *Okul Psikolojisi Uluslararası*, 39 (2), 156-169.
- Şakiroğlu, M., & Poyraz C. A. (2018). *Kapat! Çocukları Sanal Dünyada(n) Koruma Kılavuzu*. HayyKitap.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 205-212.
- Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A., & Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarı sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39 (4), 536-54

Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalıklarının Akademik Başarı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yasemin TAŞCI GÖKŞEN¹ Nursel TOPKAYA²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinde cinsiyet, yaş ve akademik başarının (not ortalamasıyla) akran zorbalığı davranışı sergileme ve akran zorbalığına maruz kalma durumuyla ilişkisini incelemektir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını Şanlıurfa ili Siverek ilçesine bağlı bir ortaokulun farklı sınıflarına devam etmekte olan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 680 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Akran Zorbalığı Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde betimsel istatistikler, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, yaş ve akademik başarının akran zorbalığına maruz kalma durumuyla ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ancak, yaş ve cinsiyet akran zorbalığı davranışı sergilemenin anlamlı birer yordayıcısıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekleme yaşları büyük ve erkek olan öğrencilerin akran zorbalığında bulunma düzeyleri yüksektir. Araştırma sonuçları, eğitim kurumlarının akran zorbalığına karşı dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir. Özellikle yaşları büyük ve erkek olan öğrencilerin bu tür davranışları sergileme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik önleyici psikoeğitim programlarında yaşları büyük ve erkek olan öğrencilere farklı yaş ve cinsiyet gruplarındaki arkadaşlarına karşı daha anlayışlı ve empatik olma becerileri öğretilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Akran Zorbalığı, Ortaokul Öğrencileri, Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı.

BİLDİRİ NO:52178

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, yasemin_tasci1905@hotmail.com

²Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, nursel.topkaya@comu.edu.tr

Giriş

Akran zorbalığı son yıllarda okullarda artan problemlerden biridir. Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar 1970’li yıllarda Olweus tarafından yapılmıştır. Olweus’un zorbalık tanımı şu şekildedir: ‘Bir kişi, bir süre boyunca bir veya birden fazla kişinin olumsuz davranışlarına maruz kalırsa zorbalığa uğramış olur’(Olweus, 1993). Elliot (1992) ise zorbalığı bazen tek bir kişinin bir diğerine yaptığı bazen de bir grubun tek bir kişiye yaptığı olumsuz davranışlar şeklinde olabileceğini söylemiştir. Pişkin ise 2002’ de yapmış olduğu çalışmasında zorbalığı bir veya birden çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz öğrencileri, kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü olarak belirtmiştir (Pişkin, 2002).

Zorbalıkla ilgili araştırmalar, 1970’lerin sonlarında özellikle Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi İskandinav ülkelerindeki okullarda başlamış ve akran zorbalığıyla ilgili ilk çalışma 1972 yılında İsveç’ te Heinemann tarafından yapılmıştır. Akran zorbalığı ilk dönemlerde ‘mobbing’ ya da ‘mobbing’ kavramlarıyla Olweus tarafından ifade edilmiştir. Günümüzde ‘psikolojik yıldırma veya psikoterör’ anlamında kullanılan bu sözcük İngilizce’ de ‘kanun dışı şiddet uygulayan düzensiz kalabalık’ veya ‘çete’ anlamına gelen “Mob” sözcüğünden türemiş ve bir grubun şiddet uygulaması tanımıda temel alınmıştır (Tura, 2008).

Olweus 1993’te yapmış olduğu çalışmada üç tip zorbalıktan bahsetmektedir: Sosyal dışlama, fiziksel ve sözel zorbalık. Bu zorbalık çeşitlerinden fiziksel ve sözel zorbalık gözlenebilir olduğundan dolayı doğrudan zorbalık içinde yer alırken, sosyal dışlama dolaylı zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Akran zorbalığı statüleri dört grupta tanımlanabilir. Bunlar; “zorba”; kendisinden fiziksel ya da psikolojik olarak zayıf olan akranlarına kasıtlı ve sürekli olarak rahatsızlık veren öğrenci, “kurban”; kendilerinden daha güçlü öğrencilerin zorba söz ve eylemlerine uğrayan öğrenci, “zorba-kurban”; hem zorba söz ve eylemlerde bulunan, hem de zorbalığa maruz kalan öğrenci, “nötr (izleyici)”; akran zorbalığı olaylarına karışmayan; ne zorbalık yapan, ne de zorbalığa uğrayan normal akranlardır (Pişkin, 2002).

Akran zorbalığı okul çağındaki çocukların okul güvenliği, psikolojik ve fiziksel sağlığı açısından alanyazında Türkiye’de ve Dünya üzerinde en fazla araştırma yapılan konulardan biri haline gelmiştir. Okul ikliminde yaşanan bu şiddet olayları gerek öğrencilerin akademik

başarılarını gerekse okulun öğrenme ortamını olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir (Çetinler, 2021).

Pişkin ve arkadaşlarının 2011 yılında yapmış olduğu çalışmada zorbalığın ayırt edici özellikleri şöyle sıralanmıştır; Zorbalık, bilinçli ve istendik olarak yapılmakla birlikte mağdura karşı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı taşır, Zorbalık durumu belli aralıklarla tekrarlanma özelliğine sahiptir. Ayda en az 2-3 kez herhangi bir zorbalık türüyle karşı karşıya kalanlara mağdur, zorbaca davranışlarda bulunanlara da zorba denir. Mağdurlar kendini savunabilecek ve koruyabilecek güçte değildirler, Zorbalar zorbaca davranışlarını bireysel veya grupla yapabilirler, mağdurlar zorbaca davranışlardan bireysel ya da grup halinde zarar görebilirler. Zorbalar, genel olarak kendilerine fayda ve çıkar sağlarlar. Genellikle Akran zorbalığının nedenlerini açıklarken yapılan araştırma ve kuramlar farklı noktalara dikkat çekerek açıklamalar yapmışlardır. Olweus (1987), zorbalığın nedenleri arasında çocuklardaki mizaç ve cinsiyet gibi değişkenlerden kaynaklanan bireysel farklılıkları ifade etmiştir. Zorbaca davranışta bulunan bireylerin, benlik saygılarının ve öz saygılarının düşük olduğunu ve zorbalık davranışında bulunma yoluyla kendi güvensizliklerini zayıf ve güçsüz olarak gördükleri kişilere yansıttıklarını ifade eden Colorosso (2003) zorbalığın nedenini bu şekilde ifade etmiştir. Aynı zamanda zorbalığın ortaya çıkması sürecinde hem bireysel özelliklerin hem de çevresel faktörlerin önemli rol oynadığını ifade etmekte ve zorbalığın nedenlerini, kişilik ve çevresel faktörlerden kaynaklandığını belirtmekte ve zorbalık üzerinde kişilik etkisinde kişi, doğuştan getirdiği bazı özellikleri sebebiyle zorbalığa başvurabilmektedir.

Koç'a göre, okul zorbalığının nedenleri, geniş bir alanda ve oldukça karmaşıktır. Okul zorbalığına yol açan nedensel faktörleri iki alt başlıkta ele almak mümkündür. Bunlar; öğrencilerin kendisinden kaynaklanan fiziksel ve psikolojik nedenler (örneğin; özsaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması, genel ya da sürekli öfke düzeyi, kişilik özellikleri ya da çocuğun anti-sosyal bir kişilik yapısına sahip olması, evde ve okulda kurallara uymama ya da sık sık kural ihlali, cinsiyet) ve öğrencinin kendisi dışındaki – aile, okul ve çevreden kaynaklanan- nedenler olarak sıralanabilir (Güner, 2009).

Öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğrenciye uygulanan zorbalığa tanık olma da, zorbaca davranış sergilemenin yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Sınıf ya da okul, meydana gelen zorbalık ve şiddet olaylarını belirlemede temel bir rol oynamaktadır. Okul ortamı, özellikle de

denetimsiz okullar ile zorbalık arasında ilişki olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Bulgurcu, 2011).

Çocukların ve gençlerin zorbaca davranışlar göstermesinde farklı nedenler vardır. Bu nedenlerini Fitzgerald şu şekilde ifade etmektedir. Güvenli aile ortamında bilinmeyen bir grup içerisine konan çocuk, bu ortamda yaşamış olduğu çaresizlik duygularının acısını akranlarından çıkarabilir. Ortaokula geçen bir öğrenci başarısızlık kaygısı yaşayabilir. Başarısız olacağını düşünerek zorbalık gibi anti sosyal davranışlarda bulunabilir. Çocuklar evde şiddeti görerek ve şiddete maruz kalarak şiddet davranışlarını model alarak öğrenir. Çocuk daha sonra ilişki kurduğu çocuklarla da bu şekilde temas kurar. Bazı çocukların aileleriyle olan zayıf ilişkisi, çocuğun diğer çocuklara ve yetişkinlere yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olur. Çocuğuna olumsuz davranışlar sergileyen ve onu reddeden bir aile ortamında büyüyen çocuk, başkalarına olumsuz davranışlar sergileyebilir ve başka çocuklara da zorbalık yapabilir. Bazı çocuklar kendileri ile ilgili düşük benlik algısına sahiptirler. Başkaları tarafından ilgi görmek ve güçlü olduklarını hissettirmek için saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Bazı çocuklar gittikleri okulda veya oyun alanlarında zorbaların mağdurları olabilirler. Bu durumda kendilerini güçsüz ve çaresiz hissederler. Bu kötü hislerden dolayı kendilerinden güçsüz olanlara zorbaca davranmaya başlayabilirler. Zorbalar, diğer çocukları kendilerinden daha başarılı veya popüler oldukları, daha fazla eşya ve araç gerece sahip oldukları için kıskanırlar. Bu kıskançlık duygusu da çocuklar arasındaki zorbalığın ana nedenlerinden biri olabilir. Zorbalar, diğerlerinin başarılarından hoşlanmadıklarından sık sık diğerlerine kızar ve onlara küserler. Aileye yeni bir üye katıldığında çocuklar arasındaki bu davranış (zorbalık) daha da kötüye gider (Kabil, 2010)

Akran zorbalığı, davranışı ortaya çıkaran nedenler arasındaki içsel ilişkilerden dolayı farklı biçimlerde ele alınabilir. Zorba davranışlar akranlar arasında üç farklı şekilde görülmektedir (Griffin ve Alan, 2004). Fiziksel zorba davranışlar; vurmak, tokat atmak, yumruklamak, tekmelemek, tırmalamak, çelmelemek, tükürmek, itmek, saç çekmek, eşyasını zorla almak, korkutmak yer alırken, sözel zorba davranışlar; isim takmak, alay etmek, onurunu zedelemek, küçük düşürmek, hakaret etmek, dedikodu çıkarmak, tehdit etmek ve küfretmek, duygusal zorba davranışlar arasında ise; dışlamak, ağır işler vermek, faaliyetlere dahil etmemek, konuşmamak, yardım etmemek, yalnız bırakmak yer almaktadır.

Akran Zorbalığının sonuçları incelendiğinde ise; ebeveynlerin ve çocuklarla ve ergenlerle çalışan kişilerin, zorbalığın herkes üzerinde hem kısa hem de uzun vadeli etkileri

olabileceğini anlamaları önemlidir. Zorbalık üzerine yapılan araştırmaların çoğu, zorbalığa uğrayan çocuklar ve ergenler hakkında olmakla birlikte hem zorbalığa maruz kalan hem de başkalarına zorbalık edenler ve hatta doğrudan dahil olmayan ancak zorbalığa tanık olanlar gibi, başkalarına zorbalık yapanlar da olumsuz etkilenmektedir. Araştırmalar, zorbalığa maruz kalan çocukların ve ergenlerin olumsuz psikolojik, fiziksel ve akademik etkiler yaşayabileceğini bulmuştur (stopbullying.com, 2018). Zorbalığa maruz kalan kişiler kendilerini genel olarak mutsuz, değersiz ve üzüntülü olarak hissettiklerini ifade etmektedirler (Riagby, 2003).

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları, zorbalığın, intihara kalkışma ve bazı kronik hastalıkların ortaya çıkmasına neden olabileceği kurbanların, okula gitmek istememe genel olarak da okul yaşamından zevk almama durumunu yaşadıkları ileri sürülmektedir (Borg, 1998). Kronik zorbalık öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları bildirme olasılığı daha yüksektir ve intihar düşünmek olasılığı daha yüksektir (Elnoff, 2004)

Avusturalya’ da okullarda zorbalığa maruz kalmış 25273 öğrenciye, zorbalıktan sonra neler hissettiği sorulmuş verilen yanıtların %40’ ı kendilerini çok kötü hissettiklerini %53 ’ü farklı bir duygu hissettiklerini %7’ si de kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Yine bu araştırmada çocuklara duygusal tepkileri sorulmuş, %32’ si zorbalığa karşı kızgınlık duyduklarını belirtirken %37’ si de üzgün olduklarını ifade etmişlerdir. Avusturalya’ da yürütülen bu çalışmada, kurban olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Haftada en az bir kez zorbalığa uğrayan kız öğrencilerin %25’ i erkek öğrencilerin %19’ u zorbalık nedeniyle evde kalmaktadır. Daha az zorbalığa uğrayan erkek öğrencilerin %6’ sı kız öğrencilerin %12’ si evde kalmaktadır. Aynı zamanda devamsızlık kurban olmanın bir sonucu olarak artış göstermektedir (Satan, 2006).

Zorbalık davranışı kız ve erkek öğrencilerde ve her sınıf seviyesinde ortaya çıkmaktadır. Ancak görülen zorbalık davranışının türü cinsiyete ve sınıf seviyesine göre fark göstermektedir. Erkek öğrencilerin zorbalık davranış eğilimlerinin kız öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu, kızlar arasında ilişkisel zorbalık türündeki zorbalık davranışlarının (dolaylı) daha yaygın olduğu bulunmuştur (Espelage ve Swearer, 2004; Olweus, 2004). Ayas ve Pişkin ise (2011) farklı ortaöğretim kurumlarında yaptıkları bir çalışmada sözel zorbalık hariç diğer tüm alanlarda erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa uğradıklarını ve dışlama hariç diğer tüm zorbalık biçimlerini kızlardan daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Bulgular

ayrıca, 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla kurban olduklarını ve hem cinsel zorbalık davranışlarını hem de genel olarak zorbalık davranışlarını daha fazla yaptıklarını göstermiştir. Yapılan bazı araştırmalarda ise (Gökkaya & Sütçü, 2020) tüm ortaokul öğrencileri arasında zorbalık davranışı gösterme oranları açısından istatistiksel bir farklılaşma saptanmamış olsa da 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden daha fazla zorbalık uyguladığı görülmüştür. Akran zorbalığının ilişkili olabileceği bir diğer değişken akademik başarıdır. Akran zorbalığı ile akademik başarı ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre, zorbalık yapmada sözel zorbalık ve eşyaya zarar verme; zorbalığa uğramada ise sözel zorbalık boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırmalardan elde edilen verilen göz önüne alındığında akran zorbalığının okullarda önemli bir problem olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla zorbalığın ilişkili olabileceği değişkenlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yaş, cinsiyet ve akademik başarı açısından akran zorbalığının değişip değişmediğinin belirlenmesi konusunda daha fazla araştırma sonucuna ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

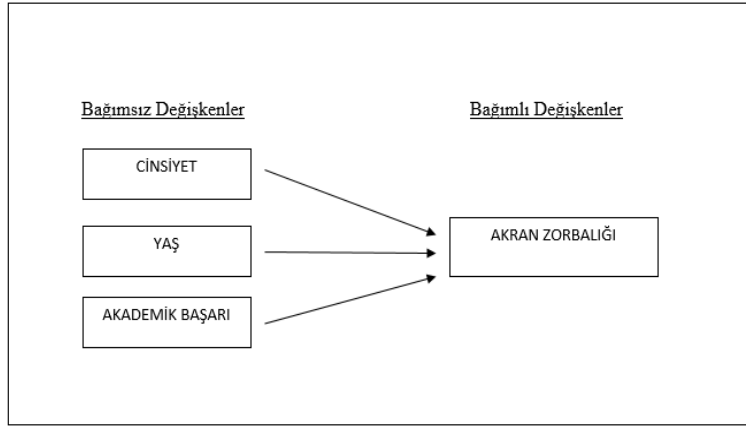
Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve akademik başarıları akran zorbalığına başvurma düzeyleriyle ilişkili midir?

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve akademik başarıları akran zorbalığı görme düzeyleriyle ilişkili midir?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinde cinsiyetin, yaş ve akademik başarının akran zorbalığı ile ilişkisinin incelendiği korelasyonel (ilişkisel tarama) modelinde bir araştırmadır (Goodwin ve Goodwin, 2017). Bu araştırma deseninde araştırmacılar ilgi duydukları değişkenler arasındaki geçici ilişkileri korelasyon ya da regresyon gibi istatistiksel analiz yöntemleri kullanarak araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi içerisinde herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeyi amaçlar (Goodwin ve Goodwin, 2017). Araştırmanın bağımlı değişkenini akran zorbalığı oluştururken yordayıcı değişkenlerini cinsiyet, yaş ve akademik başarı oluşturmaktadır. Araştırma deseni Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Araştırma Deseni

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ili Siverek ilçesine bağlı Halit Gülpınar Ortaokulunda öğrenim görmekte olan farklı sınıf düzeyindeki 680 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıların zaman, maliyet, hedeflenen evrenin üyelerine kolay ulaşabilme gibi araştırma sürecini kolaylaştıracak faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemini belirlediği olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden biridir (Goodwin ve Goodwin, 2017). Öğrencilerin 339'u (%49.9) kız ve 341'i (%50.1) erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş aralığı 10 ile 15 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 12.43'tür ($S.s = .93$). Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin not aralığı 40 ile 100 arasında değişmekte olup, not ortalamaları 79.62'dir ($S.s = 12.79$).

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Özellikler

Ortaokul öğrencilerinin kişisel ve sosyodemografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda katılımcılardan cinsiyetleri, yaşı, sınıf düzeyi ve not ortalamalarına ilişkin bilgiler vermeleri istenmektedir.

Akran Zorbaliğı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma seviyelerini belirlemek için "Akran Zorbaliğı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu" kullanılmıştır.

Ölçek, Pişkin ve Ayas (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan izin alınmıştır.

Ölçek, yaşlılarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa maruz kalan” öğrencileri belirlemektedir. Toplamda 53 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Maddelerin faktör dağılımı sırasıyla 1-15. maddeler fiziksel zorbalık ve kurbanlık durumunu, 16-22. maddeler sözel zorbalık ve kurbanlığı, 23-28. maddeler izolasyon zorbalığı ve kurbanlığı, 29-33. maddeler söylenti yayma zorbalığı ve kurbanlığı, 34- 43. maddeler eşyalara zarar verme zorbalığı ve kurbanlığı, 44-53. maddeler cinsel zorbalık ve kurbanlığı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kurban ve zorba boyutlarından alınabilecek minimum puan 53, maksimum puan ise 265’tir. Puanlar artması zorba ve mağdur olma durumunun da arttığını göstermektedir. Kurbanlık alt boyutu puanları, öğrencilerin akran zorbalığına ne kadar maruz kaldıklarını, hangi zorbalık türlerini (fiziksel, sözel, izolasyon, cinsel, söylenti yayma, eşyalara zarar verme) ne sıklıkta yaşadıklarını göstermektedir. Zorbalık alt boyutu puanı ise, öğrencilerin ne sıklıkta bu saldırganlık davranışında bulduklarını ve hangi türleri (fiziksel, sözel, izolasyon, cinsel, söylenti yayma, eşyalara zarar verme) kullandıklarını göstermektedir. Kurban ölçeğinin geçerliliğini belirlemek amaçlı ilk olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplam kurban ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerine bakıldığında ise “fiziksel zorbalık” alt ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.82, “sözel zorbalık” alt ölçeğinin 0.75, “izolasyon” alt ölçeğinin 0.77, “söylenti yayma” alt ölçeğinin 0.75, “eşyalara zarar verme” alt ölçeğinin 0.80 ve “cinsel zorbalık” alt ölçeğinin 0.88 olarak bulunmuştur. Kurban ölçeğinde olduğu gibi zorba ölçeğinin geçerliliğini belirlemek amaçlı ilk olarak uzman görüşüne alınmıştır. Sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Toplam zorba ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerine bakıldığında ise “fiziksel zorbalık” iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.83, “sözel zorbalık” alt ölçeği için 0.74, “izolasyon” alt ölçeği için 0.75, “söylenti yayma” alt ölçeği için 0.66, “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için 0.79 ve “cinsel zorbalık” alt ölçeği için ise 0.88 olarak bulunmuştur (Pişkin & Ayas, 2015)

Veri Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Şanlıurfa ili Siverek ilçesindeki ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerine yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerle ilgili gerekli izinler ölçekleri geliştiren

ve uyarlayan araştırmacılar elektronik posta aracılığıyla alınmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce katılımcılar araştırmacının amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağı, gizlilik ve gönüllü katılım konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin analizi sosyal bilimler ve psikoloji araştırmalarında sıklıkla kullanılan istatistik programlarından biri olan SPSS 27 veri analizi programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce başlangıç analizleri gerçekleştirilmiştir (George ve Mallery, 2022; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2012). Başlangıç analizlerinde verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal standart regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Verilerin doğruluğunu incelemek amacıyla her bir değişkenin minimum ve maksimum değerleri, yüzde ve frekans dağılımları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tüm değişkenlerin beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Veri setindeki çok sınırlı sayıdaki kayıp değere madde medyan değeri atanmıştır (Parent, 2013). Veriler ilk olarak 721 katılımcıdan toplanmasına rağmen, iki tek değişkenli aykırı değer tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu nedenle, analizlerde 680 katılımcının verisi kullanılmıştır. Ortaokul yaşı, cinsiyeti, sınıfı ve not ortalaması hakkında bilgi vermek amacıyla frekans, yüzde, minimum ve maksimum değerleri ve ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinde cinsiyet, yaş, not ortalaması ve akran zorbalığı (zorba ve kurban) arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü belirleyebilmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı, cinsiyet ve yaşın ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını yordama düzeyi ve bu değişkenlerden hangilerinin akran zorbalığının yordayıcıları olduğunu belirleyebilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde her bir yordayıcı değişkenin regresyon denkleminde göreceli önemini belirleyebilmek amacıyla Pratt'ın standardize edilmiş göreceli önem analizi değeri (d_p ; Wu ve diğerleri, 2014), standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) ve yarı-kısmi korelasyon (sr) değeri kullanılmıştır. Pratt'ın d_p değeri her bir bağımsız değişkenin açıklanan varyans oranına yaptığı katkı hakkında bilgi vermektedir. Örneğin, Pratt'ın d_p değeri .48 ise bu ilgili bağımsız değişkenin açıklanan varyans oranındaki değişimin %48'ini açıkladığını göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı ise diğer değişkenler sabit tutulduğunda bağımsız değişkeninde bir standart sapmalık bir değişim meydana geldiğinde bağımlı değişkende meydana gelecek standart sapma değişim miktarı hakkında bilgi vermektedir. Bu değer 0 ila 1 arasında değişen bir değer alabildiğinden ayrıca her bir

değişkenin regresyon denkleminde göreceli katkısı hakkında bilgi vermektedir (Nathans ve diğerleri, 2012). Son olarak, yarı-kısmi korelasyon değeri ise her bir bağımsız değişkenin regresyon denkleminde yaptığı eşsiz katkı miktarı hakkında bilgi vermektedir. Bu değerlerin karesi diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ilgili değişkenin regresyon denkleminde dahil edildiğinde açıklanan varyans oranındaki beklenen değişimi göstermektedir (George ve Mallery, 2022; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları uygun olan analizlerde incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür (George ve Mallery, 2022; Tabachnick ve Fidell, 2012). Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizinde ulaşılan korelasyon değerlerinin (r) ve açıklanan varyans oranının (R^2) yorumlanmasında Cohen (1992) etki büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre mutlak korelasyon değerinin .00-.29 aralığında olması düşük, .30-.49 aralığında olması orta, .50 ve üzerinde olması yüksek düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Açıklanan varyans oranında ise .12 ve altı değerler düşük, .13-.25 arasındaki değerler orta, .26 ve üzeri değerler yüksek düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Araştırma verilerine Open Science Framework bilimsel veri paylaşım sitesinden erişilebilir (osf.io/hygu9). İstatistiksel anlamlılık düzeyi (Tip I hata payı) $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 1’de araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları ve değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistikler görülmektedir.

Tablo 1: Pearson korelasyon analizi sonuçları

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|--------|---------|-------|-------|-------|
| 1. Fail | | | | | |
| 2. Cinsiyet | .18*** | | | | |
| 3. Yaş | .14*** | .08* | | | |
| 4. Not Ortalaması | -.02 | -.16*** | .01 | | |
| 5. Kurban | .51*** | .05 | .05 | -.06 | |
| Ortalama | 64.37 | 1.50 | 12.43 | 79.62 | 80.30 |
| Standart Sapma | 15.23 | .50 | .93 | 12.79 | 24.96 |

Not: Cinsiyet 1 = Kadın, 2 = Erkek olarak kodlanmıştır, * $p < .05$, *** $p < .001$.

Tablo 1’de akran zorbalığında bulunma ve yaş arasında ($r = .14$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akran zorbalığında bulunma ve akademik başarı arasında ($r = -.02$) arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Akran zorbalığında bulunma ve cinsiyet arasında ($r = .18$) düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yine Tablo 1’de akran zorbalığına maruz kalma ile akademik başarı puanları arasında ($r = .05$) anlamlı bir ilişki yoktur. Ayrıca, akran zorbalığına maruz kalma ile yaş puanları arasında ($r = .05$) ve akran zorbalığına maruz kalma ile cinsiyet arasında ($r = .05$) anlamlı bir ilişki yoktur.

Ortaokul öğrencilerinde akademik başarı, cinsiyet ve yaşın, akran zorbalığı uygulama (fail) ve akran zorbalığı görme (kurban) puanlarını yordama düzeyi ve bu puanların anlamlı yordayıcılarını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi değişim istatistikleri Tablo 2’de, regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Değişim istatistikleri tablosu

| Model | R | R ² | Düz. R ² | SH Tah. | Değişim İstatistikleri | | | | |
|-----------------------|-----|----------------|---------------------|---------|------------------------|------------|-----------------|-----------------|---------|
| | | | | | ΔR^2 | ΔF | sd ₁ | sd ₂ | p |
| Zorbalığa maruz kalan | .09 | .01 | .00 | 24.92 | .01 | 1.80 | 3 | 676 | .147 |
| Zorbalığı uygulayan | .22 | .05 | .04 | 14.90 | .05 | 11.22 | 3 | 676 | .001*** |

Not: *** $p < .001$.

Tablo 3. Akran Zorbalığı Uygulama (Fail) Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Sh | β | t | p |
|----------------|-------|------|---------|------|---------|
| Sabit | 30.44 | 8.58 | | 3.55 | .001*** |
| Cinsiyet | 5.17 | 1.16 | .17 | 4.45 | .001*** |
| Yaş | 2.04 | .32 | .13 | 3.32 | .001*** |
| Not ortalaması | .01 | .05 | .01 | .22 | .827 |

Not: Cinsiyet 1 = Kadın, 2 = Erkek olarak kodlanmıştır, *** $p < .001$.

Tablo 2’de görüldüğü gibi akran zorbalığına maruz kalma regresyon modeli ($F(3, 676) = 1.78, p > .05, \Delta R^2 = .01$) anlamlı değilken, akran zorbalığı uygulama puanları için oluşturulan regresyon modeli anlamlıdır ($F(3, 676) = 11.48, p < .001, \Delta R^2 = .05$). Bu bulgular, bir bütün olarak, cinsiyet, yaş ve not ortalamasının akran zorbalığına maruz kalma anlamlı bir yordayıcı olmadığını gösterirken, akran zorbalığı uygulamanın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Tablo 3’te görüldüğü gibi yaş ($\beta = .13, t(657) = 3.32, p < .001$) ve cinsiyet (β

= -.19, $t(657) = 4.45$, $p < .001$) akran zorbalığı uygulamanın anlamlı bir yordayıcısı iken akademik başarı ($\beta = .071$ $t(653) = .22$, $p > .05$) anlamlı bir yordayıcısı değildir. Başka bir ifadeyle bu örnekleme yaş büyük ve erkek olan ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığında bulunma düzeyleri yüksektir. Ancak, akademik not ortalaması akran zorbalığında bulunma düzeyleriyle ilişkili değildir. Ayrıca, bu örnekleme cinsiyet, yaş ve akademik not ortalaması akran zorbalığına maruz kalmayla ilişkili değildir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada akran zorbalığı yapan ve akran zorbalığına uğrayan ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti, yaş ve not ortalaması değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaş büyük ve erkek olan ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığında bulunma düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, akademik not ortalaması akran zorbalığında bulunma düzeyleriyle ilişkili değildir. Ayrıca, bu örnekleme cinsiyet, yaş ve akademik not ortalamasının akran zorbalığına maruz kalmayla ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Akran zorbalığı uygulamada yaş ve cinsiyetin anlamlı yordayıcılar olduğuna yönelik elde edilen sonuçlar literatürde yer alan önceki araştırma sonuçlarıyla genel olarak örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde, erkek ve kızların zorbalık düzeylerinde farklılık olduğu; erkeklerin zorba davranışları daha fazla gösterdiklerini, kızların ise daha çok duygusal zorbalığa yatkın oldukları görülmektedir (Perkins ve Montford, 2005). Satan 'da (2006) yaptığı araştırmasında erkeklerin zorbalık davranışlarına olan yatkınlığının kızlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Özkan ve Çifci'nin (2010) araştırmasında akran zorbalığı ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, erkek öğrencilerin yüzde %62,4 oranıyla kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışa eğilim içinde oldukları görülmüştür. Özen (2012) yapmış olduğu araştırmada erkeklerin kızlara göre daha zorba olduğunu erkeklerin kızlardan daha fazla ilişkisel, fiziksel, sosyal dışlama, sözel, kişisel eşyalara saldırı ve korkutma/sindirme yoluyla zorbalık yaptıklarını tespit etmiştir.

Akran zorbalığı ile yaş arasındaki pozitif ilişkiye yönelik alanyazını incelendiğinde, zorbalığı uygulayanların zorbalığa maruz kalanlardan yaş olarak daha büyük olduğu ve yaş arttıkça zorbalık düzeyinin arttığı görülmektedir (Sharp & Smith, 2003). Gültekin (2003)' de yaptığı çalışmada ise 16 yaş grubunda yaşanan ilişkisel saldırının 11 yaş grubundan daha anlamlı çıktığı, bu bağlamda yaş ilerledikçe fiziksel zorbalığın tepki görmesinden dolayı ilişkisel ve

sözel zorbalığın daha çok tercih edildiği gözlenmiştir. Benzer biçimde Uysal ve Dinçer' e göre (2012) yaş arttıkça akran zorbalığı sergileme davranışının arttığını belirtmiştir. Gürhan'a göre (Gürhan, 2017) ise yaş arttıkça zorba davranışlar artmaktadır. Aynı zamanda erkekler yaş artmasıyla beraber kızlara göre daha fazla zorba davranış sergilemektedirler. Literatürde akranlarını istismar etme sıklığının yaşla birlikte arttığını (Andreou, 2000; Boulton and Underwood, 1992; Cox and Black, 1997; Rigby, 2000; Olweus, 1994; Whitney and Smith, 1993), ancak istismara uğrama sıklığının azaldığını (Pateraki, 2001; Salmon, James and Smith, 1998) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile ilişkili faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı uygulama düzeyleri ile yaş ve cinsiyet arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Öneriler

Akran zorbalığı; günümüzde de hem Türkiye' de hem dünyada yaygınlaşan önemli bir konudur. Öğrencilerin sağlıklı bireyler haline gelebilmesi ve toplum için daha faydalı bireyler olabilmesi adına, eğitim ve öğretim gördüğü, zamanının büyük bir kısmını geçirdiği okul ortamında sağlıklı ilişkilerin temeli atılmalıdır. Akran zorbalığında bulunan erkek öğrencilere okul rehberlik servislerince sosyal beceri, etkili iletişim, öfke kontrolü ve öfkeyi doğru biçimde ifade etme, akran ilişkileri gibi konularda eğitimler verilerek desteklenebilir. Yine yaşı büyük olanlardan akran zorbalığında bulunan öğrencilerle empatik düşünme, öfke kontrolü, iletişim becerileri, akran ilişkileri konularında psiko-eğitimler verilebilir.

Okullarda öğrencilerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve okulun diğer personelinin katılacağı akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Okulda tüm öğrencileri birbirlerine yakınlaştıracak spor aktiviteleri, sanatsal ve kültürel faaliyetler düzenlenerek öğrenciler bu faaliyetlerde kaynaştırılabilir. Akran zorbalığı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Andreou, E. 2. (2000). Bully/victim problems and their association with psychosocial constructs in 8- to 12-year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 49-56.
- Borg, M. (1998). The Emotional Reactions Of School Bullies And Their Victim. *Educational Psychology*.
- Bulgurcu, S. (2011). ‘İstanbul İlinde Bir İlköğretim Okulunda 6–8. Sınıflarda Akran Zorbalığı Sıklığının Araştırılması. *T.C. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Aile Sağlığı Anabilim Dalı Ana- Çocuk Sağlığı Programı*.
- Colorosso, B. (2003). *The Bully, The Bullied, And The Bystander: From Preschool To High School*. Harper Collns Publishing.
- Çetinler, N. T. (2021, Ocak). Ortaokul Öğrencilerinin Okulda Akran Zorbalığına Başvurma ve Zorbalık Görme Düzeyleri. Çanakkale.
- Elnoff, M. J. (2004). ‘Bullying: Considerations For Defining And Intervening In School Settings. *Psychology in the Schools, University of Connecticut*.
- Elliot, M. (1992). *Bullying A practical guide to coping for schools*. Harlow, UK: Longman Group UK.
- Goodwin, K. A., & Goodwin, C. J. (2017). *Research in psychology: Methods and design*. New York: Wiley.
- Gültekin, Z. (2003). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürhan, N. (2017). Her Yönü İle Akran Zorbalığı. *Türkiye Klinikleri*, 175-181.
- Olweus, D. (1987). *Bullying At School: What We Know And What We Can Do?* Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Özen, C. (2012). Akran Zorbalığında Ergenlerin Nedenlere, Duygusal Tepkilere Ve Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Açıklamalarının İncelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı.

- Özkan, Y., & Çiftçi, E. G. (2010). Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı. *İlköğretim Online*, 576-586.
- Perkins, H., & Montford, C. (2005). The Impact Of Violence On Adolescents In Schools:A Case Study On The Role Of School-Based Health Centers. *Nursing Clinics North Of America*, 671-679.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531-562.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., & Boysan, M. (2011). *Güvenli Okul Ortamı Oluşturma, Öğretmen ve Yönetici Kitabı*. Ankara: Tübitak.
- Riagby, K. (2003). Consequences Of Bullying in Schools. *The Canadian Journal Of Psychiatr.*
- Satan, A. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerinin Okul Türü Ve Bazı Sosyo – Demografik Değişkenler İle İlişkisi. *T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*.
- Satan, A. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerinin Okul Türü Ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler İle İlişkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2003). Understanding bullyingIn SSharp & PK. Smith (Eds.)Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers. London: Routledge.
- stopbullying.com. (2018). *Consequences of Bullying*.
<https://www.stopbullying.gov/resources/research-resources/consequences-of-bullying>
adresinden alındı
- Tura, G. (2008). Akran Zorbalığına Maruz Kalmayı Yordayan Özellikler. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi önemde Akran Zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 468-483.

Dil Becerisinin Eğitimdeki Rolü ve Öğretmen Yeterliklerine Etkisi

Hanifi VURAL¹

Öz

Sözlük anlamıyla yetiştirme, geliştirme, yönlendirme, şartlandırma, alıştırma, terbiye ve uygulama demek olan eğitim, terim anlamıyla da insanoğlunun doğum anından son nefesine kadar olan süreçte formel ve enformel esaslı sürekli bir faaliyet olup, çok yönlülüğü ve kuşatıcılığı ile hayatın bizzat kendisidir. Gerek birey gerekse toplum planında gelişim, değişim ve dönüşümü esas alan eğitim, bir bakıma “davranış değiştirme sürecidir.” Eğitim kavramı kapsamında söz konusu olan etkinliklerin neredeyse tamamı ‘dil’ düzleminde gerçekleşmektedir. İlk insandan itibaren hatta daha yerinde bir ifadeyle insanla beraber var olan ‘dil’ müessesesi, hem ‘insan’ denen varlığın varoluş şartını sağlamakta hem de her türlü beşerî faaliyetin ana zeminini ve temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitim adı verilen beşerî faaliyetlerine etki eden birden çok unsur arasında en önde olanın ‘varlığın evi’ olan, varlık adına her türlü iş ve işlemin, vasatında vücut bulduğu dil müessesidir. Bu bildiriye, nicel araştırma yöntemiyle dil becerisinin eğitimdeki başat rolü ve öğretmen yeterliklerine etkisi “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” bulguları çerçevesinde tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, dil, dil becerisi, öğretmen yeterlikleri.

Giriş

Bildirinin başlığını oluşturan özel değerli kelimeleri merkeze alarak sırasıyla her birini anlamaya çalışmak en başından itibaren meseleyi ortaya koymak adına bir fırsat tanıyabilir:

Dil

İlk insandan itibaren hatta daha yerinde bir ifadeyle insanla beraber var olan dil müessesesi, hem ‘insan’ denen varlığın varoluş şartını sağlamakta hem de her türlü beşerî faaliyetin ana zeminini ve temelini oluşturmaktadır. Hemen her gramer kitabında ve neredeyse dile dair bütün yazılarda tanımlana gelen dil kavramı için öne çıkan en vurgulu nitelik, onun ‘bir anlaşma/iletişim aracı’ oluşu yönüdür¹. İnsanları diğer varlıklardan ayıran

hatta üstün kılan *dil* olgusunu dilbilimciler farklı cephelerden yaklaşarak tanımlamışlar. Bunlardan birkaçını şöyle sıralayabiliriz:

¹ Türkçe Sözlük, dilin sözlük ve terim görevindeki anlamlarını iki ayrı madde hâlinde ele alıp örneklendirmiştir:

dil (I)

1. isim Ağız boşluğunda, tatmaya, yutkunmaya, sesleri boğumlamaya yarayan etli, uzun, hareketli organ, tat alma organı:
"Ağzımı dolduran kocaman dil, kelimelere yer bırakmıyor ki..." - Yusuf Ziya Ortaç
2. isim Birçok aletin uzun, yassı ve çoğu hareketli bölümleri: Terazi dili.
3. isim Büyükbaş hayvanların haşlanıp pişirildikten sonra yenebilen dili:
"Birkaç dilim ekmek, ince bir iki dilim peynir veya dil, bazen de haşlanmış bir sebze yemeği." - Sait Faik Abasıyanık
4. isim Ayakkabı bağlarının ayağı rahatsız etmemesini sağlayan ve bağ altına rastlayan saya parçası.
5. isim, coğrafya Kıstak.
6. isim, denizcilik Makaraların ve bastıkların içine yerleştirilmiş olan, üzerinden geçirilen halatı istenilen yöne çevirmeye yarayan, çevresi oluklu, küçük döner tekerlek:
iki dilli makara.
7. isim, müzik Bazı üflemeli çalgılarda titreşerek ses çıkaran ince metal yaprak.
8. isim, halk ağzında Anahtar.

dil (II)

1. isim İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban:
"Dilinden Anadolu olduğunu ancak belli oluyordu." - Sait Faik Abasıyanık
2. isim Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi:
"Halk dilinin günebakan ismini verdiği bu çiçek, güneşe âşıktır." - Hamdullah Suphi Tanrıöver
3. isim Belli mesleklerle özgü dil:
Hukuk dili.
4. isim Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı:
Müzik dili. Yazı dili.
"Hiçbir zaman onların arasına katılabilecek bir dil bulamadım." - Reha Mağden
5. isim, tarih Düşmanın durumunu öğrenmek için sorguya çekilmek amacıyla ele geçirilen tutsak. (sozluk.gov.tr.)

Kendi özel düşüncelerini sesin yardımıyla özne ve yüklem aracılığıyla anlaşılabilir duruma getirmek. (Platon, 1944)

Belirli bir grup insanın birbiriyle konuşmasını sağlayan araçların tümüdür. (Porzig 1995, 67)

İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. (Banguoğlu 1974, 9)

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin 209, 3).

Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin: ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş sistem olarak tanımlanır” (Korkmaz 2007, 67).

Dil bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, farklı açılardan bakınca çeşitli nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. (Aksan 2000, 11)

“Dil; duyguların, düşüncelerin ve isteklerin serbestçe oluşturulmuş semboller sistemi aracılığıyla aktarılması için ayrıcalıklı olarak insanlara özgü, içgüdüsel olmayan bir yöntemdir. (Sapir 1921, 8).

Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan imlerin -daha çok, ses imlerinin- hepsine birden dil denir. Dil, temeli yaratılıştaki bulunan bir yeti ile toplumsal uyuşmalardan doğmuştur. (Gencan 1974, 5)

Dil hakkında, tanım merkezli bu bilgiler verildikten sonra dil becerisi kavramına kısaca göz atılabilir:

Dil becerisi

“Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; maharet.” olarak tanımlanan beceri, alandan alana, meslekten mesleğe farklı kazanım yöntem ve süreçlerden sonra edinilen bir davranış biçimidir. Her beceri edinmede, ustalaşma ve maharet sahibi olmada olduğu gibi ‘dil ustalığı’nda da bu amaç doğrultusunda iradî ve yoğun bir çaba gerekmektedir. Literatürde dil becerisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir. Gündelik

hayattaki karşılıklarının pek ötesinde ve fevkinde olan içerikleri ifade eden bu becerilerin her biri, evrende olup biteni, hâsılı cümle varoluşu hem anlama hem de anlamlandırmada bir ‘dil sezgisi’ne ve ‘sezgi dili’ne erişirmede önemli ödevler gerçekleştirirler. Anılan bu dört alt alan, bir bakıma tek başlarına birer sanat olup, birçok kalbî ve zihnî faaliyetlerin uzun yolculukları sonrasında elde edilebilir kazanımlardır denebilir¹.

Eğitim

Eski Türkçeden igit- (besle-, yetiştir-) fiilinin² fonetik ve semantik değişime uğratılması ile ‘terbiye’ kelimesi karşılığı olarak kullanılagelen eğitimin hem geniş bir yelpazede sözlük anlamları hem de farklı tanımlarla dile getirilen terim anlamı vardır. Sözlük anlamıyla yetiştirme, geliştirme, yönlendirme, şartlandırma, alıştırma, terbiye ve uygulama anlamlarını ifade eden eğitim, terim olarak şu anlamlara gelmektedir: “1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi. 3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme. 4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi. 5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim ' ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen

¹ Nitekim bunlardan sadece biri, ‘Dinleme Sanatı’ adıyla bir kitabın iki kapağı arasını dolduracak yoğunlukta veri sunmakta ve kitabın açıklaması için yayınevi şu bilgilere yer vermektedir:

-Bu sanatı uygulamanın temel kuralı, dinleyenin tam konsantrasyonudur.

Dinleyenin aklında önemli hiçbir şey olmamalı, hırstan olduğu kadar endişeden de en uygun biçimde kurtulmuş olmalıdır.

-Dinleyen, kelimelerle ifade etmeye yetecek kadar somut olup özgürce çalışan bir hayal gücüne sahip olmalıdır.

-Başka bir insanla, diğnerinin hissettiklerini kendisinin duyguları gibi hissedecek kadar güçlü bir empati kurma kapasitesine sahip olmalıdır.

-Böyle bir empati şartı, sevgi kapasitesi için en idealidir. Başkasını anlamak demek onu sevmek erotik anlamda değil, ona ulaşma ve kendini kaybetme korkusunu yenme anlamında demektir.

-Anlamak ve sevmek birbirinden ayrılamaz. Eğer ayrılırsa bu beyinsel bir süreçtir ve gerçek anlayışa açılan kapı, kapalı kalır. (Erich Fromm, Dinleme Sanatı, Say Yayınları, 2019).

² “Eçim kağan olurupan Türk budunug yiçe itdi, igitti.” [Amcam Kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi.] (Ergin 2011, 14)

ol anı igitti [onu yetiştirdi.] (Ercilasun B., Ahmet, Ziyat Akkoyunlu 2014, 103)

bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad. 6. Eğitim.” (sozluk.gov.tr/TDK Felsefe Terimleri Sözlüğü).

İlişkileri dolayısıyla burada bir nebze bahsedilen ‘dil’ ve ‘eğitim’ kavramlarının aralarındaki kapsayıcılık ve besleyicilik/geliştiricilik yönlerine bakılabilir:

Dil becerisinin eğitim sürecindeki yeri ve önemi

Esasında ferдин ömür boyu çeşitli vasıtalarla edindiği bilgi ve beceri kazanımlarının toplamı olan eğitim, daha çok, okullarda planlı ve programlı olarak yürütülen kesit için kullanılmaktadır. Hâlbuki bu dönem, eğitimin bir alt bölümü olarak ‘öğretim’i ifade etmektedir. Bu öğretim hizmetlerinden yararlananlar açısından ise yapılan iş, ‘öğrenim’dir. Nitekim terim olarak bu gün sadece MEB’de bir genel müdürlük adında yaşayan ‘talim ve terbiye’ ikilisinin birincisi ‘öğretim’, ikincisi ise ‘eğitim’ demektir.

İster genel anlamıyla isterse alt anlamıyla kullanılsın, eğitim sürecinde rol oynayan, etkili olan ve hatta aracılık eden hemen her yol ve yöntemde dil becerisi, ana unsur hatta ana düzlemdir. Okullarda verilene bakıldığında eğitimin; kültürel, felsefi, sosyolojik, ahlaki, hukuki, psikolojik, bilimsel ve nihayet politik temellerine ait her türlü faaliyet, dil zemininde/vasatında gerçekleşmektedir. Söz konusu yönlerden temellendirilen eğitime dair gerek mevcut gerekse üretilen bilgi, ‘dil’ içinde var olur, düşünce ‘dil’e getirilir ve dolaşıma girer. Dolayısıyla düşünülmüş, araştırılmış, keşfedilmiş ve kurallaştırılmış ve uygulanabilirlik bakımından üzerinde konuşulabilir yöntemlerin oluşum süreçlerinde etkin bir dil varlığı, güdülen hedefe varmada sağlam bir zemin ve doğru bir kanal oluşturur. Eğitim süreci bileşenlerinin tamamında iletişimin, bildirişimin amaca uygun olarak gerçekleşmesi için ‘dil’in, her ögede ve evrede en etkin ve en verimli nitelikleriyle varlığını ortaya koyma gereği vardır. Aksi durumda amaçlanan eğitim/öğretim, istenilen düzeyde gerçekleşmez.

İletişim esnasında ise; kaynak, mesaj, alıcı, kanal ve kod olmak üzere beş öge rol almaktadır. Bu ögelerin tamamı dil düzleminde anlamı iletme-iletirme bağlamında görev almaktadırlar. Verici, gönderici olarak da isimlendirilen kaynak, duygu, düşünce ve bilgilerini aktarma rolünü üstlenir. Mesaj, göndericinin söyledikleri ve içeriğinden ibarettir. Alıcı, mesajın hedefinde olan varlıktır. Kanal, mesajın iletimi için kullanılan araçtır. Kod ise kaynak ile alıcı arasındaki ortak uzlaşma dilidir (Aksan 200, 45; Özkan 2009, 16-17).

Bu süreçte sese dayalı olan dil dizgesinin aracılık ettiği eğitim/öğretim etkinliği, gerekli ögelerin, içeriklerine uygun katkı sunmaları hâlinde başarılı olur, amacına ulaşır. Dil dizgesi

dışında kalan ve dilden bağımsız oldukları varsayılan bale, pandomim, resim, heykel gibi kimi bildirişme biçimleri de dil olmaksızın duygu ve düşünceleri ifade ederler. Ancak bunlar da dilin farklı araçlarla şifrelenmesi, dilin yerine kullanılmasıdır (Çağlar 1980, 16).

Dil becerisinin yeterliklere etkisi

Yeterlilik olarak da ifade edilen yeterlik¹, yeterli olma durumu, bir işi yapmada, bir görevi, mesleği icra etmede sahip olunan bilgi ve beceri toplamıdır. Eğitim/öğretim sürecinde de bileşenlerden her birinin kendinde barındırması gereken yeterlikler vardır. Konuyla ilgili olarak birçok başlık verilebilir. Ancak burada, özellikle öğretmen yeterliklerinden söz edilecektir:

Öğretmen yeterlikleri

En genel anlamıyla ‘öğretmen’, öğretim işini meslek edinen kimsedir. ‘Kitab’a dayalı dinlerde belirtildiği gibi, biricik semavi öğretici ‘mutlak yaratıcı’, arzi olan ilk pirlar ve öğreticiler de gönderilmiş olan ‘elçi’lerdir. Yaratıcı ilk insan olan Adem’e isimleri/dili öğretti². Yarattığı insana beyanı/konuşmayı öğretti³. Dolayısıyla en yaygın kabulde kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleği, dünyanın her yerinde olduğu gibi bizde de devamlı bir nitelik arayışına konu edinilmiştir. Selçuklularda sıbyan mektepleri ve medreselerle kurumlaşan eğitim, Osmanlı’da da önemli bir gelişim çizgisi izleyerek 18. yy.dan itibaren klasik eğitim sisteminden adım adım modern eğitim sistemine evrilerek eğitim bileşenlerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Bu gayretin Cumhuriyet döneminde de artarak devam etmesi, eğiticinin/öğretmenin hem kendini gerçekleştirme hem de mesleğini geliştirme hususlarında bir fırsat imkânı sunmuştur. Ülkemizde bütün paydaşların temsil edildikleri bilimsel etkinliklerle, dünyadaki gelişmeler de göz önünde bulundurularak MEB çatısı altında alınan kararlar, kabul edilen prensipler yayımlanmakta ve eğitim hizmetlerinin daha verimli bir şekilde icra edilmesine çalışılmaktadır. Bu türden faaliyetler çerçevesinde, “Millî Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmen yeterlikleri “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür

¹ 1. *isim* Yeterli olma durumu; yeterlik.

2. *isim* Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi; ehliyet, yeterlik.

3. *isim* Görevini yerine getirme gücü; kifayet, yeterlik.

4. *isim* Bir işi yapabilecek yetenekte olma; kifayet, liyakat. (sozluk.gov.tr)

² Bakara, 31.

³ Rahman, 4.

Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2002). Bu yeterlik gruplarından “Eğitime -Öğretme Yeterlikleri” 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

Eğitime ve öğretme yeterliklerinin alt bölümleri şunlardır:

1. Öğrenciyi tanıma
2. Öğretimi planlama
3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme.” (Seferoğlu 2004, 40-45)

Yukarıda verilen gerek üç temel yeterliğe gerekse alt bölümlerine bakıldığında, bunların gerçekleşmesinde rol oynayan, etkili olan doğrudan ve dolaylı faktörlerden en çok öne çıkanın dil olduğu söylenebilir. Çünkü söz konusu olan bu faaliyetlerin hemen hepsi dil ile, dil içinde kalınarak gerçekleşmektedir. Bu yeterliklerin gerçekleşmesi için öğretmenin bizzat kişisel ve mesleki nitelikleri ile öğretme/öğrenme ortamının gerekli atmosferi belirleyici olmaktadır.

Bu atmosferin en görünen belirleyicisi hiç şüphesiz öğretmendir. “Eğitimde en başarılı ülkelerin öne çıkan ortak özelliği, eğitim sistemini öğretmenler üzerine bina etmeleri ve zorlu bir süreç sonunda seçilen öğretmenlere de öğretim alanında tam bir otonomi ve hareket serbestliği vermeleridir.” (Çengel 2021, 63.) Yine aynı kaynağa göre, bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerin kalitesi ile sınırlıdır. Çünkü kurgulanan sistemin sahadaki gerçekleştiricileri öğretmenlerdir. Öğrenci başarısında okul kaynaklı en belirleyici etken, öğretmen niteliğidir.

İlk insandan itibaren ‘öğrenme’ merkezli bir var oluş söz konusudur. Her fert hayatı öğrenerek varlığını sürdürür. Bu cepheden bakınca insanlık, elemanları öğrenenlerden oluşan bir evrensel kümedir. Bir insan teki olarak öğretmen de bu kümenin tabii bir elemanıdır. Öğretmeni ‘öğrenme/öğretme’ bağlamında diğerlerinden ayıran temel nitelik onun hem öğrenen hem de öğreten oluşudur. Öğrenilenlerin ve dolayısıyla öğretilenlerin küçükten büyüğe, basitten karmaşığa her biri bir zihni faaliyetin süreci ve sonucudur. Dil-zihin ilişkisini göz önünde bulundurduğumuzda, eğitim/öğretimin okul özelinde paydaşların münasebetlerinde bir iletişim, bir bildirişim ortamında gerçekleştiği bir gerçektir. Paradigma değişse de bu ortamın kılavuzu, rehberi, yönlendiricisi her daim ‘öğretmen’dir. Öğretmenin dili kullanma bilgi ve becerisi ile, işaretlenen görevlerini ifa etmesi arasında doğru bir orantı vardır. Okul demek bir bakıma ‘öğretmen’ demektir.

Her bir ders, bir disiplinin öğretim ve öğrenim vasatı olması ve yine her disiplinin de zihinsel bir faaliyetin ürünü olması bakımından dil-zihin ilişkisi çerçevesinde alanı ne olursa olsun, her bir öğretmen, dil becerisinin ifade etme, anlatma incelikleriyle rolünü gerçekleştirmekte ve rehberlik etmektedir. İster dilin ‘dar kod’undan isterse dil dışı göstergelere başvurmadan karmaşık düşünce zincirlerini ve mantıksal ilişkileri doğru olarak söze dayandırma çerçevesinde ‘geniş kod’dan yararlansın (İmer 1990, 26), öğretmen; duygu, düşünce ve bilgi bildirimlerinin ayrıntı, nüans, mecaz ve inceliklerini iletmesinde dil-yeterlik düzeyinin imkânlarından yararlanacaktır. Görünürde sosyal disiplinler temelinde daha çok öne çıktığı sanılan anlatı yöntemi, esasında fen bilimlerinin de olmazlarındandır. Nitekim Shari Tishman, David N. Perkins ve Eileen Jay tarafından hazırlanmış olan The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking (Düşünen Sınıf: Düşünme Kültüründe Öğrenme ve Öğretme) adlı eserde fen öğretmenin eğitim sürecinde kuşanmak zorunda olduğu nitelikler şöyle sıralanmaktadır (Güzel Yüce S., Koç, Y. 2019, 150):

- Düşünmeyi destekleyen bir dil kullanma,
- İyi düşünür olmaya dönük model olma,
- Düşünme becerilerine dönük açıklama yapma,
- Derse ilişkin iletişim ve etkileşimi artırma,
- Düşünme becerilerine dönük öğrencilere geribildirim verme,
- Düşünmeyi tetikleyen güçlü sorular sorma,
- Sınıf içi görevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli düşünme zamanı tanıma,
- Fen eğitimine uygun düşünme rutinleri oluşturma.

Görüldüğü gibi; *yapma, geribildirim ve soru sorma* aktivitelerinin hemen hepsi ifade etme imkânları çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakınca Alman filozof Heideger'in "Dil, düşüncenin evidir." sözü, anlamını ve kapsamını daha iyi hissettirmektedir.

Sembolik bir dil kullanan matematik biliminin öğretiminde de aktör konumundaki öğretmenin dil beceri düzeyi, onun yeterliği düzeyinde belirleyici olmaktadır. Çünkü matematik öğretiminde sınıf içi etkinlikler öğrencilerin matematiksel terimleri ve kavramları öğrenmeleri ve kullanmalarında önemli rol oynar. Sınıf içi etkinliklerden biri de matematik sınıfı içinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimidir. Bu iletişim matematiksel dilin kullanımı ile oluşur. Matematik öğretiminde dilin rolüne ilişkin çalışmalar 70 yıl öncesine dayanmaktadır. Brune'nin 1953 tarihli *Matematikte Dil* (Language in mathematics) adlı çalışmasında belirttiği gibi matematiksel sözcükler zihinsel oluşumlardır. Brune bu yazısında matematik öğretiminde dilin önemini vurgulayan verilere yer vermektedir. (Çalıköglü Bali 2000, 58)

Bu kısa değini ve örneklemelerden de anlaşılacağı gibi, her türlü zihni faaliyetin, bilimsel disiplinin oluşum ve ifade sürecinde en kapsayıcı ve kuşatıcı unsurun 'dil' olduğu aşikârdır. Çok farklı ihtisaslar, dil zemininde birleşmektedirler. Fransızların ifadesiyle, "*Mükemmel bir ilim, mükemmel bir lisandır.*" (Başgil 2007, 45).

Sonuç ve bir öneri

Sözlük anlamıyla yetiştirme, geliştirme, yönlendirme, şartlandırma, alıştırma, terbiye ve uygulama demek olan eğitim, terim anlamıyla da insanoğlunun doğum anından son nefesine kadar olan süreçte formel ve enformel esaslı sürekli bir faaliyet olup, çok yönlülüğü ve kuşatıcılığı ile hayatın bizzat kendisidir. Gerek birey gerekse toplum planında gelişim, değişim ve dönüşümü esas alan eğitim, bir bakıma "davranış değiştirme sürecidir. Eğitim kavramı kapsamında söz konusu olan etkinlerin neredeyse tamamı 'dil' düzleminde gerçekleşmektedir. Eğitim bileşenlerinin en önde ve etkin olanı hiç şüphesiz öğretmendir. Öğretmen yeterliklerinde, 'bilgi sağlayıcı bir işlev üstlenen dil'in (Özel 2010, 228) yeri, diğer belirleyiciler ve tamamlayıcılarla kıyaslanmayacak oranda büyük ve kapsayıcıdır. Dolayısıyla branşı, uzmanlık alanı ne olursa olsun her bir öğretmenin 'dil becerisi'ni en etkin düzeye çıkarabilme yolunda 'okuma' ve 'dinleme' yoluyla dile daha çok maruz kalarak ikinci bir uzmanlık alanı edinmesi gerekliliğini öneriyor ve konuşmamı Nurettin Topçu'nun, öğretmenin adanmışlığı ile ilgili şu sözleriyle bitirmek istiyorum: "*Her şeyden evvel muallim,*

hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkâridir. Kullanıcısı değil, yapıcısıdır. Seyircisi değil, aktörüdür. O, en doğru, en güzel hayat örneğini yapar, hazırlar, bize sunar; Biz yaşarız. Bizim vazifemiz, bu hayata anlayış katmaktır, anlayışla ona iştirak etmektir. Balını yemeyip yaptıktan sonra bize bırakan arının bu hareketini şuurlandırıp bir ideal hâline getirirseniz, onda muallimi bulursunuz. O, ruhumuzdaki kat kat fetihlerin kahramanı ve şerefli sahibi olduğu hâlde, bu hayatı yaşamayı değil, ona hizmeti tercih ile seçmiş fedakâr varlıktır." (Topçu, 1970, s.56).

Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*, TDK Yayınları, Ankara.
- Başgil, A. F. (2007). *Türkçe Meselesi*, Yağmur Yayınları, İstanbul.
- Ercilasun, A. B., Ziyat A. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugâti't-Türk*, TDK Yayınları, Ankara.
- Çağlar, G. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I, "Bildirişme ve Dil Dilin Nitelikleri"*, TDK Yayınları, Ankara.
- Çengel, Y. (2021). *Geleceğin Eğitimi: Felsefesi ve Temel İlkeleri*, Lejand Yayınları, İstanbul.
- Çalıköğlü Bali, G. (2002), *Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi:23.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul.
- Ergin, M. (2011). *Orhun Abideleri*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Fromm, E. (2019). *Dinleme Sanatı*, Say Yayınları, İstanbul.
- Gencan, T. N. (1974). *Dilbilgisi*, Kanaat Yayınları, İstanbul.
- Güzel Yüce, S. ve Koç, Y. (2019). *Fen Öğretiminde Düşünme Kültürünün Geliştirilmesi: Kuramdan Uygulamaya İlişkin Öneriler*, Anadolu Öğretmen Dergisi.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1990.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2002). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özel, İ. (2010). *Kırk Hadis*, Şule Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- Özkan M. (2009). *İnsan İletişim ve Dil*, Akademik Kitaplar, İstanbul.
- Platon, K. (1944). (Çev.) Suad Baydur. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Sapir, E. (1921). *Language*, New York.
- Seferoğlu, S. S. (2004), “Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58.
- Topçu, N. (1970). Türkiye'nin Maarif Davası. *Dergâh Yayınları*, İstanbul.
- Porzig, W. (1995), (Çev. Vural Ülkü), *Dil Denen Mucize*, TDK Yayınları, Ankara.
- <https://sozluk.gov.tr/>

Bekar Genç Yetişkin Bireylerin Evlilik Beklentileri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Burcu IŞILDAK¹

Öz

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeliyle bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentileri ve yaşam doyumları incelenmiştir. Araştırmanın diğer amacı evlilik beklentileri ve yaşam doyumunun cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma katılımcılarını 281 bekar genç yetişkin birey oluşturmuştur. Katılımcıların yaş aralığı 18 ila 35 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 23.72'dir ($S.S = 3.52$). Katılımcılar Kişisel Bilgi Formu, Evlilik Beklentisi Ölçeği ve Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeğinden oluşan bir veri toplama aracını cevaplamıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genç yetişkin bireylerin %17.8'inin genel yaşam doyumlarının yüksek, %40.9'unun evliliğe yönelik idealist bir beklentiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca genel yaşam düzeyi cinsiyet ve çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır. Diğer taraftan evlilik beklentileri eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Son olarak, evlilik beklentisinin genel yaşam doyumunun pozitif anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları genç yetişkinlerin evlilik beklentilerini daha gerçekçi hale getirmelerine yardımcı olacak müdahaleler geliştirmek için kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Bekar Genç Yetişkinler, Evlilik, Evlilik Beklentisi, Yaşam Doyumu

Giriş

Yaşam doyumu, kişilerin yaşamlarından memnun olmalarına ilişkin yargıdır. Yaşamın kişi tarafından değerli, anlamlı, dolu ya da kaliteli olarak algılanma ölçüsüdür (APA, 2021). Yaşam doyumu aynı zamanda bireylerin iyi olma halinin bilişsel boyutunu da şekillendirmektedir (Gündoğar ve diğ., 2007). Türkiye İstatistik Kurumu ise yaşam doyumu kavramını yaşamdan duyulan memnuniyet ve mutlu olma hali olarak ele almış ve son istatistik çalışmaları da Türkiye'nin %49,7'sinin mutlu olduğunu ortaya koymuştur. (TÜİK, 2023). Diener (1984) yaşam doyumu ile ilgili yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya iki yaklaşım olduğunu ileri sürmüştür. Diener (1984) aşağıdan yukarıya yaklaşımında mutluluğun mutlu anların toplamından ibaret olduğunu ileri sürerken, yukarıdan aşağıya yaklaşımında ise mutlu anlardan çok kişinin mutlu olduğu için zevk aldığını ifade etmekte ve yukarıdan aşağıya modelinin daha çok benimsendiği görülmektedir. Örneğin, yukarıdan aşağıya modelini destekler şekilde boşanmadan sonra yaşam doyumu düşen kişilerin boşanmadan önce de yaşam doyumlarının düşük olduğu gözlenmiştir (Lucas, 2005). Olaylara verilen tepkide bireylerin global özelliklerinin etkili olduğu, kendisinden emin olmayan bir bireyin pek çok olayı olumsuz değerlendireceği tersi durumun da olabileceği ileri sürülmektedir (Kaner, 2004).

Yaşam doyumunu artıran temel faktörlerden biri bireylerin evlilik yaşamlarıdır. Yaşam döngüsü içerisinde bireylerin gerek köken ailelerinde gerek bireysel hayatlarında evlilik olgusu karşılıklarına çıkmakta bu yüzden evliliği anlamak önem arz etmektedir (Karabacak ve Çiftçi, 2016). Akpınar (2019), evliliği kurumsallaşmış ilişkiler sistemi içerisinde bireyleri birbirine bağlayan, doğan çocuklara statü oluşturarak toplumsal yönden kabulü sağlayan, devletin de kontrol, hukuk ve yetki iddiasının olduğu resmi bir ilişki biçimi olarak tanımlamıştır. Tarhan (2014) ise modern hayatın yıkıcılığının evlilik tanımını değiştirdiğini evliliklerin artık sevgi yuvası değil güven yuvası olduğunu, güven iklimi içerisinde sevgiyle evliliklerin sürdürülebileceğini belirtmektedir. Çizmecioğlu (2020), evlilik öncesi bireylerin kimsenin etkisi altında kalmadan birbirlerini beklentileri doğrultusunda tanıyarak evlilik kararı vermeleri gerektiğini böylelikle sağlıklı bir evlilik kurulacağını ifade etmiştir.

Sanayi devrimiyle modernleşen toplumda evlilik ve boşanmalar da değişime uğramış, yeni davranış ve yönelimler ortaya çıkmış, kadınların toplumsal değişme sürecinde sosyo-ekonomik olarak değişmesi ve güçlenmesi feodal düzendeki örf ve adetlerin etkili olduğu

evlenme ve boşanma süreçlerini de yeniden şekillendirmiştir (Aydın ve Baran, 2010). Yine geçmişten günümüze sosyal normların zayıflamasıyla kurumsallaşmış evlilik tipleri de değişime uğramış son yıllarda arkadaş evliliği, bireyselleştirilmiş evlilik, eşcinsel evlilikler gibi farklı evlilik türleri ortaya çıkarak evliliklerdeki iş bölümünde de dönüşümler yaşanmıştır (Cherlin, 2004). Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre evlenen çiftlerin sayısında yıllar arasında dalgalanmalar olurken kaba evlenme hızı 2011-2020 yılları arasında düşüş gösterirken son yıllarda artmış bununla birlikte kaba boşanma hızı da son üç yılda artmış, kadınlarda ve erkeklerde ilk evlenme yaşı yükselmiştir (TÜİK, 2023). Değişen toplumda yaşamı sürdürmek ve uyum sağlamak açısından evliliğin yapısının anlaşılmasının ve iyi bir şekilde değerlendirilmesinin, evlilikten beklentilerin anlaşılmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir (Yalçın, 2014).

Evlilik beklentisi, bireylerin evlilikte olması gereken davranışlar ya da olmaması gereken davranışlar konusundaki yargıları ve inançlarıdır (Öz Soysal, Uz Baş ve Aysan, 2020). Evlilik beklentileri ile ilgili çalışmalar, evlilik beklentilerini etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çizmecioğlu (2020) yaptığı çalışmada bireylerin fiziksel, duygusal ve ekonomik olarak evlilik olgunluğunu ölçmüş olup, bireylerin evlilik olgunluğunun artmasının evlilik beklentilerini arttırdığını bulmuştur. Selen'in (2020) araştırmasının sonuçları, bireylerin kişilik ve mizaç özellikleri ile evlilik beklentileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Yenilik arayışı gibi karakteristik özellikler evlilik beklentisini olumsuz etkilerken kendini yönetme ve iş birliği yapma gibi karakteristik özelliklerin evlilik beklentisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Aynı çalışmada gelir, aile durumu ve yerleşim yeri gibi bireylerin yaşam koşulları ile ilişkili özelliklerinin ise evlilik beklentilerini etkilemediği ortaya konmuştur. Yoo ve Lee (2019) genç yetişkinlerin evlilik beklentilerinin ülkelerinin genel refah düzeyleri ile ilişkisini ortaya koymaya çalıştıkları Kore, Çin ve Vietnam da yapmış oldukları çalışmada ise ülkenin yaşam koşullarının daha iyi olmasının ve refah seviyesinin artmasının evlilik beklentisini arttırdığını gözlemlemişlerdir. Gençlerin ebeveynleri ile yaşayıp yaşamama durumlarının incelendiği çalışmada evlilik beklentilerinde fark belirlenmemiştir (Jones ve Nelson, 1996).

Literatür incelendiğinde yaşam doyumu ile evlilik beklentileri arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Küreselleşmenin ileri düzeyde olduğu evlenme ve boşanma süreçlerinin de farklılaşarak kalıplarının dışına çıktığı günümüzde bireylerin öncelikle yaşamdan aldıkları doyum ile hayatlarını şekillendirecekleri bir bölüm olan evlilik sürecindeki beklentilerini anlamaları ve bu yönde karar almaları artan boşanma oranlarının

önüne geçilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise evlilik beklentileri ve yaşam doyumunun cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin ve evlilik beklentileri ile yaşam doyumunun cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeliyle incelendiği bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini akıllı telefon kullanımı olan 18-35 yaşlar arasında bekar yetişkin bireyler oluşturmaktadır. 281 bekar genç yetişkin birey elverişli örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların yaş aralığı 18 ila 35 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 23.72'dir ($S.S = 3.52$). Katılımcıların 216'sı (%76,8) kadın, 65'i (%23,2) erkektir. Katılımcılardan eğitim düzeyi lise ve altı olan 93 kişi, ön lisans olan 27 kişi, lisans ve üstü eğitim düzeyinde olan 161 kişidir. Katılımcıların 104'ü (%37,01) çalışırken, 177'si (%62,99) çalışmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında bekar genç yetişkinlerin evlilik beklentileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu, Evlilik Beklentisi Ölçeği ve Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği olmak üzere 3 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından Kişisel Bilgi Formu katılımcıların yaş, eğitim durumu, gelir, aile yapısı gibi özelliklerini içermektedir.

Evlilik Beklentisi Ölçeği Soysal, Uz Baş ve Aysan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan evlilikle ilgili beklentileri ölçmeyi amaçlayan 5'li likert tipinde 40 sorudan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.93, ölçeğin tekrarına dayalı güvenilirlik katsayısı 0.97'dir. Evlilik Beklentisi Ölçeği, samimiyet, eşitlik ve uyumluluk şeklinde evliliğe dair beklentileri ölçmekle birlikte ölçekten alınacak düşük puan kötümser beklentiyi, ortalama puan gerçekçi beklentiyi, yüksek puan ise idealist beklentiyi ortaya koymaktadır.

Yetişkin Yaşam Doyum Ölçeği Kaba, Erol ve Güç (2016) tarafından yetişkin yaşam doyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .76’dır. Yetişkin yaşam doyumunu ölçeğinden alınacak puanın artması yaşam doyumunun arttığını göstermekle birlikte ölçeğin genel yaşam doyumunu, benlik doyumunu, iş doyumunu, ilişki doyumunu ve sosyal çevre doyumunu olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır.

Prosedür

Araştırmaya konu olan veriler 2022 yılında birinci araştırmacı tarafından online olarak toplanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma gerçekleştirilmeden önce gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırma yetişkin bireylere sosyal medya sitelerinden duyurulmuş ve araştırmaya katılmaya istekli bekar genç yetişkin bireylerden Google formlarda yer alan veri toplama araçlarını cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılar veri toplam araçlarını cevaplamadan önce gerekli etik bilgilendirmeler yapılmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Analizi

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 veri analizi programında gerçekleştirilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ve bağımsız örneklem için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit doğrusal regresyon analizi varsayımları incelenmiştir (Can, 2014; Green ve Salkind, 2014; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Çok değişkenli aykırı değerleri tespit etmek amacıyla ise Mahalanobis uzaklıkları kullanılmış (Tabachnick ve Fidell, 2019), veri setinde çok değişkenli aykırı değere rastlanmamıştır. Bekar genç yetişkin bireylerin sosyodemografik nitelikleri, evlilik beklentileri ve genel yaşam doyum düzeyleri hakkında bilgi vermek amacıyla frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Normallik varsayımı örneklem büyüklüğü dikkate alınarak Evlilik Beklentisi Ölçeği ve genel yaşam doyumunu toplam puanları çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş (George ve Mallery, 2022) ve ve değişkenler arasında düşük düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerde evlilik beklentilerinin genel yaşam doyumuyla ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 1 de görülmektedir.

Tablo 1. Genel yaşam doyumunu basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

| | Standardize Edilmemiş Katsayılar | | Standardize Katsayılar | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------------------------------|-----------|------------------------|----------|----------|
| | <i>B</i> | <i>SH</i> | β | | |
| Sabit | 4.43 | 2.91 | | 1.52 | .130 |
| Evlilik beklentisi | .15 | .03 | .29 | 5.00 | .001*** |

Not. $p < .001$ ***.

Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda oluşturulan modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1, 279) = 24.90, p < .001, \Delta R^2 = .08$). Bu model araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerde genel yaşam doyumunu toplam puanındaki değişimin %8'ini açıklamakta olup, düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 1'de görüldüğü gibi evlilik beklentisi bekar genç yetişkin bireylerde genel yaşam doyumunun pozitif anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .29, t(279) = .29, p < .001$). Diğer bir ifadeyle, bu örnekleme idealist evlilik beklentisine sahip bekar genç yetişkin bireylerde genel yaşam doyumları yüksektir.

Tablo 2'de cinsiyete göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete göre evlilik beklentisi toplam puan ortalamaları bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları

| | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-------|----------|-------------|------------|-----------|----------|----------|----------|
| Erkek | 65 | 94.23 | 7.94 | 279 | -.38 | .701 | -.05 |
| Kadın | 216 | 94.63 | 7.15 | | | | |

Not. Cohen *d* etki büyüklüğü hesaplanmasında kadınlar referans kategori olarak kullanılmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi toplam puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(279) = -.38, p > .05, d = -.05$).

Tablo 3'te cinsiyete göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete göre genel yaşam doyumu toplam puan ortalamaları bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları

| | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-------|----------|-------------|------------|-----------|----------|----------|----------|
| Erkek | 65 | 17.97 | 4.17 | 279 | -2.31 | .022* | -.33 |
| Kadın | 216 | 19.24 | 3.81 | | | | |

Not. Cohen *d* etki büyüklüğü hesaplanmasında kadınlar referans kategori olarak kullanılmıştır., $p < .05^*$.

Tablo 3'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu toplam puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t(279) = -2.31, p < .05, d = -.33$). Cinsiyete göre bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu puanlarında gözlenen bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğü sahiptir. Tablo 3'te görüldüğü gibi bekar genç yetişkin kadınların genel yaşam doyumu toplam puan ortalamaları (*Ort.* = 19.24) bekar genç yetişkin erkeklerden (*Ort.* = 17.97) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4'te eğitim düzeyine göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitim düzeyine göre evlilik beklentisi toplam puan ortalamaları tek yönlü ANOVA sonuçları

| | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS.</i> | <i>sd₁, sd₂</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 | İşlem Sonrası |
|-------------------|----------|-------------|------------|---------------------------------------|----------|----------|----------|---------------|
| 1. Lise ve altı | 93 | 96.32 | 7.38 | 2, 278 | 6.74 | .001** | .05 | 1-3 |
| 2. Önlisans | 27 | 96.48 | 7.58 | | | | | |
| 3. Lisans ve üstü | 161 | 93.18 | 6.99 | | | | | |

Not. $p < .01^{**}$.

Tablo 4'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi toplam puan ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F(2, 278) = 6.74, p < .01, \eta^2 = .05$). Bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olup, eğitim düzeyi değişkeni bekar genç yetişkin bireylerde evlilik beklentisi toplam puanlarındaki değişimin yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Farklılığın hangi eğitim düzeyi grupları arasındaki puan farklılığından kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey HSD testleri sonucunda, lise ve

altı eğitim düzeyine sahip bekar genç yetişkin bireylerin (*Ort.* = 96.32) evlilik beklentisi toplam puan ortalamaları lisans ve üstü eğitim düzeyine (*Ort.* = 93.18) sahip bekar genç yetişkin bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle, lise ve altı eğitim düzeyine sahip bekar genç yetişkin bireyler lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip genç yetişkin bireylerle kıyaslandığında daha idealist bir evlilik beklentisine sahiptir.

Tablo 5'te eğitim düzeyine göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Eğitim düzeyine göre genel yaşam doyumu toplam puan ortalamaları tek yönlü ANOVA sonuçları

| | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS.</i> | <i>sd₁, sd₂</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|-------------------|----------|-------------|------------|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| 1. Lise ve altı | 93 | 19.54 | 3.52 | 2, 278 | 1.69 | .186 | .01 |
| 2. Önlisans | 27 | 18.33 | 4.05 | | | | |
| 3. Lisans ve üstü | 161 | 18.71 | 4.10 | | | | |

Tablo 5'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu toplam puan ortalamalarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(2, 278) = 6.74, p > .05, \eta^2 = .01$).

Tablo 6'da bir işte çalışma durumuna göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma durumuna göre evlilik beklentisi toplam puan ortalamaları bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları

| | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|------------|----------|-------------|------------|-----------|----------|----------|----------|
| Çalışıyor | | 94.22 | 7.44 | 279 | -.55 | .580 | -.07 |
| Çalışmıyor | | 94.72 | 7.27 | | | | |

Not. Cohen *d* etki büyüklüğü hesaplanmasında çalışmayan bireyler referans kategori olarak kullanılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi toplam puan ortalamalarında bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(279) = -.55, p > .05, d = -.07$).

Tablo 7'de bir işte çalışma durumuna göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Çalışma durumuna göre genel yaşam doyumu toplam puan ortalamaları bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları

| | <i>n</i> | <i>Ort.</i> | <i>SS.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|-------|----------|-------------|------------|-----------|----------|----------|----------|
| Erkek | 104 | 19.58 | 3.91 | 279 | 2.08 | .039* | .26 |
| Kadın | 177 | 18.58 | 3.90 | | | | |

Not. Cohen *d* etki büyüklüğü hesaplanmasında çalışmayan bireyler referans kategori olarak kullanılmıştır., $p < .05^*$.

Tablo 7’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu toplam puan ortalamalarında bir işte çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t(279) = 2.08, p < .05, d = .26$). Bir işte çalışma durumuna göre bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumu puanlarında gözlenen bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğü sahiptir. Tablo 7’de görüldüğü gibi bir işte çalışan bekar genç yetişkin kadınların genel yaşam doyumu toplam puan ortalamaları ($Ort. = 19.58$) bir işte çalışmayan bekar genç yetişkin erkek bireylerden ($Ort. = 18.58$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentisi ve yaşam doyumları ile bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentileri ve yaşam doyumunun cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda evlilik beklentisinin genel yaşam doyumunun pozitif anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuş olup idealist evlilik beklentisine sahip bekar genç yetişkin bireylerin genel yaşam doyumları da yüksektir. Araştırmanın bu sonucu, literatürde farklı dönemlerde farklı örneklemle yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin, Moss ve Willoughby (2018) de çalışmalarında evli ve bekar bireylerin evliliğe yönelik inançları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında evli bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemekle birlikte bekar bireylerin evliliğe yönelik beklentileri yüksek olanların yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Diener ve Ryan’a (2009) göre evlenmeye eğilimli kişiler yaşam doyumları yüksek olan kişilerdir. Bu kişiler evlenmekle kalmayıp evli kalma ve evlilik yaşamlarında olumlu olmayı da sürdürürler. Bu durumu destekler şekilde Çelik (2018) öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında artan yaşam doyumu yüksek bireylerin evlilikte uyumlarının da yüksek olma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Diğer bir ifadeyle bireylerin evliliğe yönelik hedeflerinin olması ve bu hedeflerini

ileriye taşımak istemeleri yani idealist evlilik beklentisine sahip olmaları bireylerin gelecek beklentisini pozitif yönde etkileyerek yaşam doyumlarının da artmasını sağlayabilir.

Bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentileri ve yaşam doyumları cinsiyet açısından incelendiğinde cinsiyete göre evlilik beklentilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak genel yaşam doyumunu açısından kadınların erkeklere göre genel yaşam doyumunun yüksek olduğu görülmüştür. Evlilik beklentilerinde cinsiyetin ele alındığı çalışmaların sonuçları incelendiğinde cinsiyetin evlilik beklentisi ve evliliğe yönelik görüşlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu önceki araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda değildir. Dillon, (2005) kadınların evlilik beklentisinin erkeklerden daha gerçekçi, daha kötümser, erkeklerin kadınlardan daha idealist olduğunu; Salts ve Seismore (1994), kadınların erkeklere göre evliliğe yönelik tutumlarının daha pozitif olduğunu, Akbaş ve diğerleri (2019), erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre evliliğe daha pozitif yaklaştığı; erkeklerin evliliğe ilişkin daha gelenekselci ve ataerkil yaklaşırken kadınların ise daha idealist ve çağdaş olduğu (Gazioglu, 2006; Chia ve diğ.,1986) farklı çalışmalarda belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında evlilik beklentisinin cinsiyetten etkilendiği ancak cinsiyetler arasında kesin bir ayrımın bulunmadığı söylenebilir. Genel yaşam doyumunun cinsiyet açısından incelendiği çalışmalara bakıldığında araştırmanın bu sonucunu önceki araştırma sonuçları desteklemektedir. Genel olarak kadınların yaşam doyumunu yapılan farklı çalışmalarda erkeklerin yaşam doyumundan yüksek çıkmıştır (Kaya, 2019; Mutlu ve Tasa, 2022; Keser, 2005; Dost, 2007; Gülcan ve Bal, 2014). Diğer bir ifadeyle kadınların erkeklere göre yaşamdan duydukları memnuniyetin fazla olması kadınların erkeklere göre hayata daha pozitif baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim düzeyi açısından bekar genç yetişkin bireylerin evlilik beklentileri ve genel yaşam doyumları incelendiğinde genel yaşam düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu literatürde bu konuda daha önce yürütülen araştırma sonuçlarıyla benzer değildir. Örneğin, Keser'in (2005) yapmış olduğu çalışmada lise ve altı eğitim düzeyinde olanların üniversite mezunlarına oranla yaşam doyumunun daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırma da lise ve altı eğitim düzeyine sahip bekar genç yetişkin bireylerin lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip genç yetişkinlerden daha idealist evlilik beklentisine sahip oldukları bulunmuş olup daha önce yapılan çalışmalarda da eğitim düzeyi yüksek kadınların eğitim seviyesi daha düşük olan kadınlara göre evlilik beklentisinin düşük olduğu görülmüştür (Wu ve Balakrishnan,1992). Kadınlarda eğitim düzeyinin artması, kadınların iş yaşamında aktif yer almasına, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri konusunda

bilinçlenmelerine yol açarak eğitim seviyesi yüksek kadınların evlilik beklentilerinin düşmesinin açıklaması olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise çalışma durumunun evlilik beklentisinin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Keldal (2021) üniversite öğrencilerinin evliliğe yönelik görüşlerini incelediği araştırmada gençlerin evlilikten önce kariyerlerini ön plana koyduğunu; Aksakal (2022) ekonomik olarak kaygılanan gençlerin evliliğe yönelik tutumlarının ekonomik olarak kaygı duymayan gençlere göre daha düşük olduğunu yaptığı araştırmada ortaya koymuştur. Bu araştırmada evlilik beklentisinin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüş olup alan yazın incelendiğinde ve günümüz ekonomik şartlarında bireylerin ekonomik sorumluluklarını yerine getirme durumunun evliliğe yönelik beklentilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Genel yaşam düzeyinin çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Örneğin bir işte çalışan genç yetişkin kadınların genel yaşam doyumu bir işte çalışmayan genç yetişkin erkeklerin genel yaşam doyumu düzeyinden yüksektir. (Aşan ve Erenler,2008) Bir işte çalışma durumunun yaşam doyumunu etkilediği, işten alınan doyumun artmasının da yaşam doyumunu arttığı farklı çalışmalarda görülmüştür (Aşan ve Erenler, 2008; Akgündüz, 2013). Toplumsal bir varlık olarak bireylerin iş yaşamında aktif rol alması kendilerini toplumun bir parçası olarak kabullenmelerini sağlayarak yaşam doyumlarını arttırmaları konusunda bir işte çalışma durumunun motivasyon sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma internet ortamında yürütülmüş, katılımcılar 18-35 yaş aralığında olmakla birlikte tüm bekar genç yetişkinleri kapsamamaktadır. Araştırma kapsamında Evlilik Beklentisi Ölçeği ve Yetişkin Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmış olup çalışma ölçek maddeleri ile sınırlıdır ve çalışma süreci kısıtlı bir zamanı kapsamakla birlikte bireylerin evlilik beklentileri ve yaşam doyumları çalışma sürecine katıldıkları andaki düşüncelerini kapsamaktadır.

Öneriler

Bireylerin evlenme niyetlerini dolayısıyla evlenme oranlarını, evliliklerde de karşılıklı ilişkileri dolayısıyla boşanmaları etkileyen evlilik beklentileri ile ilgili çalışmaların farklı değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Evlilik beklentilerini etkileyen faktörlere ilişkin çalışmaların ülkemizde son zamanlarda yapıldığı ve sınırlı sayıda olduğu dikkate alındığında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Bekar genç yetişkinlerin evliliğe ilişkin görüşlerinin yaşam doyumları açısından değerlendirilmesi alanda çalışan aile danışmanları, psikologlar, psikolojik danışmanlar gibi psikolojik yardım hizmeti veren meslek elemanlarına ve politika üreten Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi kurumlara fayda sağlayabilir. Bakanlık ve resmî kurumlara politika üretme aşamasında fayda sağlaması düşünülen bu çalışma alanda çalışan meslek elemanlarının ise danışanlarının evlilik beklentilerinin farkına varmalarına, yaşam doyumlarının evlilik beklentileri ile ilişkisini görmelerine ve yaşam doyumlarını arttırmaları konusunda onlara destek olmalarına yardımcı olabilir.

Bekar bireylerin evlilik beklentilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve yaşam doyumları ile arasındaki ilişkinin ortaya konulması evlenme ve evlilikle ilgili sorunların anlaşılmasına ve çözümlenmesine ışık tutabilir.

Kaynakça

- Akgündüz, Y. (2013). “Konaklama İşletmelerinde İş Doyumu, Yaşam Doyumu Ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin Analizi.” *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 180-204.
- Akpınar, A. (2019). “Farklı Teoriler Çerçevesinde Eş Seçimi ve Evlilik Uyumu Konularının İncelenmesi”, M. Kırlıoğlu ve H.H Tekin. (Ed.) *Güncel Sosyal Hizmet Çalışmaları*, Çizgi Kitabevi: Konya, s.164-172.
- APA, (2021). APA Dictionary of Psychology. Erişim:29.07.2021, <https://dictionary.apa.org/life-satisfaction>.
- Aksakal, İ. (2022). “Üniversite Öğrencilerinin Evlilikle İlgili Beklenti Ve Tutumlarının Belirlenmesi: Erzincan Örneği.” *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 168-184 . DOI: 10.46790/erzisosbil.1183975
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). “İş Tatmini ve Yaşam Tatmini İlişkisi.” *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 203-216.
- Aydın, O., & Baran, G. (2010). “Toplumsal Değişme Sürecinde Evlenme Ve Boşanma.” *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 117-126
- Bal, P. N., & Gülcan, A. (2014). “Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk Ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.” *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1 (ÖZEL)), 41-52.

- Celik, M. (2018). "The Study Of Marriage Adjustment Of Teachers İn Terms Of Life Satisfaction And The Level Of Burnout". *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 40-52.
- Cherlin. A.J. (2004). "The Deinstitutionalization Of American Marriage." *Journal of Marriage and Family*, 66,848-861.
- Chia, R.C, Chong, C.J., Cheng, B.S., Castellow, W., Moore, C.H., ve Hayes, M. (1986), "Attitude toward marriage roles among Chinese and American college students." *The Journal of Social Psychology*, 126 (1), 31-35.
- Çizmeçioğlu,R.(2020). Evlilik olgunluğu ile evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Diener, E. (1984). "Subjective Well-Being". *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., ve Ryan, K. (2009). "Subjective Well-Being: A General Overview". *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Dillon, H. N. (2005). Family Violence And Divorce: Effects On Marriage Expectations. Electronic Theses, East Tennessee State University, Tennessee.
- Dost, M. T. (2007). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Evlenme ve Boşanma İstatistikleri,2022(2023)*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK).
- Gazioğlu, E. (2006) "Genç Yetişkinlerin Evlilik ve Aile Hayatına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi." *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 107-123.
- George, D. ve Mallery, P. (2022). *IBM SPSS Statistics 27 step by step: A simple guide and reference* (17. bs.). Routledge.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). "Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi." *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27.
- Kaba, İ., Erol, M. ve Güç, K. (2018). "Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-14.

- Kaner, S. (2004). Engelli Çocukları Olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, 2001-0901-007.
- Karabacak, A., & Çiftçi, M. (2016). “Üniversite Öğrencilerinin Evliliğe İlişkin Tutumları ile Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” *Psikoloji Çalışmaları*, 36(2), 25-43.
- Kaya, F. Ş. (2019). “Kent Yaşamı Memnuniyeti, Stresle Başa Çıkma ve Yaşam Doyumu İlişkisi: İstanbul Örneği.” *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 325-342.
- Keldal, G. (2021). “Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Evlilik.” *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (2), 375-393. DOI: 10.32709/akusosbil.856820
- Keser, A. (2005). “İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama”. *Çalışma ve Toplum*, 4 (7), 77-96
- Lucas, R. E. (2005). “Time Does Not Heal All Wounds: A Longitudinal Study Of Reaction And Adaptation To Divorce”. *Psychological Science*, 16(12), 945-950.
- Moss, E. and Willoughby, B. J. (2018). “Associations Between Beliefs About Marriage And Life Satisfaction: The Moderating Role Of Relationship Status And Gender”. *Journal of Family Studies*, 24(3), 274-290.
- Salts, C. J., Seismore, M. D., Lindholm, B. W., & Smith, T. A. (1994). “Attitudes Toward Marriage And Premarital Sexual Activity Of College Freshmen.” *Adolescence*, 29(116), 775.
- Selen, B. (2020). Genç Yetişkin Bireylerin Kişilik Ve Mizaç Özellikleri İle Evlilik Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Soysal, F. Ö., Aslı, U. Z.ve Aysan, F. (2016). “Evlilik Beklentisi Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 119-128.
- Soysal, F. Ö., Aslı, U. Z. ve Aysan, F. (2020). “Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Beklentisine Yönelik Nitel Bir Çalışma”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 241-253.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. bs.). Pearson.

- Tarhan, N. (2014). *Aşk Terapi.Timaş Yayınları:İstanbul.*
- Tasa. H., & Mutlu, S. (2022). “Psikolojik Esneklik, Kişilerarası Reddedilme Duyarlılığı Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki.” *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 8(1), 41-68.
- Yalçın, H.(2014). “Evlilik Uyumu ile Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişki.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,3(1), 24, 250-261.
- Yaşam Memnuniyeti Araştırması*, 2022(2023). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK).
- Yoo, G. And Lee, S. (2019). “The Associations Of National Context And Subjective Well-Being With Marriage Expectations Among Korean, Chinese, And Vietnamese Emerging Adults”. *Journal of Child and Family Studies*, 28(7), 1998-2006.
- Wu, Z., Balakrishnan, T.R. (1992). “Attitudes Towards Cohabitation And Marriage İn Canada.” *Journal of Comparative Family Studies*, 23, 1-12.

Erken Çocukluk Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Türkiye’de Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Zeynep ÇAM ALEGÖZ¹

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de gerçekleştirilen erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla 2016-2021 yılları arasında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını gözden geçirmektir. Bu çalışma kapsamında belirlenen ölçütleri karşılayan ve erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla yapılan toplam 36 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan tez çalışmaları konularına göre kategorilere ayrılmış, her bir kategorideki tez çalışmalarına ilişkin bilgi verilmiştir. Ulaşılan tez çalışmaları konularına göre sekiz kategoride analiz edilmiştir. İletişim becerileri kategorisinde on beş, gözleyerek öğrenme becerileri kategorisinde iki, video modelle öğretim kategorisinde üç, sosyal beceriler kategorisinde dört, karşılaştırma çalışmaları kategorisinde üç, oyun becerileri kategorisinde üç, davranış problemleri kategorisinde üç ve eğitim programlarının etkililiği kategorisinde üç tez çalışması incelenmiştir. Bu çalışmaların bulguları erken çocuklukta özel eğitimde OSB’li çocuklarla yapılan çalışmaların daha çok iletişim alanında ve tek denekli araştırma deseniyle yapıldığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: erken çocukluk, otizm spektrum bozukluğu, lisansüstü tezler

Giriş

Erken çocukluk dönemi çocuğun hayatının temelini oluşturan ve kritik öneme sahip olan bir dönemdir. 0-8 yaş arası kapsayan bu dönemde çocuklar her açıdan çok hızlı gelişmektedirler (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök, Güçiz, 2009). Bu dönemde çocuklar her türlü bilgi ve beceriyi öğrenmeye açıktırlar. Bu dönemde öğrenilemeyen bir becerinin sonraki dönemde öğrenilmesi daha zor hale gelmektedir. Erken çocukluk dönemi tipik gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar için de önem arz etmektedir (Birkan, 2001). Dünyada ve ülkemizde çıkarılan eğitime yönelik yasalar bu dönemin önemini vurgulamaktadır. Türkiye’de 2018 yılında çıkarılan ve 2020 yılında yeniden gözden geçirilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de 0-72 ay arası özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim ve kaynaştırma eğitime vurgu yapılmaktadır (MEB, 2020).

Özel gereksinim türlerinden biri olan otizm spektrum bozukluğu sosyal iletişim ve etkileşimde bozulmalar, kısıtlı ve yineleyici davranışlarla kendilerini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). OSB’nin yaygınlığına bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi’nin (CDC) raporuna göre 1985’de 2 bin 500 çocuktan 1’inde görülürken günümüzde her 44 çocuktan birinin OSB tanısı aldığı görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında erken çocukluk döneminde OSB’li çocukların eğitimi daha da önemli hale gelmektedir. OSB’li çocukların yetersizlik yaşadığı alanlardan biri de oyun becerileri ve sosyal becerilerdir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde verilen erken ve yoğun eğitimin önemi daha da artmaktadır. Erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklar erken ve yoğun eğitim aldıklarında problem davranışları azalmakta ve sosyal hayata uyumları kolaylaşmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yapılan tez çalışmalarında bu konuya değinilmektedir. Tez çalışmaları yöntem, veri toplama araçları ve uygulama süreci gibi konularda kapsamlı ve güvenilir bilgilere ulaşmamızı sağlayan en önemli kaynaklardır. Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim alanında yapılan tez çalışmaları incelendiğinde, erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirildiği bir çalışma (Gül ve Diken, 2009); yaygın gelişimsel bozukluklar alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirildiği bir çalışma (Eliçin ve Diken, 2011) bulunmaktadır ancak erken çocuklukta özel eğitim konusunda sadece OSB’li çocuklarla yapılan tezlerin ayrıntılı olarak incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Türkiye’deki erken çocuklukta özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin bir çalışmada toplanması ve bu tezlere ilişkin ayrıntılı bilgilerin sunulması erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklarla çalışan kişilerin gereken bilgilere ulaşmasını kolaylaştırılacaktır. Ayrıca bu çalışma, araştırmacılara henüz araştırılmamış konular hakkında yönlendirici bilgiler sunması açısından da önemlidir. Dolayısıyla, bu çalışma ile Türkiye’de gerçekleştirilen erken çocuklukta özel eğitim alanında OSB’li çocuklarla yapılan lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla 2016-2021 yılları arasında yapılmış çalışmaların gözden geçirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma, derleme makalesi olarak desenlenmiştir. Derleme makalesi, bilimsel dergilerde yayınlanmış bilimsel yazıların, çalışmaların veya güncel gelişmelerin belirtilen konuda yoğun çalışmaları bulunan deneyimli yazarlarca yapılan bir sentezi, yorumu ve durum değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2006).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda tez.yok.gov.tr adresinde tarama yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili çalışmaların betimsel olarak taraması yapılmıştır. Araştırmada alanyazında var olan çalışmaların incelenmesi için bir takım ön ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler; a) çalışma grubunun yalnızca 0-8 yaş arası OSB’li çocuklardan oluşması, b) çalışmaların yüksek lisans veya doktora tezi olması, c) çalışmaların 2016-2021 yılları arasında yapılmış olması olarak belirlenmiştir.

Yapılan tez çalışmalarını belirlemek amacıyla Yükseköğretim Kurulunun internet sitesinden tarama yapılmıştır. Tarama sırasında “otizm”, “OSB”, “otistik”, “yaygın gelişimsel bozukluk”, “okul öncesi” ve “erken çocukluk” gibi anahtar sözcükler kullanılmıştır. Kaynak taraması sonucunda erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla yapılmış 36 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler konularına göre ayrılmış ve kategorilendirilmiştir. Kategoriler altında hangi tezlerin bulunduğu ve bu tezlerde çalışılan beceri/davranış, çalışma grubu, yöntem ve bulgulara ilişkin bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

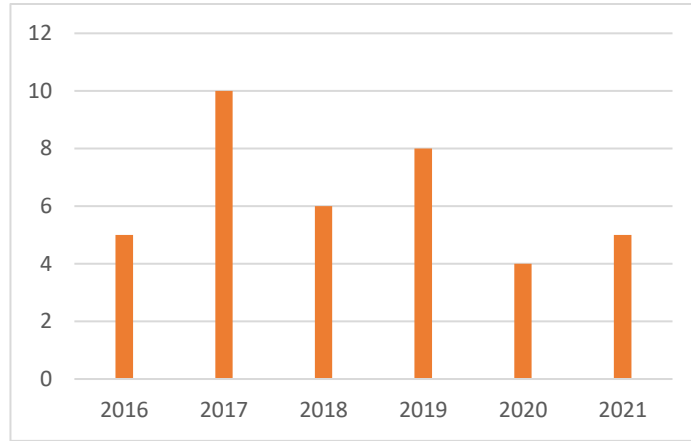
Çalışma kapsamında alan yazın taraması sonucu Türkiye’de erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarla yapılmış çalışmalara ilişkin 36 lisansüstü teze (27 yüksek lisans, 9 doktora) ulaşılmıştır. Tezler yıllara göre, kullanılan araştırma yöntemlerine göre ve amaçlarına göre dağılımları verilmiş, daha sonra çalışmalar “kaynak”, “tez türü”, “çalışmanın amacı”, “araştırma modeli”, “katılımcılar ve özellikleri”, “çalışılan kavram/konu”, “veri toplama araçları” ve “bulgular” başlıkları altında betimsel olarak incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla yapılmış lisans üstü tez çalışmalarını inceleyen bu çalışmada 2016-2021 yılları arasında yapılmış toplam 36 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmaların yıllara göre, kullanılan araştırma yöntemlerine göre ve amaçlarına göre dağılımları başlıklar halinde sunulmuştur.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı

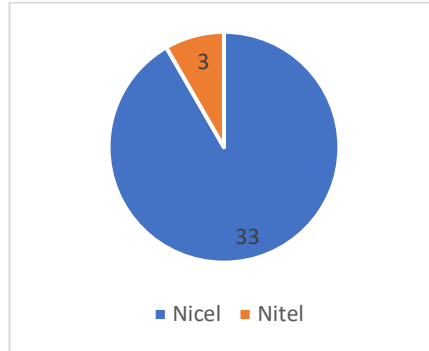
Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla 2016-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış lisansüstü tez çalışmaları incelendiğinde; 2016 yılında beş, 2017 yılında dokuz, 2018 yılında altı, 2019 yılında yedi, 2020 yılında dört, 2021 yılında beş çalışma yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarla yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Dağılımları

Erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarla 2016-2021 yılları arasında Türkiyede yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada kullanılan yöntemler ikiye ayrılmıştır. Bu kategoriler nicel ve nitel araştırma yöntemleri olarak belirlenmiştir. Araştırma yöntemleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarla yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

İncelenen çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinden deneysel model, tek denekli araştırma modeli ve betimsel tarama modeli kullanılırken, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ve durum çalışması kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modeli kullanılan 24 çalışma bulunmaktadır (Töret, 2016; Topuz, 2016; Çattık, 2016; Terzioğlu, 2017; Bozkuş-Genç, 2017; Demirtaş, 2017; Yavuz, 2017; Yılmaz, 2017; Öz-Alkoyak, 2017; Ergin, 2017; Dalgın-Eyiip, 2018; Sanal-Çalık, 2018; Kalaycı, 2018; Yağcı, 2018; Cömertpay, 2018; İnce, 2019;

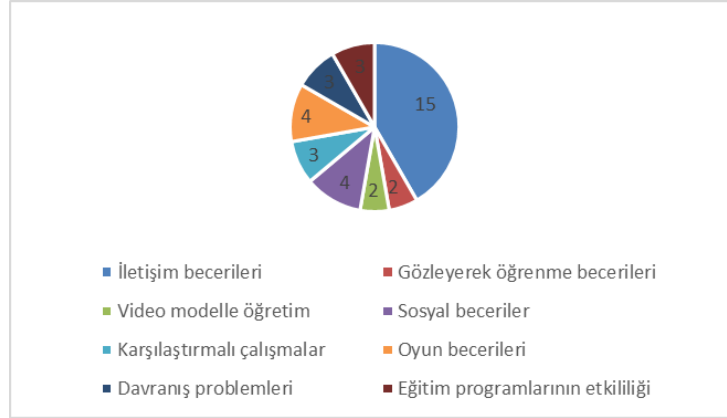
Dargut-Güler, 2019; Yıldırım, 2019; Tuna, 2020; Keskin, 2021; Okatan, 2019; Koçarlan, 2019; Saral, 2017; Eriş, 2021)

Çalışmalarda deney ve kontrol gruplu tam ve yarı deneysel desen kullanılan üç çalışma yer almaktadır (Bayam, 2017; Çelikbaş, 2020; Yücel, 2016). Betimsel araştırma yöntemiyle yapılan altı çalışma bulunmaktadır (Şengül, 2018; Aksu, 2019; Aslan, 2020; Erbilgin, 2016; Senerman, 2019; Ertuğral, 2021) Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda ise iki durum çalışması (Bal, 2021; Orhan, 2020) ve bir eylem araştırması bulunmaktadır (Ustaoğlu Hoşver, 2021).

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

Erken çocukluk döneminde OSB'li çocuklarla 2016-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalar sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; iletişim becerileri, gözleyerek öğrenme, video modelle öğrenme, sosyal beceriler, karşılaştırma çalışmaları, oyun becerileri, davranış problemleri ve eğitim programlarının etkililiğidir.

Şekil 3'te erken çocukluk döneminde OSB'li çocuklarla 2016-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılmış çalışmaların amaçlarına göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 3. Erken çocukluk döneminde OSB'li çocuklarla yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı

İletişim becerilerini inceleyen çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların iletişim becerilerini incelemeyi amaçlayan birinci kategoride 15 çalışma yer almaktadır (Töret, 2016; Şengül, 2018; Dalgın Eyiip, 2018; Topuz, 2016; Bozkuş-Genç, 2016; Demirtaş, 2017; Kalaycı, 2018; Yağcı, 2018; İnce, 2019; Aksu, 2019; Yıldırım, 2019; Keskin, 2021; Erbilgin, 2016; Aslan, 2020; Koçarlan, 2019). Bu çalışmaların iki tanesi ortak dikkat becerileri ve taklit gibi söz öncesi iletişim dönemi becerilerini incelemektedir (Dalgın Eyiip,2018; Töret, 2016). Geriye kalan on üç çalışma ise

iletişim başlatma, ifade edici dil, sözcük dağarcığı, sohbet etme gibi sözel iletişim dönemi becerilerini incelemektedir (Şengül, 2018; Topuz, 2016; Bozkuş-Genç, 2016; Demirtaş, 2017; Kalaycı, 2018; Yağcı, 2018; İnce, 2019; Aksu, 2019; Yıldırım, 2019; Keskin, 2021; Erbilgin, 2016; Aslan, 2020; Koçarslan, 2019).

Çalışmalarda bağımsız değişken olarak karşılıklı taklit eğitimi, işitsel replik ve replik değiştirme, temel tepki öğretimi, robot görünümüyle sunulan öğretim, tablet programının etkililiği, replikli öğretim kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak; taklit becerileri, sözel iletişim becerileri, soru sorarak iletişim başlatma, ifade edici dil, ortak dikkat becerileri, sözcük dağarcığı, karşılıklı konuşma becerileri, sohbet etme becerileri kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 6 ay ve 8 yaş arası değişen OSB'li çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların iletişim becerilerini inceleyen çalışmalar

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|---------------|---------------|---|--|---|--|--|--|
| Keskin (2021) | Doktora | Bu çalışmanın amacı replikli öğretimin OSB’li bireylerin karşılıklı konuşma becerilerine etkisini incelemektir. | Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. | Yaşları 3-5 arasında değişen 4 OSB’li erkek çocuk | Karşılıklı konuşma becerisi | Dijital bir albümün bulunduğu tablet bilgisayarlar ve tablet bilgisayara yüklenmiş Story Creator® uygulaması ile oluşturulan sesli replikler | Katılımcıların replikli öğretim uygulaması ile sözlü iletişim kurma becerisini kazandıkları; farklı ortam ve kişilere genelledikleri, katılımcıların kazandıkları beceriyi iki, dört ve altı hafta sonra da sürdürdükleri, öğretimi yapılan repliklerin dışında yeni ifadelerin de kullanıldığı görülmüştür. |
| Aslan (2020) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı, farklı dil düzeylerine sahip OSB’li çocuklarda sözel dil performansları ile sesbilgisel | Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli türlerinden biri olan kesitsel araştırma | Yaşları 35 ay ve 90 ay arasında değişen 36 OSB’li çocuk | Sözel dil performansı ve sesbilgisel düzeyleri | Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Ankara Artikülasyon Testi (AAT) | Çocukların sesbilgisel becerilerde %83,33’ünün yaş düzeylerinin altında, %5,56’sının yaş düzeyinde veya yakınında, %11,11’inin ise yaş düzeyinin üstünde performansta oldukları, |

| | | | | | | | |
|-------------|---------|--|---|--|--|---|--|
| | | özelliklerin ilişkisinin incelenmesidir. | kullanılmıştır. | | | | çocukların sözel dil performansı ve AAT standart puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. |
| Aksu (2019) | Doktora | Bu çalışmanın amacı, OSB tanılı çocukların sözcüklerinin kategorilere göre nasıl dağıldığını, sözcük dağarcığı gelişimlerinin bir yıl içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğini ve sözcük kategorilerinin değişim oranlarını | Betimsel araştırma yöntemlerinden yarı boylamsal ve kesitsel bir yöntem kullanılmıştır. | Yaşları 36-72 ay arası değişen 97 OSB'li çocuk | Alıcı dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil sözcük bilgisi | Türkçe İletişim Gelişim Envanteri (TİGE), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV) | OSB'li çocukların alıcı dil sözcük bilgisinin daha fazla olduğu, ancak bir yıllık süreçteki gelişimlerine bakıldığında, ifade edici dil sözcük bilgisinde hızlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. |

ortaya çıkarmaktır..

| | | | | | | | | |
|------------------|---------------|--|--|--|---------------|---|---|--|
| İnce (2019) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı öğretiminin, OSB’li çocuklarda sözel yardım talep etme becerisi edinmekteki etkisini incelemektir. | Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. | Yaşları üç beş arasında değişen üç çocuk | üç beş | Sözel yardım etme becerisi | Video kamera, tripod, veri kayıt formları, kağıt, kalem ve silgi. | Fırsat öğretiminin, deneklerin seçmeli etkinlik çizelgesi kullanırken meydana gelen bağımsız olarak sözel yardım talep etme becerisini edinmede etkili olduğu, seçmeli etkinlik çizelgesi kullanırken bağımsız olarak sözel yardım talep etme becerisi edinmede etkili olduğu, fırsat öğretiminin seçmeli etkinlik çizelgesiyle birlikte kullanılmasının öğretim fırsat sayısını arttırdığını ve bunları sürdürebildiği ve genelleyebildiği görülmüştür. |
| Koçarslan (2019) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB’li bireylere iPad aracılığıyla, | Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar | OSB tanısı olan ve yaşları altı sekiz | ve altı sekiz | Fotoğraflar hakkında sohbet etmeyi öğretmek | Fotoğraflar, Scene uygulaması, pekiştiriciler, | iPad, Replikli öğretimle OSB’li bireylerin iPad aracılığıyla fotoğraflar hakkında sohbet etme becerisi kazandıkları, bu |

| | | | | | | | |
|---------------------|---------------|---|--|---|----------------------------|--|--|
| | | fotoğraflar hakkında sohbet etme becerisi öğretmede replikli öğretimin etkililiğini belirlemektir. | arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. | arasında değişen iki erkek ve bir kız öğrenci | | kayıt formları ve cep telefonu | beceriye uygulama bittikten sonraki korudukları ve beceriyi farklı kişilere genelledikleri görülmüştür. |
| Yıldırım (2019) | Yüksek lisans | Bu araştırmanın amacı sınıf içi temel tepki öğretiminin OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde etkililiğinin incelenmesidir. | Katılımcılar arasına yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. | OSB tanısı almış, üç altı yaş arası, üç erkek çocuk | İfade edici dil becerileri | Otizm Kontrol (ABC), Gelişim Envanteri (AGTE) ve Bilgi Toplama Formu | Davranış Listesi Ankara Tarama araştırma sonrasında da iletişiminde olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür. |
| Dalgın Eyiip (2018) | Doktora | Bu araştırmanın amacı OSB'li çocukların ettikleri türünü ve tepkilerini belirlemek, kostümlü ve kostümsüz | Denekler arasına yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. | Yaşları 5-6 arasında değişen beş erkek çocuk | Ortak dikkat becerileri | Ortak Nesneleri Etkinlik Belirleme Formu ve olağandışı büyüklükte ya da konumda nesnelere (Örneğin, çok büyük bir kaplan ya da büyük bir çadır), | Robot uygulamacının sunduğu öğretimin katılımcıların ortak dikkat girişimine tepkide bulunma becerisini kazanmalarında etkili olduğu ve bu beceriyi genelleştirebildikleri |

uygulamacının
aşamalı yardımla
sunduğu öğretimin
OSB'li çocukların
ortak dikkat
girişimine tepki
verme becerisindeki
etkililiğini
incelemektir.

maskotlar, normal görülmüştür.
boyutlarda
oyuncaklar, kitaplar
ve yap-bozlar

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|--|--|---|------------------------------|--|---|
| Şengül (2018) | Yüksek lisans | Bu araştırmanın amacı OSB'li çocukların oyun karmaşıklık seviyelerini ve taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil kelime dağarcıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. | Betimsel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ve korelasyonel araştırma | Yaşları 2.0-5.11 arasında değişen 61 OSB'li çocuk | Alıcı dil ve ifade edici dil | Demografik Bilgi Formu, Aile İzin Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV), Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE I) | Sözel dil becerilerine sahip OSB'li çocukların nesnel oyun puanlarının sözel dil becerisi olmayan OSB'li çocukların nesnel oyun puanından daha yüksek olduğu, Sözel dil becerilerine sahip olan OSB'li çocukların taklit puanlarının sözel dil becerileri olan OSB'li çocukların taklit puanından daha yüksek olduğu, OSB'li çocuklarda |
|------------------|------------------|--|--|---|------------------------------|--|---|

| | | | | | | | | |
|----------------|---------------|--|--|---|---------------------|--|--|---|
| | | | | | | | | nesneli oyun ve taklit becerileri geliştikçe ifade edici dil sözcük dağarcıklarının da arttığı görülmüştür. |
| Kalaycı (2018) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB’li çocuklarda sözel olmayan uyarana tepki öğretiminin sözel uyarana tepkinin ortaya çıkması üzerindeki etkisinin incelenmesidir. | Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli | Yaşları 4-6 yaş arası değişen dört erkek çocuk | Sözel uyarana tepki | Çeşitli görsellerin yer aldığı fotoğraflar, video kamera, tripot, Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu, Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu, Kalem, Tablet Bilgisayar | Deneklerin duyu organlarını sesli bir şekilde söyleyebildiği, tüm denekleri uygulama evresini kısa bir sürede tamamladığı, sözel olmayan uyarana tepki öğretiminin deneklerde çift yönlü sözel uyarana tepkiyi ortaya çıkardığı görülmüştür. | |
| Yağcı (2018) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB’li çocuklara talep etme becerisi öğretmek amacıyla hazırlanan teknoloji tabanlı | Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli | Yaşları 3,5-7 yaş aralığında 5’ierkek, 1’i kız olmak üzere toplam | Talep etme becerisi | Benim de Sesim Var programının olduğu dokunmatik bir tablet, kamera ve pekiştireçler | Teknoloji tabanlı konuşma üreten cihazın ve öğretiminin, OSB’li çocuklara talep etme becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|---------------|--|---|---|---|---|--|--|
| | | konuşma üreten bir cihaz ve bunun kullanılarak gerçekleştirildiği bir öğretim paketi uygulamasının etkililiğini incelemektir. | 6 | OSB'li çocuk | | | | |
| Demirtaş (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) yönteminin ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasındaki etkililiği incelemektir. | Tek denekli desenlerden denekler arası çoklu başlama modeli | 34-36 aylık üç OSB'li erkek çocuk | İfade edici dil becerileri | TİGE-I formu ve öğretim materyalleri | ve TTÖ yönteminin, OSB'li çocukların amaçlı sözel iletişim becerilerinin arttığı, genelleyebildikleri ve koruyabildikleri görülmüştür. | |
| Bozkuş-Genç (2016) | Doktora | Bu araştırmanın amacı temel tepki öğretiminin OSB'li çocukların soru | Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası | Yaşları 2-4 arası değişen OSB'li veya YGB'li dört | Soru sorarak iletişim becerisi kazandırma | Video kamera, sabitleyici, ses kayıt cihazı, harici bellek ve doğal pekiştireçler | OSB'li çocukların soru sorarak iletişim başlatmayı öğrenmesinin, çocukların dil gelişimi alanında olumlu | |

sorarak iletişim çoklu başlama çocuk başlatmayı düzeyi modeli kazanmalarında, kullanılmıştır. sürdürmelerinde ve genellemelerindeki etkililiği, dil gelişimi alanında ve farklı alanlarda değişikliğe yol açıp açmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

değişikliğe yol açtığını, dilin bir bileşeninde meydana gelen olumlu bir gelişmenin, dilin diğer bileşenlerini de olumlu etkilediği, çocukların bu becerileri genelleyebildiği ve belirli bir süre koruyabildiği görülmüştür.

| | | | | | | | | | |
|-----------------|---------------|--|-------------------------------------|------------------------|------------------|-----|----------------------|-------|--|
| Erbilgin (2016) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı 3-6 yaş arası OSB'li çocukların Peabody Resim-Kelime Testi kullanarak alıcı dil becerisini ölçmek ve aynı yaş grubundaki | Genel tarama modeli kullanılmıştır. | 3-6 yaş arası 22 çocuk | Alıcı becerileri | dil | Peabody Kelime Testi | Resim | Tipik gelişim gösteren çocukların alıcı dil puanlarının OSB'li çocuklardan yüksek olduğu ve erkek çocukların almış oldukları dil puanlarının, kızlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. |
|-----------------|---------------|--|-------------------------------------|------------------------|------------------|-----|----------------------|-------|--|

OSB özellikleri göstermeyen çocukların alıcı dil seviyelerini karşılaştırmak ve OSB'li çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunmaktır.

| | | | | | | | |
|--------------|---------------|--|---|--|----------------------------------|--|--|
| Topuz (2016) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı işitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının OSB'li bireylerin sözel iletişim başlatma becerisinin kazanımı, genellemesi ve kalıcılığı üzerindeki etkililiğini incelemektir. | Tek denekli araştırma modellerinden gecikmiş çoklu başlama modeli kullanılmıştır. | Yaşları dört ila altı arasında değişen OSB'li üç erkek çocuk | Sözel iletişim başlatma becerisi | Bas konuş, oyuncak setleri, video kamera, zamanlayıcı, veri kayıt formları, kağıt, kalem, silgi, pekiştireçler | İşitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının OSB'li bireylerin sözel iletişim başlatma becerisinde etkili olduğu, edinilen becerinin ilk katılımcıda %75 ve diğer katılımcılarda %100 doğruluk düzeyinde genellediği ve bu becerileri korudukları görülmüştür. |
|--------------|---------------|--|---|--|----------------------------------|--|--|

| | | |
|-----------------|---------|---|
| Töret (2016) | Doktora | Bu çalışmanın tek denekli 26-42 ay Nesneli eylem Motor Taklit Skalası, Üç denekte de, uygulama amacı karşılıklı deneysel aralığında ve karşılıklı Ortak Dikkat evresi sonunda, nesneli eylem taklit eğitiminin desenlerden bulunan jest taklit Becerileri Gözlem ve jest takliti becerilerini OSB’li çocukların; ‘‘Denekler OSB’li üç becerileri Formu, Türkçe kazanım düzeylerinde artış nesneli eylem ve Arası Çoklu çocuk İletişim Gelişim olduğu, iki ve dört hafta sonra jest takliti becerileri Başlama Envanteri, Sembolik becerilerde düşüş olduğu edinimleri,bu Düzeyi Deseni’ Oyun Testi, Taklit görülmüştür. becerileri Bataryası ve Doğal kendiliğinden Dil ve İletişim kullanımları ve Becerileri Gözlem becerileri Formu sürdürmelerinin belirlenmesidir. |
|-----------------|---------|---|

Gözleyerek Öğrenme Becerisini İnceleyen Çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların gözleyerek öğrenmelerini incelemeyi amaçlayan kategoride iki çalışma yer almaktadır (Cömertpay, 2018; Çattık, 2016). Çalışmalarda bağımsız değişken olarak aşamalı yardımla öğretim yöntemi ve ayırt etme öğretimi kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise dijital oyun ve gözleyerek öğrenme becerisi kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 47 ay 8 yaş arası değişen OSB'li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Video Modelle Öğretimi İnceleyen Çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların video modelle öğretimi incelemeyi amaçlayan kategoride üç çalışma yer almaktadır (Eriş, 2021; Terzioğlu, 2017; Yavuz, 2017). Çalışmalarda bağımsız değişken olarak video modelle öğretim kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise oyun becerisi, sosyal beceri ve karşıdan karşıya geçme becerisi kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 7-8 yaş arası değişen OSB'li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların gözleyerek öğrenme becerilerini inceleyen çalışmalar

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|------------------|---------------|--|---|--------------------------------------|-----------------------------|---|--|
| Cömertpay (2018) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB tanısı almış 4-8 yaş aralığındaki çocuğa yetişkin model aracılığıyla sunulan ayırt etme öğretiminin OSB’li çocukların gözleyerek öğrenme becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. | Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu üç yoklama modeli kullanılmıştır. | 4-8 yaş aralığındaki üç OSB’li çocuk | Gözleyerek öğrenme becerisi | 40 tane resimli nesne kartı, pekiştireçler, örnek video görüntü kaydı, bilgisayar, veri toplama formları, kamera ve tripod. | Bir yetişkin model tarafından sunulan ayırt etme öğretiminin OSB’li çocukların gözleyerek öğrenme becerisini kazanmada etkili olduğu, izleme verilerinde kalıcılığının sağlandığı ve genellemelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. |

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|--|---|---------------------------------------|---|---|--|
| Çattık (2016) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı çocuklara grupta tahtada yardımla yöntemi kullanarak dijital gözleyerek öğrenmenin öğretilmesidir. | Tek denekli araştırma yöntemlerinden “davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi modeli” kullanılmıştır. | 47-67 ay dört ve OSB’li çocuk arasısı | Dijital oyun ve gözleyerek öğrenme becerisi | Akıllı tahta, tripod, dijital oyunlar, dijital kamera, veri kayıt formu ve ses kayıt cihazı | Tüm çocukların dijital oyun becerisini kazandıkları, becerileri sürdürdükleri ve farklı koşullarda da sergileyebildikleri görülmüştür. |
|------------------|------------------|--|---|---------------------------------------|---|---|--|

Tablo 3. *Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklara video modellerle öğretimi inceleyen çalışmalar*

| Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular | |
|-------------|--------------------|---|--|---------------------------------|--------------------|--|--|
| Eriş (2021) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı video modellerle öğretimin OSB'li çocuklarda, oyun oynama becerisi üzerindeki etkililiğini belirlemektir. | Tek-denekli araştırma modellerinden biri olan denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. | 7 yaşında OSB'li üç erkek çocuk | Oyun becerisi | Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) | Oyun oynama becerisi öğretiminde video modellerle öğretimin etkili olduğu ve katılımcıların uygulama süreci bittiğinde de kazanımlarını sürdürebildikleri görülmüştür. Ayrıca uygulamanın amacı dışında, var olan oyunlarını çeşitlendirebildikleri ve oyun oynama isteklerini de belirttikleri görülmüştür. |

| | | | | | | | |
|---------------------|------------------|---|---|--|---------------------------------|---|---|
| Terzioğlu (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB'li bir öğrenciye tablet bilgisayar ile sunulan video modellerle öğretimin kendini tanıtmaya, eşyalarını paylaşma ve devam eden etkinliğe katılma sosyal becerilerinin edindirmedeki etkililiği incelenmiştir. | Tek denekli araştırma modellerinden evreliler arası çoklu yoklama modeli | 7 yaşında OSB'li bir çocuk | Sosyal beceriler | Kamera, tripod, videolar için hazırlanmış on iki senaryo, tahta kalemleri, kuru boya kalemleri, boyama kitapları, makas, el işi kağıtları, okuma kitapları, şiir kağıtları, cetvel, top, tablet bilgisayar. | Kendini tanıtmaya, eşyalarını paylaşma ve devam eden bir etkinliğe katılma becerilerinin kazandırılmasında, video ile model olma uygulamasının tablet bilgisayar ile sunulmasında etkili olduğu, öğrencinin elde ettiği becerileri uygulama bittikten sonra da koruyabildiği, öğrencinin hedeflenen becerileri farklı kişilere genelleştirebildiği görülmüştür. |
| Yavuz (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB'li çocuklara üst geçitten karşıdan karşıya geçme becerisinin | Tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreliler çoklu | 7-8 yaş aralığındaki OSB olan üç çocuk | Karşıdan karşıya geçme becerisi | Video kamera, veri toplama formu | Tüm katılımcılar üst geçitten karşıdan karşıya geçme becerisini kazandıkları, beceriyi uygulama süreci bittikten sonra sürdürdükleri ve genelledikleri görülmüştür. |

öğretiminde yoklama
videoyla model modeli
olmanın etkililiği, kullanılmıştır
sürdürmeleri ve
genellemeleri
üzerindeki
etkilerini
incelemektir.

Sosyal Becerileri İnceleyen Çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların video modelle öğretimi incelemeyi amaçlayan kategoride dört çalışma yer almaktadır (Bayam, 2017; Dargut Güler, 2019; Okatan, 2019; Ustaoglu Hoşver, 2021). Çalışmalarda bağımsız değişken olarak oyun seansı, mobil sosyal öykü haritaları, Bireyselleştirilmiş Koordinatif Eğitim Programı ve fırsat öğretimi kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise sosyal beceri, bilişsel beceri, dil gelişimi ve sosyal davranış kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 2-8 yaş arası değişen OSB’li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Karşılaştırma Çalışmaları

Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla yapılan karşılaştırmalı üç çalışma yer almaktadır (Ertuğral, 2021; Öz Alkoyak, 2017; Yılmaz, 2017). Çalışmalarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi ile dosyadan sunulan etkinlik çizelgesi; sıklaştırılmış ve dağıtılmış denemelerle öğretimin etkililik ve verimlilikleri ve kreş eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki gelişimsel becerileri karşılaştırılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 4-7 yaş arası değişen OSB’li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların sosyal becerilerini inceleyen çalışmalar

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|------------------------|----------|--|--|--|------------------------|---|---|
| Ustaoğlu Hoşver (2021) | Doktora | Bu çalışmanın amacı OSB’li çocuklara yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş koordinatif eğitim programının OSB tanısı almış 3 çocuğun sosyal davranışları üzerine etkisi incelemektir. | nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması | ikisi beş, biri yedi yaşında olan OSB’li üç çocuk | Sosyal davranış | Bireyselleştirilmiş Koordinatif Eğitim Programı, Sosyal Davranış Listesi, Video Kayıtları, Araştırma Günlük Teknikleri, Saha Notları, Geçerlilik Komite Toplantısı, Tez İzleme Toplantı Tutanakları | Bireyselleştirilmiş koordinatif eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal davranışlarında olumlu gelişim sağladığı içerik analizi ile tespit edilmiştir. |
| Dargut Güler (2019) | Doktora | Bu çalışmanın amacı, OSBçocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirecek mobil teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamı geliştirmek ve etkililiğini sınamaktır. | tek denekli deneysel modellerden olan dönüşümlü uygulamalar modeli | Yaşları 6-7 arasında değişen ve OSB tanısı konulmuş üç çocuk | Sosyal beceri | Tablet bilgisayar, aksiyon kamerası, üç ayaklı fotoğraf sehпасı, dinlediğini anlama testi, sosyal iletişim becerisi gözlem formu | Geliştirilen mobil sosyal öykü haritalarının OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine katkısı olduğu görülmüştür. |

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|--|---|--|-------------------------------|---|---|
| Okatan (2019) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitimine devam eden OSB'li öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemektir. | tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli | Yaşları 7-8 arasında değişen üç OSB'li çocuk | Sosyal beceri | Sosyal Becerileri Değerlendirme Formu, Sosyal Kabul Ölçeği, Uygulama Süreci Etkililik Veri Kayıt Formları, Sosyal Geçerlik Formu, Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu | OSB'li öğrencilerin fırsat öğretimi yöntemi ile sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme) öğrendiğini, uygulama bittikten sonra da öğrencilerin öğrendiklerini sergilemeye devam ettiği ve farklı ortam ve kişilerin varlığında da sürdürdükleri görülmüştür. |
| Bayam (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı 2-6 yaş arasındaki OSB'li çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimi incelemektedir. | öntest-sontest kontrol gruplu model | 2-6 yaş arasındaki 35 OSB'li çocuk | Sosyal beceri ve dil gelişimi | Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) | 2-6 yaş arasındaki otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar oyun seansı aldıkça dil gelişimi ve sosyal beceri düzeylerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır. |

Tablo 5. Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarla yapılan karşılaştırmalı çalışmalar

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|-------------------|---------------|--|---|---|------------------------|--|---|
| Ertuğral (2021) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde OSB tanısı almış çocuklarda kreş eğitimi alan ve almayan çocukların ilerleyen yaşlarında gelişimsel becerilerindeki farkların karşılaştırılmasıdır. | İlişkisel tarama modeli | Kreş eğitimi alan ve almayan 4-10 yaş arası OSB'li toplam 132 çocuk | Gelişimsel beceriler | Sosyodemografik Bilgi Formu ve Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) Ölçeği | Kreş eğitimi alan OSB'li çocukların duyuşal becerilerinin, ilişki kurma becerilerinin, beden ve nesne kullanımı becerilerinin, sosyal ve özbakım becerilerinin kreşe eğitimi almayan otizm tanılı çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. |
| Öz Alkoyak (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSBli çocuklara kavram öğretiminde sıklaştırılmış denemelerle öğretim (SDÖ) ve dağıtılmış denemelerle | uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli | Yaşları 4-5 arasında değişen ve OSB tanısı olan dört erkek çocuk | Kavram öğretimi | Resimli kartlar, Pekiştireç Belirleme Formu, Video Kamera, Tripod. | Dört öğrencide de DDÖ'nün SDÖ'ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. |

öğretimin (DDÖ)
etkililiği ve
verimliliğinin
karşılaştırılmasıdır.

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|---|--|--------------------------------------|--|--|---|
| Yılmaz (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı geleneksel etkinlik çizelgeleriyle tablet tabanlı etkinlik çizelgelerinin etkililiğini karşılaştırmaktır. | tek denekli deneysel desenlerden ABC desenine | 6-7 yaş arası OSB'li iki çocuk | tişört giyme, el yıkama ve uçak yapma ve boyama | Etkinlik çizelgesi dosyası, etkinliklerin fotoğrafları, tablet bilgisayar, tablet için kullanılan etkinlik çizelgesi yazılımı, sulu boya, dondurma çubukları, dil çubuğu, A4 kağıdı. | Uygulama sonucunda tablet ile yapılan etkinlik çizelgelerinin dosya ile yapılan etkinlik çizelgelerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. |
|------------------|------------------|---|--|--------------------------------------|--|--|---|

Oyun Becerilerini İnceleyen Çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların oyun becerilerini incelemeyi amaçlayan kategoride üç çalışma yer almaktadır (Ergin, 2017; Saral, 2017; Tuna, 2020). Çalışmalarda bağımsız değişken olarak ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise sembolik oyun becerileri kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 3-8 yaş arası değişen OSB'li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Davranış Problemlerini İnceleyen Çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların oyun becerilerini incelemeyi amaçlayan kategoride üç çalışma yer almaktadır (Sanal Çalık, 2018; Orhan, 2020; Yücel, 2016). Çalışmalarda bağımsız değişken olarak uyarlanmış fiziksel aktivite programı, uygulamalı davranış analizi ve video ile model olma kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise davranış problemleri (öfke nöbeti, ağlama davranışı, stereotip davranışlar) kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 3-6 yaş arası değişen OSB'li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Eğitim Programlarının Etkililiğini İnceleyen Çalışmalar

Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklara uygulanan eğitim programlarının etkililiğini incelemeyi amaçlayan kategoride üç çalışma yer almaktadır (Bal, 2021; Çelikbaş, 2020; Senerman, 2019). Çalışmalarda bağımsız değişken olarak Erken Yoğun Davranışsal Eğitim ve Floortime kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların katılımcıları 0-5 yaş arası değişen OSB'li çocuklardan oluşmaktadır.

Çalışmaların yayınladığı yıl, araştırma amacı, yöntem, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular ile ilgili bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 6. Erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocukların oyun becerilerini inceleyen çalışmalar

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|-------------|----------|---|--|---|---------------------------|---|---|
| Tuna (2020) | Doktora | Bu çalışmanın amacı OSB’li çocuklara robot tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının çocukların sembolik oyun becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. | Tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arasında çoklu başlama modeli | Yaşları 6-8 yaş arası değişen OSB’li iki kız ve bir erkek çocuk | Sembolik oyun becerileri | Elma Toplama Oyunu Beceri Basamakları Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu, Robot Tarafından Sunulan İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu | Robot tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB’li çocukların sembolik oyun beceri basamaklarını edinmeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. |

| | | | | | | | |
|-----------------|------------------|---|---|---|---|---|--|
| Ergin (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB'li çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemektir. | Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | 3-6 yaş aralığında, OSB olan üç erkek çocuk | Hayali oyun davranışları | İpucunun arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Veri Toplama Formu, Hedeflenmeyen Bilgi Ön Test-Son Test Oturumları Veri Kayıt Formu | Giderek Tüm katılımcıların oyun teması içerisinde hedeflenen oyun davranışlarını kazandıklarını, kazandıkları bu davranışları farklı araç-gereçler arasında genellediklerini ve öğretim oturumları sonlandırıldıktan 1, 2 ve 3 hafta sonra da sürdürebildikleri görülmüştür. |
| Saral (2017) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı davranış izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB'li çocukların hayali oyun oynama sıklığını ve çeşitliliğini arttırmadaki etkililiğinin incelenmesidir. | Tek-denekli araştırma modellerinden araçlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | Hayali oyun sıklığı ve çeşitliliği | Dijital kamera, Veri toplama formları, Üçayak, Kalem, Silgi | Davranışı izleyen motor taklitle sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin tüm çocukların hayali oyun oynama sıklığını hem davranış hem de seslendirme açısından arttırmada etkili olduğu ve hayali oyun çeşitliliği incelendiğinde, sergilenen hayali oyun davranışlarının ve seslendirmelerin dört kategori içinde ve birbirinden farklı olarak arttığı görülmüştür. | |

Tablo 7.**Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların davranış problemlerini inceleyen çalışmalar**

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|--------------|----------|--|------------------------|----------------------------|------------------------|---|---|
| Orhan (2020) | Doktora | Bu çalışmanın amacı; uyarlanmış fiziksel aktivite (UFA) programına katılan OSB'li bir bireyin davranış problemlerindeki değişimlerin incelenmesidir. | Durum (vaka) çalışması | 3 yaşında OSB'li bir çocuk | Davranış problemi | Gözlem formu, saha notları ve yansıtmacı günlük | UFA programının ilerleyen aşamalarında katılımcının aktivitelere olan ilgisinin arttığı, daha mutlu görünmeye başladığı, daha az sinirlilik hali gözlemlendiği, öfke nöbetlerinin ve ağlama-bağırma davranışlarının azalma gösterdiği saptanmıştır. Sonuç olarak, UFA programının OSB olan bireyin davranış problemleri üzerinde olumlu yönde bir etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir. |

| | | | | | | | |
|--------------------------|------------------|--|---|-------------------------------------|------------------|---|---|
| Sanal Çalık (2018) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB'li okul öncesi çocukların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri problem davranışları azaltmak ve uyumlu bir şekilde geçiş yapmalarını sağlamak üzere sunulan videoyla model olma uygulamasının etkililiğini, kalıcılığını ve genellemesini belirlemektir. | Tek denekli OSB'li araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli | 3-6 yaş arası OSB'li üç erkek çocuk | Problem davranış | İşlevsel Değerlendirme Formu, Motivasyon Değerlendirme Aracı, Öncül Davranış Sonuç Formu, Süre Kaydı Veri Toplama Formu | Tüm katılımcıların ortamlar arası geçişler sırasında sergiledikleri davranışların azaldığı, uygulama tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürdükleri ve farklı kişilere genelleyebildikleri görülmüştür. |
|--------------------------|------------------|--|---|-------------------------------------|------------------|---|---|

| | | | | | | | |
|-----------------|------------------|--|---------------|--|-------------------------|---|--|
| Yücel (2016) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı 3-6 yaş arasındaki OSB'li çocuklarda uygulamalı davranış analizinin stereotipik davranışlara etkisini incelemesidir. | Grup deneysel | 3-6 yaşları arasındaki 8 kişilik deney grubu ve 3-6 yaşları arasındaki 8 kişilik kontrol grubu | Stereotipik davranışlar | Gilliam Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV) | Otistik Uygulamalı analizinin, 3-6 yaşları arasındaki OSB'li çocukların davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. |
|-----------------|------------------|--|---------------|--|-------------------------|---|--|

Tablo 8. Erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklara uygulanan eğitim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalar

| Yıl | Tez türü | Araştırmanın amacı | Yöntem | Katılımcılar | Çalışılan Kavram/ Konu | Veri toplama aracı | Bulgular |
|------------|---------------|--|----------------|--------------------------------|---------------------------|--|--|
| Bal (2021) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu olan erken çocukluk dönemindeki bir çocukta ev temelli Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE) uygulamasının; temel taklit ve temel eşleme becerileri ile davranış problemlerine etkisinin incelenmesidir. | Vaka çalışması | 2 yaş 4 aylık OSB'li bir çocuk | EYDE | OÇİDEP-İZ, Uyarlanmış Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL), Otizm | Temel taklit ve temel eşleme becerilerinin öğretiminde eğitimin yoğunluğu ile kazandırılan beceri sayısı arasında doğru orantıda bir artış olduğu görülmüştür. |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------------------|--|---|-----------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------|---|
| Çelikbaş (2020) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı OSB'li çocuklara uygulanan DIR/Floortime ve Oyunla Tedavi eğitimi programlarının etkililiğini incelemektir. | Tek gruplu ön test-son test deneysel yöntem | 2-5 yaş aralığındaki OSB'li çocuk | DIR/Floortime ve Oyunla Tedavi | Değiştirilmiş Çocukluk Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT), Eğitimsel Profil (PEP-R) ve Ankara Gelişim Testi Envanteri (AGTE) | Erken Dönemi Ölçeği Psiko | Otistik belirtiler gösteren çocukların eğitim programlarına başladığı zamana kıyasla genel gelişim puanlarını artırmayı hedefleyen ve bu doğrultuda hazırlanarak uygulanan eğitim programları sonucunda çocukların genel gelişim puanlarında artış olduğu görülmüştür. |
| Senerman (2019) | Yüksek lisans | Bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemindeki çocuklarda (0-4 yaş aralığı) görülen OSB'li çocuklarda uygulanan girişimlerin semptomlarda düzelmeye etkisini incelemektir. | Prospektif izlem çalışması | 0-4 yaş arası OSB'li çocuk | OSB'li çocuklara uygulanan girişimler | Otizm Kontrol (ODKL) | Davranış Listesi | Çalışma sonuçlarında özel eğitim alan ve antipsikotik ilaç kullanan çocukların özel eğitim almayan ve antipsikotik ilaç kullanmayan çocuklara kıyasla ODKL formunda başlangıç puan ortalamalarına ile 1 yıl sonraki ortalamalarında anlamlı bir düşme olduğu görülmüştür. |

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını içeren 2016-2021 yılları arasında yapılan çalışmaların gözden geçirildiği bu çalışmada ölçütleri karşılayan 36 tez çalışması incelenmiştir. İncelenen tez çalışmaları kaynak, tez türü, çalışmanın amacı, araştırma modeli, katılımcılar ve özellikleri, çalışılan konu, veri toplama araçları ve bulgular kapsamında incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirildiği bir çalışma (Gül ve Diken, 2009); yaygın gelişimsel bozukluklar alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirildiği bir çalışma (Eliçin ve Diken, 2011) bulunmaktadır. Ancak son beş yılda erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarla yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını inceleyen bir çalışma yapılmamış olması dikkat çekicidir.

Bu çalışma kapsamında 2016 ve 2021 yılları arasında erken çocukluk döneminde OSB’li olan çocuklarla yapılan tez çalışmaları konular açısından incelendiğinde en çok çalışmanın iletişim becerileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda söz öncesi iletişim becerilerinden olan ortak dikkat, nesneli eylem ve karşılıklı jest taklit becerileri kullanılmıştır. Söz dönemi iletişim becerileri olarak ise soru sorarak iletişim başlatma, ifade edici dil, sözel iletişim başlatma, sözel yardım talep etme, fotoğraflar hakkında sohbet etme ve karşılıklı konuşma becerisi kavramları kullanılmıştır.

İncelenen diğer konulara bakıldığında ise en çok çalışılan bir diğer konu sosyal becerilerdir. Bu çalışmalarda sosyal becerilerden sosyal davranış, selamlaşma, paylaşma ve oyuna katılmayı teklif etme kavramları kullanılmıştır. Oyun becerilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında bu çalışmalarda sembolik (hayali) oyun becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar katılımcılar açısından incelendiğinde bu çalışmaların çoğunlukla 3-6 yaş arası erkek çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde çalışmalarının çoğunun nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma deseniyle yapıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında 2016 ve 2021 yılları arasında erken çocukluk döneminde OSB’li olan çocuklarla yapılan lisans üstü tez çalışmaları incelenmiş ve çalışmalar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarla daha fazla çalışma yapılması gerektiği ve bu çalışmaların da oyun becerileri, öğretim yöntemlerinin etkililiğini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar ve problem davranışlara

müdahale alanlarında yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksu, İ. (2019). *3;00-5;11 yaş diliminde bulunan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların sözcük dağarcığı gelişimlerinin bir yıl süre ile izlenmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Dsm-V Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (Çev. Köroğlu, E), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aslan, S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların sesbilgisel özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, İ. Ş. (2021). *Otizm spektrum bozukluğunda erken ve yoğun davranışsal eğitimin (EYDE) etkililiğinin incelenmesi: vaka çalışması*. Yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bayam, A. (2017). *2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bertan, M; Haznedaroğlu, D; Koln, P; Yurdakök, K; Güçiz, B.D. (2009). *Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007)*. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 52: 1-8.
- Bozkuş-Genç, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorarak iletişim başlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Yayınevi.

- Cömertpay, E. (2018). *Ayırt etme öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gözleyerek öğrenme becerisini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çattık, M. (2016). *Küçük grup içinde akıllı tahtada aşamalı yardımla öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dijital oyun ve gözleyerek öğrenme becerileri üzerindeki etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikbaş, F. (2020). *Otizm tanılı 2-5 yaş arası çocuklarda dır/floortime ve oyunla tedavi eğitim programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalgın Eyiip, Ö. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara robot görünümüyle sunulan öğretimin ortak dikkat becerileri üzerindeki etkililiği*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dargut Güler, T. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, Ş. (2017). *Temel tepki öğretimi yönteminin otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eliçin, Ö. ve Diken, İ. H. (2011). *Türkiye’de yaygın gelişimsel bozukluklar alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(2), 17-44.
- Erbilgin, D. (2016). *Otistik çocuklarda dil ve iletişim becerileri (3-6 yaş arası)*. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eriş, E. İ. (2021). *OSB tanısı almış çocuklarda oyun oynama becerisinin kazandırılmasında video modellerle öğretimin etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Ertuğral, A. (2021). *Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu tanısı almış kreş eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki gelişimsel becerilerin karşılaştırılması: Darıca örneği*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, S. O. ve Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Uluslararası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Dergisi (INT-JECSE)*, 1(1), 46-78.
- İnce, G. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, S. (2021). *Replikli öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin karşılıklı konuşma becerileri kazanmalarına etkisi*. Doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmel_iYi_son_hali.pdf
- Okatan, İ. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, B. E. (2020). *Uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin davranış problemlerindeki değişimlerin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz Alkoyak, H. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretiminde sıklaştırılmış ve dağıtılmış denemelerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, C. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sözel olmayan uyarana tepki (TACT) öğretiminin sözel uyarana tepkinin (INTRAVERBAL) ortaya çıkması üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koçarslan, N. (2019). *OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu) tanısı almış bireylere, İpad yoluyla, fotoğraflar hakkında sohbet etmeyi öğretmede replikli öğretimin etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sanal Çalık, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda ortamlar arası geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saral, D. (2017). *OSB olan çocukların hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senerman, H. C. (2019). *Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda uygulanan tedavi ve eğitim yöntemlerinin semptomların düzelmesine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengül, Y. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesnel oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzioğlu, I. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye tablet bilgisayar ile sunulan video modellerle öğretimin sosyal becerilerin kazandırılmasındaki etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topuz, Ç. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sözel iletişim becerilerini arttırmada işitsel replik ve replik silikleştirme uygulamasının etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Töret, G. (2016). *Karşılıklı taklit eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuna, A. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara robot tarafından sunulan öğretim uygulamasının çocukların sembolik oyun becerileri üzerindeki etkileri*. Doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ustaoglu Hoşver, P. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş koordinatif eğitim programının çocukların sosyal davranışları üzerine etkisi*. Doktora tezi. Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yağcı, T. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara dil ve talep etme becerileri öğretiminde bir tablet programının etkililiği*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, A. A. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara üst geçit kullanarak karşıdan karşıya geçme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, T. (2019). *Sınıf-içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, O. (2006). *Derleme yazılar*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, Y. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi ile dosyadan sunulan etkinlik çizelgesinin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, G. (2016). *Üç-altı yaşları arasındaki otistik çocuklarda uygulamalı davranış analizi yönteminin stereotipik davranışlara etkisi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dijital Çağda Kuşaklar Arası Medya ve Teknoloji Alışkanlıkları: Büyükkanneler ve Torunlar

Ebrar İMAMOĞLU¹, Gözde DİKKER², Şura İNAN³, Şeyda KARAN⁴

Öz

İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan bu araştırmada, 0-4 yaş dönemindeki torunlarına düzenli bakım veren büyükkannelerin (anneanne/babaanne) dijital medya kullanım ve tutumları ile torunlarının erken çocukluk dönemindeki medya kullanımlarındaki aracılıkları arasındaki ilişkinin anlamlılığı ve yönü incelenmiştir. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin yanı sıra, ülkemiz bağlamında kuşaklararası geleneksel çocuk bakımı yolu ile torunlarıyla düzenli vakit geçiren büyükkannelerin dijital medya kullanım ve tutumlarının, çocuk-medya ilişkisine nasıl aracılık ettiklerinin araştırılmasına çocukları medyanın tespit edilmiş ve muhtemel olumsuz etkilerinden koruyabilmek için ihtiyaç vardır. Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen büyükkanneler (N = 84) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumları Ölçeği (MTKT) ve Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği (ECEM) kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 programında gerekli varsayımlar kontrol edildikten sonra analiz edilmiştir. Çocuklarla birebir etkileşimlerinin incelenmesine alan yazında nadiren rastlanan üst kuşak bakım vericiler olan büyükkannelerin dijital medya kullanım ve tutumlarının ve çocukların medya kullanımına nasıl aracılık ettiklerinin ilişkisinin belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin araştırılması, çocukların ekosistemlerinde önemli bir rol oynayan büyükkannelerin hem kendi yaşantıları için hem de torunlarının hayatlarındaki etkileri için fayda sağlayıcı ve sürdürülebilir yaşam boyu nitelikli eğitim fırsatlarının oluşturulmasına olanak sağlayabilecektir. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma amaçlarının nitelikli eğitim ilkesi kapsamında medya kullanımları ve tutumları açısından büyükkanneler için yaşam boyu eğitimin istekliğini sürdürebilecekleri ve bu yöndeki ihtiyaçlarını belirleyebilecekleri bir farkındalık oluşturulabilecektir.

BİLDİRİ NO:52271

¹ Öğrenci, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, ebrar.imamoglu@stu.fsm.edu.tr

² Öğrenci, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, gozde.dikker@stu.fsm.edu.tr

³ Öğrenci, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, sura.inan@stu.fsm.edu.tr

⁴ Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, sucar@fsm.edu.tr

Anahtar Sözcükler: Medya ve Teknoloji, Çocuk Medya Aracılığı, Büyükanne Bakımı**Giriş**

İçinde bulunduğumuz çağda büyük bir hızla gelişen Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT)'in bireysel kullanıma imkân vererek giderek yaygınlaşması ile insanlık Dijital Çağ'da yaşıyor olarak değerlendirilmektedir. Prensky (2001) yaşa bağlı olarak yaptığı ayırmda bu çağın insanlarını "Dijital Yerliler" ve "Dijital Göçmenler" olarak kategorize etmektedir. Buna göre, 2000'li yıllara doğmuş olan Z kuşağı çocukları "Dijital Yerliler" olarak kabul edilirken, önceki kuşaklar "Dijital Göçmenler" olarak adlandırılmaktadır. Gündelik yaşamlarımızda ise dijital yerliler olan çocukların gelişim süreçlerine dijital göçmenler diye anılan yetişkinler eşlik etmektedir. Bu sebeple çocukların yaşamlarına bilhassa direkt etkide bulunan aile üyelerinin ve eğitimcilerin kişisel teknoloji ve medya kullanımlarının ve bunların çevrelerindeki çocuklara etkilerinin araştırılmasına, bu araştırmalara paralel olarak da daha bilinçli çocuk rehberleri olmaları için desteklenmelerine ihtiyaç vardır (NAEYC, 2012). Medyanın çocuğun bütünsel gelişimi üzerindeki etkileri hakkında ya da çocuklarla nitelikli vakit geçirme konularında bilinçli olmayan yetişkinler televizyon, tablet, telefon gibi medya araçlarını çocuklarına çok erken yaşlardan itibaren ve uzun süreler boyunca "oyalayıcı" bir araç olarak sunabilmektedirler (Jago ve ark., 2012). Medya ile kontrolsüzce yaşanan deneyimler çocukların bütünsel gelişimleri için çok kritik öneme sahip olan erken çocukluk döneminde zengin uyaranlarla yetişme imkanlarının kaçırılmasına ve çocukların potansiyellerinin altında kalmalarına sebep olabilir. Yetişkinlerin medya kullanımı konusunda kolaylaştırıcılar olabilmeleri için dijital öz yeterliliklerinin belirlenerek desteklenmesi ve de çocuklarla birlikte iken medya kullanımına nasıl aracılık ettiklerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Doğumdan itibaren bütünsel gelişimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok uyarana maruz kalan çocukların hayatında, medyanın direkt ve dolaylı etkileri kaçınılmazdır (Gottschalk, 2019). Hem çocukların medya ile birebir ilişkileri, hem çevrelerindeki kişilerin medya ile ilişkileri hem de çocukların medya kullanımına nasıl aracılık ettikleri güncel erken çocukluk dönemi çalışmalarının odağına yerleşmiştir. Amerikan Pediatri Derneği'ne göre yetişkinler çocuklara eşlik ederken (Chassiakos ve ark., 2016)

- Görüntülü sohbet hariç, 18-24 aydan daha küçük çocukları medya kullanımına maruz bırakmamalı,

- 18-24 ay aralığındaki çocuklara medyanın tanıtılmak istenmesi durumunda bir yetişkin desteği ile kaliteli programlar seçilerek tanıtılmalı fakat çocuklar medya ile yalnız etkileşim kurmamalı,
- Dijital çağda yaşıyor olunması sebebiyle erkenden teknoloji kullanma kabiliyeti geliştirme kaygısı olursa da baskı hissetmeden ve çocukların gelişim dönemleri için belirtilen ihtiyaçlarına odaklanmalı,
- 2-5 yaş arası çocuklar için ekran kullanımını günde 1 saat ile sınırlandırarak yalnızca kaliteli medya içeriğinin yetişkin eşliğinde sunulması ve bu esnada da çocuğa gördüklerini ve işittiklerini anlamlandırmasına ve gerçek hayatla ilişkilendirmesine destek olmalı,
- Kullanılmadığı zamanlarda hem çevreyi korumak hem de dikkat dağıtıcı etkiyi azaltmak adına cihazları kapatmalı ya da rahatsız etme ayarını açmalı,
- Medyayı çocuğu sakinleştirmenin bir yolu olarak kullanmamalı,
- Medya içeriği ve araçlarını çocuklar kullanmadan test etmeli ve de çocukların bu medyayı nasıl kullandıklarını izleyerek takip etmeli,
- Uyku vakitlerinde, yemek vakitlerinde ve de oyun vakitlerinde sağlıklı gelişim ve sosyal etkileşim için hem çocuklar hem de ebeveynler olarak medyadan uzak durmalı,
- Bilhassa uyku öncesi en az bir saat önce medya ile çocuğun etkileşimini sonlandırmalı ve de yatak odalarında elektronik cihaz bulundurmamalıdır.

Çok çeşitli araştırma sonuçlarına dayanan bu önerilerin tamamı çocuğa bakım veren birincil kişilerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin ve çocukların medya kullanımlarındaki aracılıklarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Chassiakos ve ark., 2016; NAEYC, 2012). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin yanı sıra torunlarına düzenli bakım veren büyükannelerin dijital yeterlikleri ve çocuklara medya kullanımında nasıl aracılık ettiklerini anlamak çocukların gün boyunca ne derecede ve hangi nitelikte uyaranlara maruz kaldığını anlamlandırmak açısından çok önemlidir (Nimrod, Lemish ve Elias, 2022; Şen ve ark., 2020; Yaman ve ark., 2019). Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK, 2021) verilerine göre, büyükannelerin de içinde yer aldığı 45-64 yaş arası kadınların internet kullanım oranları 2004 yılında ortalama %1,1 iken, bu oran 2021 yılında yaklaşık %62 civarına yükselmiştir. Bu oranlar torunlarıyla günün büyük bir bölümünde birebir vakit geçiren büyükannelerin dijital

medya kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının ve çocukların medya kullanımlarına nasıl aracılık ettikleri arasındaki ilişkiyi incelemenin de gerekli olduğuna işaret etmektedir.

Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistemler teorisine göre çocuklar iç içe geçmiş, birbiri ile dolaylı ya da dolaysız etkileşimlere sahip bir dizi sistemin (mahalle, aile, bakıcılar, okul vb.) içerisinde yetişmektedirler. Bu sistemler içerisindeki etkileşimlerin araştırıldığı erken çocukluk dönemi çalışmalarında yakın etki ediciler olarak yoğunlukla ebeveynler ve de öğretmenler odağa alınır. Her ne kadar ülkemizde geleneksel geniş aile yapısından, çekirdek aile yapısına geçişte büyük bir artış olsa da Türk kültüründe aile ve çocuk dinamikleri göz önüne alındığında (Merdin, 2020), çocukların yaşamına en yakın etki eden sistem olan mikro sistemde yer alan büyükannelerin ve büyükbabaların da çocuğa bakım veren kişiler olarak araştırma odağına alınmaları önem arz etmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2002). Tunca ve Durmuş'un (2019) büyükannelerin torun büyütme yaşantılarını inceleyen çalışması, sentezlendiği araştırma sonuçları ile Türkiye'de özellikle çalışan annelerin çocuklarının bakım ihtiyacının geleneksel aile ilişkileri (büyükanneler, yakın akrabalar) aracılığı ile çözüldüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, ülkemizin 0-3 yaş ve 4 yaş okullaşma oranlarının düşüklüğü aile içi bakımın yaygınlığına işaret etmektedir. Verilerle göstermek gerekirse, her ne kadar ülkemizde ilkokula başlamadan önceki 5-6 yaş döneminde okullaşma oranları %80,5 olsa da bu oran 0-3 yaş dönemi için %10,7, 4 yaş için ise %39,5'dir (OECD, 2022). Okullaşma oranlarının bu seviyede oluşu hiç şüphesiz makro eğitim politikaları, sosyoekonomik durum ve sosyokültürel yaşantılardan bağımsız değildir (Tunca, Kesbiç ve Gencer, 2021). Günümüz Türk aile yapısında çoğunlukla birincil bakımı veren annelerin iş hayatına katılmalarındaki artış, kurum sayılarındaki ve niteliğindeki yetersizlikler, ekonomik gerekçeler ve ailevi tercihler gibi sebeplerle 0-4 yaş döneminde bakıcı ya da büyükanne bakımını daha çok ön plana çıkarmaktadır (ASPB, 2002). Bu verilere göre, bilhassa 0-4 yaş döneminde çocukların bakımı büyük oranda evlerde ebeveynler, bakıcılar ya da büyükanne- büyükbabalar eşliğinde gerçekleşmektedir. Her ne kadar bakıcılar aileler tarafından birçok kriter göz önünde bulundurularak seçilebilse de ekonomik gerekçeler ve de aile yakınının çocuğa eşlik etmesine duyulan ihtiyaç ile tercih edilen büyükanneler çocuk bakımı ve eğitimi konusunda ebeveynlerin tercihlerinden ziyade kendilerine has özellikleri ile bu bakımı gerçekleştirmektedirler (Tunca ve Durmuş, 2019). Bu durum dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyıla doğmuş çocukların yetişmesinde büyük rol oynayan büyükannelerin de çocukların çağın gereklerine uygun gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik profesyonelliklerine duyulan ihtiyacın daha çok altını çizmektedir (Kirby, 2015). Birincil

bakım veren ve çocukların yetişmesine direkt etki eden büyükanneleri araştırma odağına almak sosyokültürel bağlamımızın getirdiği çocuk yetiştirme dinamiklerini de kapsar nitelikte ihtiyaçlara cevap vermemize destek olacaktır.

Bu çalışmada 0-4 yaş döneminde çocuğa düzenli bakım veren büyükannelerin (anneanne-babaanne) dijital medya kullanım ve tutumları ile torunlarının erken çocukluk dönemindeki medya kullanımlarındaki aracılıkları arasındaki ilişkinin anlamlılığın ve yönün incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle, ebeveynlerin ve öğretmenlerin yanı sıra, dijital çağda çocuklarla baş başa ve düzenli vakit geçiren büyükannelerin, çocukların bütünsel gelişimlerine etki eden dijital medyayı nasıl kullandıklarını, bu kullanımlara etki eden demografik etkenler (yaş, sosyoekonomik seviye, eğitim durumu, ikamet bölgesi) çerçevesinde anlamlandırmaya çalışılacaktır.

Bu çalışma ile çoğunlukla anne-baba ya da eğitimcileri hedefleyen erken müdahale programlarının yanı sıra, araştırmalara nadiren dahil edilen büyükannelerden alınan veriler aracılığıyla onları da kapsayacak erken müdahale programlarının hazırlanması güçlendirilmesi için bir bilinç oluşturulabilecektir (Kirby, 2015). Bu çalışma ile bilhassa ülkemizde çocukların hayatında önemli etkiye sahip büyükannelerin dijital medya kullanım ve tutumları ile torunlarının erken çocukluk dönemindeki medya kullanımlarındaki aracılıkları arasındaki ilişki incelenerek mevcut durumdan hareketle bu konularda desteklenebilmeleri için ilgili literatüre katkı sunulacaktır. Gelecek araştırmalara ve erken müdahale çalışmalarına katkı sunabilecek bu yönelimdeki araştırmalar, çocukların ekosistemlerinde önemli bir rol oynayan büyükannelerin hem kendi yaşantıları için hem de torunlarının hayatlarındaki etkileri için fayda sağlayıcı ve sürdürülebilir yaşam boyu nitelikli eğitim fırsatlarını meydana getirebilecektir. Yalnızca dijital çağın yerlileri sayılan çocukların değil, bu çağda yaşayan tüm bireylerin bilhassa da yaşlılık döneminde dijital çağ ile tanışmış bireylerin teknolojiyi ve dijital medyayı kullanımları konusunda bilinçlenmeye, bilgi ve becerilerini yaşam boyu geliştirmeye yönelik sürdürülebilir eğitim olanaklarına dahil olmaya ihtiyaçları vardır.

Bu çalışmanın amacı, 0-4 yaş dönemindeki torunlarına düzenli bakım veren büyükannelerin dijital medya kullanımı ve tutumları ile torunlarının erken çocukluk dönemindeki medya kullanımları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ve yönünü incelemektir.

Bu doğrultuda araştırılması planlanan problem cümlesi ve alt problemler şu şekildedir:

Problem Cümlesi

0-4 yaş torunlarına düzenli bakım veren büyükannelerin (anneanne ya da babaanne) dijital medya kullanım ve tutumları ile torunların medya kullanımları aracılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

Büyükannelerin dijital medya kullanımı ile erken çocukluk döneminde bakım verdikleri torunlarının medya kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bakım verilen torunların cinsiyetine göre büyükannelerin torunlarının medya kullanımına aracılık edişleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan bu araştırmada büyükannelerin dijital medya kullanım ve tutumları ile torunlarının medya kullanımlarına aracılık edişleri arasındaki ilişkinin anlamlılığı ve yönü incelenecektir. İlişkisel tarama modeli (Frankel ve Wallen, 1996), iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin anlamlılığını ve bu ilişkinin ne yönde olduğunu bu değişkenlere herhangi bir müdahale olmadan araştırmayı sağlayan bir modeldir.

Çalışma Grubu

Çalışma evrenini torunlarına düzenli bakım veren 45-64 yaş arası büyükanneler (anneanne ya da babaanne) oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen 84 büyükanne oluşturmuştur. Bu örnekleme modeli yakın çevrede kolay ulaşılabilir olan kişileri katılımcı olarak araştırmaya dahil etmeyi sağlayan bir örnekleme türüdür (Frankel ve Wallen, 1996).

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumları Ölçeği (MTKT) ve Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği (ECEM) kullanılmıştır.

Özgür (2016) tarafından Türkçe diline uyarlanan 60 madde 15 faktörlü MTKT ölçeğinin alt faktörlere ilişkin Cronbach alpha katsayıları .89 ve .71 arasında değişmektedir. Alt faktörleri kendi arasında gruplayan araştırmacı, ilk sekiz faktörü dijital medya teknolojileri kullanım

sıklığını, sonraki üç faktör ile sosyal medya ağlarının kullanım sıklıklarını ve son dört faktörün ise bireylerin teknoloji kullanımlarına ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarını ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Şen ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen ECEM ölçeği 43 madde 6 faktörlü bir yapıdadır. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .92, .86, .61, .83, .84, .59 ve ölçek genelinde .91 olarak hesaplanmıştır. Buna göre tespit edilen boyutlar, aktif destekleyici, kısıtlayıcı destekleyici, kısıtlayıcı sınırlayıcı, aktif yorumlayıcı, kısıtlayıcı engelleyici ve aktif sınırlayıcı şeklindedir.

İnsan çalışmaları kapsamında Etik İzinlere başvurulduktan sonra alınan onayın ardından katılımcıların Bilgilendirilmiş Onamları alınarak araştırmaya davet edilmiştir. Veri toplama formu veri toplama araçlarının birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. 45-64 yaş arasında olup, torunlarına düzenli bakım veren büyükannelerde veri toplama formu basılı şekilde araştırmacılar tarafından sunulmuş ve veriler sistematik olarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Veriler SPSS 22 programında gerekli varsayımlar kontrol edildikten sonra analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını ve de ilişkinin yönünü belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

0-4 yaş torunlarına düzenli bakım veren büyükannelerin (anneanne ya da babaanne) dijital medya kullanım ve tutumları ile torunların medya kullanımları aracılıklarının incelendiği bu araştırmaya katılan büyükannelere (N = 84, Ortalama Yaş = 60) ve bilgi verdikleri torunlarına (Ortalama Yaş = 3) dair demografik bilgiler tablo 1 ve tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1 Bakım Veren Büyükanne Bilgileri

| Bakım Veren Demografik Bilgiler | f |
|---------------------------------|---------------|
| Büyükanne | Anneanne 49 |
| | Babaanne 35 |
| Meslek | Ev Hanımı 72 |
| | Emekli 3 |
| | Çalışıyor 9 |
| Medya Araçları | Televizyon 84 |

| | | |
|------------------------|----------------|----|
| | Akıllı Telefon | 84 |
| | Tablet | 6 |
| | Bilgisayar | 3 |
| İnternet Kullanım (GB) | 1 GB | 8 |
| | 2-10 GB | 11 |
| | Sınırsız | 63 |

Tablo 2 Bakım Alan Torun Değişkenleri

| Torun Bakım Değişkenleri | | f |
|--------------------------|---------------------|----|
| Torun Cinsiyet | Kız | 42 |
| | Oğlan | 42 |
| Bakım Süre | 0-8 Saat | 31 |
| | 8-16 Saat | 10 |
| | 16-24 Saat | 9 |
| | 24-32 Saat | 5 |
| | 32-40 Saat | 5 |
| | 40 Saat ve 24 Üzeri | |

İlişkisel tarama modeli ile Büyükannelerin Medya ve Teknoloji Kullanımları ve Tutumları ile Torunlarının Medya Kullanımlarına Aracılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için MTTK ve ECEM ölçeklerinin z skorları hesaplandı. Daha sonra, hesaplanan z skorları için ortalama değerleri hesaplandı. MTTK ve ECEM z-skorlarının ortalama değerlerinin birbiriyle olan pearson korelasyon skoru .45 olarak bulundu ($p < .01$). Buna göre, büyükannelerin Medya ve Teknoloji Kullanımları ve Tutumları ile Torunlarının Medya Kullanımlarına Aracılıkları arasında orta dereceli bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bakım verilen torunun cinsiyetine bağlı olarak büyükannelerin torunlarının medya kullanımlarına aracılıkları edişleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Bağımsız Grup T testi yapılmıştır. Buna göre büyükannelerin medya kullanımlarına aracılıkta torunlarının cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir etki bulunamamıştır ($t(82) = -.52, p > .1$).

Tartışma ve Sonuç

Çocukların büyüme ve gelişme süreçlerine kalıtsal ve çevresel faktörler eşlik etmektedir (Berk, 2012). Çocukların yaşamlarına etki eden çevresel etkenleri açıklamada işlevsel olan kuramlar sosyo-kültürel olguların önemine dikkat çekmektedir (Berk, 2012; Bronfenbrenner, 1979). Buna göre dünyada tek bir çocuk ve çocukluktan bahsetmek yerine çocukların yaşadıkları bağlama göre değişkenlik gösteren çok çeşitli büyüme ve gelişme süreçlerinin varlığı gözlemlenebilir ve anlaşılabilir. Sosyo-kültürel bir bakış açısının hâkim olduğu bu araştırmada, Türkiye kültürü ve aile yapısında büyükannelerin çocukların büyüme ve gelişme süreçlerinde dijital medya kullanımları açısından etkileri ele alınmıştır.

Geniş aileden çekirdek aileye hızla geçişin yaşandığı Türk aile yapısına rağmen (Merdin, 2020), çalışan kadınların oranındaki artış ve 0-3 yaş çocuk bakımına ilişkin politikalar, ebeveynlerin çalışma koşullarını etkileyen politikalar ya da ailenin çocuk bakımı kültürü ve tercihi gibi sebeplerden dolayı, büyükanneler düzenli torun bakımında önemli bir yere sahiptir (ASBP, 2002; Tunca ve Durmuş, 2019). Çalışmanın katılımcısı olan büyükanneler torunlarına haftalık ortalama 16-24 saat arası bakım verdiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin günlük ortalama sekiz saat çalıştıkları düşünüldüğünde bu saatler haftada en az iki ya da üç günün büyükanneler ile geçirildiğine işaret etmektedir. Araştırmanın başlangıç noktasında da varsayıldığı gibi torunlarına düzenli bakım veren büyükanneler çocukların günlük rutinlerine önemli bir oranda eşlik etmektedirler. Alan yazına paralel olarak, çocuğa bakım veren birincil kişilerin dijital ebeveynlik becerilerinin ve çocukların medya kullanımındaki rehberliklerinin güçlendirilmesi önem arz etmektedir (Chassiakos ve ark., 2016; NAEYC, 2012). Ebeveynler ve öğretmenler yanında, torunlarına düzenli bakım veren büyükannelerin dijital yetkinlikleri ve medya kullanımında oynadıkları rol, çocukların gün içinde hangi nitelikte ve ne kadar uyararla karşılaştığını anlamak açısından son derece önemlidir (Nimrod, Lemish ve Elias, 2022; Şen ve ark., 2020; Yaman ve ark., 2019).

Günümüz dijital teknoloji çağında hemen her yaştan ve sosyo-ekonomik gruptan bireyin en azından televizyona bunun yanında da kişisel akıllı telefona sahip olduğu dünyamızda, çağımızın dijital yerlileri olan çocukların dijital medya ile ilişkilerine bilhassa da erken çocukluk döneminde yetişkinlerin nasıl etki ettiği araştırılması gereken bir olgudur. Katılımcılardan gelen demografik verilere bakıldığında araştırmaya katılan tüm büyükannelerin en azından kişisel akıllı telefona, bununla birlikte katılımcıların yalnızca %5 gibi küçük bir grubunun tablet ve bilgisayara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu veriler de TÜİK (2021) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, torunlarıyla önemli zaman geçiren

büyükannelerin dijital yetkinliklerinin ve çocukların medya kullanımını yönlendirmedeki etkilerinin daha detaylı bir biçimde incelenmesinin önemine işaret etmektedir.

Demografik verilere bakıldığında katılımcı büyükannelerin %86 gibi büyük bir oranının ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır. Dijital medya aracı teknolojilerinin son 30 yılda büyük bir ivmeyle geliştiği ve yaygınlaştığı düşünülürse (TÜİK, 2021), bu yıllarda dijital medya araçlarının yaygın olarak kullanıldığı iş dünyalarından uzak olan katılımcıların bilinçli medya kullanım alışkanlıklarının gelişmemiş olması muhtemeldir. Her ne kadar bu çalışmada meslek grubu ve çocuk medya aracılıkları arasındaki ilişki incelenmemiş olsa da, katılımcıların meslek grubu medya kullanımlarına aracılık ediş konusunda ipucu verebilmektedir. Okuryazarlık durumu, eğitim durumu ve dijital medya kullanım tutum ve davranışları arasındaki paralellik düşünüldüğünde, bu durum daha detaylı incelenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kutlu ve Doğan, 2020; Cengiz Saltuk, 2020).

Araştırmada, büyükannelerin medya ve teknoloji kullanımları ile torunların medya kullanımlarına aracılıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanıldı. Elde edilen sonuçlarda, MTTK ve ECEM arasındaki Pearson korelasyon skoru 0.45 olarak bulundu ($p < .01$). Bu durum, büyükannelerin Medya ve Teknoloji Kullanımları ile Torunların Medya Kullanımlarına Aracılıkları arasında orta dereceli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, torunların cinsiyetlerine bağlı olarak büyükannelerin medya kullanımına aracılık etme şekilleri arasında yapılan Bağımsız Grup T testi sonuçlarına göre ($t(82) = -.52, p > .1$), büyükannelerin medya kullanımında torunların cinsiyetlerinin belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışma büyükannelerin dijital medya kullanımı ile torunlarının medya kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyerek çocukların hayatlarında önemli bir role ve etkiye sahip olmalarına rağmen bilimsel çalışmalarda nadiren yer alan büyükanneleri katılımcı olarak seçerek gelecek çalışmalara yön verici bir başlangıç yapmıştır. Ancak, daha fazla detaylı araştırmaların yapılması ve farklı demografik değişkenlerin etkilerinin değerlendirilmesi, dijital medya kullanımları açısından büyükanne-torun ilişkisinin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu tür çalışmalar, çocukların gelişimine yönelik daha etkili ve kapsamlı müdahale programlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları ele alındığında, örneklem sınırlılığı önemli bir faktördür; çalışma sadece 84 büyükanne üzerinde gerçekleştirilmiştir, bu da elde edilen sonuçların genelleştirilebilirliğini kısıtlar. Katılımcıların kendi dijital medya kullanımı ve tutumları

hakkında bilgi vermeleri, veri toplama araçlarının objektifliğini azaltabilir ve kişisel yargılara dayalı yanıtlara neden olabilir. Ayrıca, araştırma kesitsel bir tasarıma sahiptir, yani sadece belirli bir anı yansıtmaktadır; bu durum, uzun vadeli değişimleri değil, anlık durumu yansıtabilir. Katılımcıların medya kullanımı ve torunlarıyla olan etkileşimlerini anımsama ve rapor etme konusundaki hafıza etkisi de sonuçları etkileyebilir. Ayrıca, araştırma sadece büyükanneleri ele almaktadır ve diğer bakıcıları veya büyük ebeveynleri dışarıda bıraktığı için daha geniş bir perspektif sunmamaktadır. Ayrıca, sosyal değişkenlerin dikkate alınmaması da bir sınırlılıktır; araştırma, büyükannelerin medya kullanımı ile torunların medya kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemekle sınırlı kalmış ve aile dinamikleri gibi diğer önemli değişkenleri araştırmaya dahil edilememiştir.

Öneriler

Bu çalışma, sadece ebeveynlere veya eğitimcilere değil, büyükannelerin de çocukların medya kullanımı üzerindeki etkilerinin önemli olduğunu vurguluyor. Elde edilen bulgular doğrultusunda, büyükannelerin dijital medya kullanımı ile torunlarıyla etkileşimlerini destekleyici erken müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği açıkça ortaya konmuştur. Bu tür programlar, büyükannelerin medya kullanımındaki farkındalıklarını artırabilir ve çocukların medya kullanımı konusunda daha bilinçli rehberlik yapmalarını destekleyebilir. Ebeveynlere ve büyükannelere, çocukların medya kullanımını yönlendirmek ve olumlu etkiler sağlamak için iş birliği yapmalarını sağlayacak eğitim programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Büyükanneler için ömür boyu eğitim fırsatları sunulurken dijital medya kullanımı ve tutumları konusundaki farkındalıkları artırılabilir. Bu araştırma, çocukların medya kullanımı ve büyükanneler arasındaki etkileşimin, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek amacıyla daha geniş kapsamlı araştırmaları teşvik etmektedir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB] (2002). 2001 Yılı aile raporu. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Berk, L. E. (2012). Child Development. (9th ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Publications. Chassiakos, Y. (Linda) R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., & Media, C. on C. A. (2016).
- Cengiz Saltuk, M., & Erciyas, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, 138(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Frankel, J.R. and Wallen, N.E. (1996). How to Design and Evaluate Research in Education, 3rd ed., New York, USA, Mc Grawhill, Inc.
- Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Kirby, J. N. (2015). The Potential Benefits of Parenting Programs for Grandparents: Recommendations and Clinical Implications. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3200–3212. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0123-9>
- Merdin, E. (2020). Günümüzde Türk Kültüründe Aile ve Çocuk. Ege Akgün (Ed.) *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk* (s. 99-114). Ankara: Pegem.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Spotlight on young children and technology*, 61-70.
- Nimrod, G., Lemish, D., & Elias, N. (2022). Grandparenting with media: patterns of mediating grandchildren's media use. *Journal of Family Studies*, 28(1), 70-88.

- OECD (2022). Enrollment rate in early childhood education (indicator). Doi: 10.1787/ce02d0f9-en (Erişim tarihi 17 Haziran, 2022)
- Özgür, H. (2016). Adapting the Media and Technology Usage and Attitudes Scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1711–1735. doi: 10.12738/estp.2016.5.0085
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *The Horizon*, 9(5),1-6.
- Şen, M., Demir, E., Teke, N., ve Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 228-265.
- Kutlu, A., & Doğan, E. (2020). Kesin Bilgi, Yayımlım: Hakikat Sonrası Çağda Yalan Haberlere İlişkin Y Kuşağının Tutum ve Davranışları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* (34), 83-101. <https://doi.org/10.31123/akil.696515>
- Tunca, A., & Durmuş, E. (2019). Büyükannelerin torun büyüme yaşantılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 209-226.
- Tunca, E., Kesbiç, K. ve Gencer, E., G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim.
- Türkiye İstatistik Kurumu-TUIK (2021, Ağustos 26). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2021. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Yaman, F. (2018). Türkiye'deki Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterliklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N., & Guyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).



**FATİH
SULTAN
MEHMET**
VAKIF ÜNİVERSİTESİ