

Türkiye'nin  
Gençlik Vizyonu

# tayfa

Yeni Nesil  
Gençlik Sempozyumu

## TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

26 Mart 2026 • Yıldız Teknik Üniversitesi

Editör: Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK



# TAYFA YENİ NESİL GENÇLİK SEMPOZYUMU

## TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

26 Mart 2026 • Yıldız Teknik Üniversitesi

Editör: **Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK**

Prof. Dr. Sadettin Ökten Şehir Düşünce Merkezi Yayınları: 61  
Gençlik Yayınları: 01

İmtiyaz Sahibi  
**Mehmet Tevfik GÖKSU**

Editör  
**Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK**

Genel Yayın Yönetmeni  
**Hüseyin CERRAHOĞLU**

Yayın Koordinatörü  
**Erhan AKCAN**

Proje Yöneticisi  
**Ali Ramazan ÜNEY**

Proje Koordinatörü  
**Ahmet Furkan KÖSEOĞLU**

Redaksiyon ve Tashih  
**Cihan DİNAR**

ISBN: 978-625-91977-3-9

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı  
Sertifika No: 47884

1. Baskı  
İstanbul, Eylül 2026

Baskı-Cilt  
Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Tic. İşl.  
Ostim OSB Mahallesi, 1256. Cadde  
No: 11 Yenimahalle/Ankara  
Tel: 0312 354 91 31  
Sertifika No: 48058

Eserin tüm yayın hakları Esenler Belediyesi'ne aittir.  
Kitapta yer alan yazılardan yazarları sorumludur.



Bir gence güvenmek, geleceğe dâir en güçlü irâdeyi ortaya koymaktır. Çünkü milletlerin yarını, gençlerine bıraktıkları maddî mirastan ziyâde; onların zihninde uyandırdıkları merak, omuzlarına yükledikleri mesuliyet ve şahsiyetlerine duydukları itimatla şekillenir. Biz gençlerimizi yalnızca kendilerine sunulan bilgiyi alan bireyler olarak değil; yaşadığı zamanı okuyabilen, toplumsal meseleleri araştıran, delile dayalı düşünce üreten ve kurduğu sözün sorumluluğunu taşıyan özneler olarak görüyoruz. Esenler Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğümüz tarafından gerçekleştirilen *TAYFA Yeni Nesil Gençlik Sempozyumu*, bu anlayışın kurumsal ve nitelikli bir karşılığıdır. Gençlerimizin kabiliyetlerini keşfetmelerine, fikrî meraklarını ilmî bir disiplinle geliştirmelerine ve kendilerini cesaretle ifade etmelerine imkân sağlayan TAYFA; birlik, gayret, emek, vatan ve memleket şuuru üzerine yükselen güçlü bir gelişim zeminidir. Gençlerimizin önüne hazır güzergâhlar koymak yerine, kendi yollarını bilgi, ahlâk, inanç, sorumluluk ve özgüvenle açabilecekleri imkânları çoğaltıyoruz.

Yıldız Teknik Üniversitesi iş birliğiyle düzenlenen *TAYFA Yeni Nesil Gençlik Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı* da bu gayretin akademik üretime dönüşmüş kalıcı bir neticesidir. Bu eserde gençler hakkında başkalarının hüküm kurduğu bir anlatı değil; gençlerin kendi dünyalarını gözlemlediği, çağın meselelerini araştırdığı, elde ettikleri bulguları yorumladığı ve düşüncelerini akademik bir metne dönüştürdüğü özgün bir birikim yer almaktadır. Dijitalleşme ve sosyal medya bağımlılığından kimlik arayışına, aile ve eğitimden sanat, spor, toplumsal katılım ve gelecek tasavvuruna uzanan çalışmalar, gençlerimizin meseleleri ilmî merak, yöntem ve fikrî mesuliyetle ele alabildiğini göstermektedir. Bu kitap, gençlerimizin akademik yazı alanındaki başarısının yanı sıra, Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğümüzün gençlerle kurduğu güvene dayalı yol arkadaşlığının da müşterek hâfızasıdır. Çalışmamızı akademisyenlerin, araştırmacıların, öğrencilerin ve gençlik meseleleri üzerine düşünen herkesin istifâdesine sunuyor; eserin hazırlanmasında emeği bulunan akademisyenlerimize, danışmanlarımıza, öğretmenlerimize, müdürlüğümüzün kıymetli çalışanlarına ve düşünceleriyle bu sempozyumu zenginleştiren gençlerimize teşekkür ediyorum. Bu kıymetli çalışmanın okuyan, araştıran ve üreten herkes için faydalı olmasını temennî ediyorum.

**M. Tevfik GÖKSU**  
Esenler Belediye Başkanı



## SEMPOZYUM KURULLARI

### ONUR KURULU

Mehmet Tevfik GÖKSU, Esenler Belediye Başkanı  
Dr. Osman Aşkın BAK, T.C. Gençlik ve Spor Bakanı  
Prof. Dr. Yusuf TEKİN, T.C. Millî Eğitim Bakanı  
Prof. Dr. Eyüp DEBİK, Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü

### DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK, Marmara Üniversitesi

### DÜZENLEME KURULU

Hüseyin CERRAHOĞLU, Esenler Belediyesi Başkan Yardımcısı  
Feyzullah SERT, Esenler İlçe Millî Eğitim Müdürü  
Erhan AKCAN, Esenler Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürü  
Nülüfer İNAN, Esenler İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü  
Bilal TÜZ, Esenler Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Şefi  
Ali Ramazan ÜNEY, Esenler Belediyesi Gençlik Çalışmaları Koordinatörü  
Yunus EREN, Esenler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Büro Öğretmeni  
Ahmet BÜLBÜL, Esenler Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri  
Organizasyon Sorumlusu  
Ahmet Furkan KÖSEOĞLU, Esenler Belediyesi Gençlik Çalışmaları  
Koordinatör Yardımcısı  
Ebru ÇELEN, Esenler Belediyesi Gençlik Çalışmaları Koordinatör Yardımcısı  
Yağmur ÖZEN, Esenler Belediyesi Gençlik Çalışmaları Dijital Sorumlusu  
Betül YILMAZ, Esenler Belediyesi Gençlik Çalışmaları Dijital Sorumlusu  
Enes TEKE, TAYFA Yeni Nesil Gençlik Çalışması Organizasyon Lideri  
Enes KARAOSMANOĞLU, TAYFA Yeni Nesil Gençlik Çalışması  
Organizasyon Lideri  
Erdem BAKTEMUR, TAYFA Yeni Nesil Gençlik Çalışması Organizasyon Lideri

## BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Lütfü İLGAR, Biruni Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ŞENTÜRK, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN, İbn Haldun Üniversitesi

Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Serdal SEVEN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Prof. Dr. Şaban BERK, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Şengül İLGAR, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Prof. Dr. Turgay ANAR, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Doç. Dr. Elif POLAT HOPCAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Elif SARICAN, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Faruk BOZDAĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Hüseyin SERİN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Kâmil Arif KIRKIÇ, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Metin KOCATÜRK, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Osman SÖNER, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Sinan HOPCAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR,

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halime YILDIRIM HOŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Lütfü ÇAKIR, İstanbul Ticaret Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nagehan PAKDAMAR TÜZGEN, İbn Haldun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ERGENLERİN SOSYAL YAŞAMLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b> | <b>11</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Melike KİNO, Şevval AYGÜN, Yaren OCAK, Ayşe Gül KOÇAK

|                                                                                                                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ERGENLER VE GENÇLER İÇİN DİJİTAL BAĞIMLILIĞIN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ERGENLERİN GÜNLÜK YAŞAMLARINDAKİ DAVRANIŞLAR İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ .....</b> | <b>37</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Amine UYGUR, İrem BİLEN, Suzan ABDULLAH, Ayşe Gül KOÇAK

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ESENLER İLÇESİNDEKİ ENGELLİ BİREYLERİN SOSYALLEŞME SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ .....</b> | <b>59</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Yaren Naz AKKAYA, Zeynep MENEVŞE, Zeynep Sude AVINÇ

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN GRUPLARINA KABUL SÜRECİNDE MARKA ODAKLI TÜKETİM EĞİLİMLERİNİN ROLÜ .....</b> | <b>73</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Büşra ÇOLTU, Selin EREN, Veysel UYGUR, Arş. Gör. Nurevşah KAYA

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>GENÇLERİN SANATA İLGİSİ VE SANATIN İCRASINI ENGELLEYEN FAKTÖRLER .....</b> | <b>85</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Berfin ARASAN, Canan YENİAD, Nil Beren ÇELİK, Türkan GULİYEVA

|                                                                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>GENÇLİK KÜLTÜRÜNDE SPORUN YERİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SPOR YAPMA ALIŞKANLIKLARI VE SPORA YÜKLEDİKLERİ ANLAM .....</b> | <b>99</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Duygu KARİP, Harun Burak VARDAR, Nisanur SALTAŞ, Türkan GULİYEVA

|                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LİSE MEZUNU ÖĞRENCİLERDE AİLE BEKLENTİSİNİN MESLEK SEÇİMİ SÜRECİNE ETKİSİ .....</b> | <b>111</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Fadime Zeynep COŞKUN, İrem Su BAKBAK, Serra SARI, Ümmühan Gülsüm ARMUTÇU

|                                                       |            |
|-------------------------------------------------------|------------|
| <b>DİJİTAL ÇAĞDAKİ GENÇLERDE KİMLİK ARAYIŞI .....</b> | <b>123</b> |
|-------------------------------------------------------|------------|

Ecrin Hatice DUYAN, Efe GÜLTEPE, Havin DEMİRKIRAN, Ümmühan Gülsüm ARMUTÇU



**YARIM KALAN HİKÂYEYİ TAMAMLAMAK:**

**ESENLER'DE EĞİTİMİNİ YARIDA BIRAKMIŞ ANNELERİN  
ÇOCUKLARININ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GELECEK BEKLENTİLERİ ..... 135**

Nil Ceren KARACA, Rabia Eylül KÜÇÜKDOĞAN, Zehra İlke COŞKUN

**YÜK OLMAKTAN KORKMAK, DESTEK SUNARAK ANLAM BULMAK:**

**ESENLER'DE 65 YAŞ VE ÜZERİ KADINLARIN SOSYAL DESTEK  
DENEYİMLERİ ..... 149**

Elizan Nur GÜL, Esmenur POLAT, Zeynep AYDIN, Zehra İlke COŞKUN

**FARKLI LİSE TÜRLERİNDEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİN MEVCUT  
DURUMLARI VE GELECEK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ..... 165**

Elifnaz DOĞAN, İrem AK, Özcan KARAKAYA, Sena ÜZÜMCÜ

**SUÇA SÜRÜKLENEN GENÇLERİN GÖZÜNDEN SUÇ,  
AİLE VE PIŞMANLIK: NİTEL BİR ANALİZ ..... 177**

Ali TIRIÇ, İkime EROL, Samet ÖZÇELİK, Sena ÜZÜMCÜ

**KADINA ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE DAİR TUTUM VE SÖYLEMLER  
ÜZERİNE BİR SÖYLEM ANALİZİ ..... 187**

Irmak Su ADIYAMAN, Muhammed Kerim DEĞERLİ, Yağmur Nur BEKEN,  
Merve Reyhan EKİNCİ

**GENÇLERİN GELECEKSİZLEŞMESİ: ESENLER İLÇESİ'NDE LİSE  
EĞİTİMİNE DEVAM EDEN GENÇLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME .... 193**

Ecrin KORKMAZ, Hevin OSO, Zeynep Belinay YILMAZ, Merve Reyhan EKİNCİ

**YENİ DÖNEMİN SALGINI GENÇLERDE TÜKENMİŞLİK: GENÇLERİN  
TÜKENMİŞLİK DENEYİMLERİYLE FENOMENOLOJİK ARAŞTIRMA .... 199**

Hatice Hülya YENER, Şeyma IŞIK, Tuğba ŞEKER, Rabia YILDIRIM

**ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINDA AİLE İÇİ İLETİŞİMİN  
ROLÜ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA ..... 219**

Azranur ÇAVUN, İrem Berra YILDIRIM, Zeina MAHMOUD, Rabia YILDIRIM

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL ALIŞKANLIKLARIN  
VAROLUŞSAL BİR İŞLEV OLARAK DENEYİMLENMESİ KİMLİK  
İNŞASI, BOŞLUK ALGISI VE KENDİNİ TANIMLAMA ..... 239**

Melis KAYA, Nilay ÇİÇEK, Sudenaz GÜNDOĞDU, Ömer Faruk ÖZYAZICI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YKS'YE HAZIRLIK SÜRECİNDE  
YAŞADIKLARI AKADEMİK VE SOSYAL DENEYİMLERİN İNCELENMESİ .... 269**

Canan ACARTÜRK, Hakan KÜTÜK, Hamza KALELİ, Ömer Faruk ÖZYAZICI

**DİJİTAL ÇAĞDA BİLİŞSEL DÖNÜŞÜM: SOSYAL MEDYA GENÇLERİN  
BİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ NASIL DEĞİŞTİRİYOR? ..... 289**

Abdulkadir HATİP, Ege YAĞCI, Elif Özge ŞAHİN, İbrahim Enes BAYRAKTAR

**ESENLER İLÇESİ'NDE YAŞAYAN GENÇLERİN YOĞUN BİR  
ŞEKİLDE İNTERNET KAFELERİ TERCİH ETME NEDENLERİ ..... 305**

Sevcan KÖŞE, Tuana KAPLAN, Ahmet BIÇAKÇI, İbrahim Enes BAYRAKTAR

**ESENLER'DEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ROL MODEL ALGISI ..... 321**

Hamza BAHTİYAR, Muhammed Emin DENGİZ, Muhammed KÖSE, Yakup ÖZEL

**GENÇLERDE YETİŞKİN İÇERİK TÜKETİMİ VE ALGILANAN  
PSİKOSOSYAL YANSIMALARI ..... 337**

Hakan Faruk TEKE, Ömer ALSAAFEEN, Adil Kuda TATLI, Yakup ÖZEL

**GENÇLİKTE SOSYOKÜLTÜREL VE EDEBÎ DÖNÜŞÜM: UZMAN  
GÖZLEMLERİYLE GENÇLİKTEKİ SOSYOKÜLTÜREL VE  
EDEBÎ ÇÖZÜLME ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA ..... 355**

İbrahim YILMAZ, Ömer GÖKTEKİN, Tarık DUVAKLI, İbrahim Enes BAYRAKTAR

**ESENLER'DEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM  
ORTAMLARINA İLİŞKİN DENEYİMLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA ..... 375**

Azize ELCÜNEYD, Elinay OĞUZ, Esmanur AVCI, Evin BULUT

**KIZ VE ERKEK İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL MEDYA  
KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ:  
ESENLER ÖRNEĞİ ..... 387**

Ghina KHOUJA, Hümeysra KARADEMİR, Ayşenur ÖZDEMİR, Evin BULUT

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME<br/>ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ.....</b>                  | <b>395</b> |
| Hatice Nur KAMAY, İremgöl DÜLGER, Tuana GENÇ, Sevde Nur EYİCİL                                   |            |
| <b>LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ OLGULARI.....</b>                                          | <b>407</b> |
| Eda Nur TONBUL, Elif COŞKUN, Zeynep DURAN, Sevde Nur EYİCİL                                      |            |
| <b>ÇALIŞAN ÖĞRENCİLERDE KİMLİK KARMAŞASI .....</b>                                               | <b>419</b> |
| Beyza ALTINPARMAK, Şevval DEĞİRMENCİ, Naciye AKKOÇ                                               |            |
| <b>LİSE ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK<br/>ALGI VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ.....</b> | <b>439</b> |
| Ecrin Su ÖZÇELİK, İlknur Derya BİLGER, Nehir GENÇOĞLU, Naciye AKKOÇ                              |            |

## **SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ERGENLERİN SOSYAL YAŞAMLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Melike KİNO**, Aksoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencisi  
**Şevval AYGÜN**, Aksoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencisi  
**Yaren OCAK**, Aksoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencisi  
**Ayşe Gül KOÇAK**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### **Özet**

Bu araştırmada, ergenlerde sosyal medya bağımlılığının çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul Avrupa Yakası'nda ikamet eden ergenlik gelişim döneminde yer alan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıf kademesinde eğitim gören 250 ergen birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde T-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların sosyal medya bağımlılıklarının demografik değişkenlere göre cinsiyet, günlük sosyal medyada geçirilen süre, hobi edinmede etkili ortam, boş vakitlerini değerlendirme biçimi, akımlara katılmada etkili faktör, arkadaşlarının kullandığı uygulamayı kullanma, sosyal medyada aktif değilken sosyal çevreden uzaklaşmış hissetme, iletişim kurma biçimi, sosyal medyada daha aktifken arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf kademesine ve aile sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Sosyal Medya Bağımlılığı, Ergenlik.

## EXAMINING THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ADDICTION ON ADOLESCENTS' SOCIAL LIVES IN TERMS OF VARIOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES

### Abstract

This study aimed to examine the relationship between social media addiction in adolescents and various demographic variables. The research was conducted using a correlational survey method. The study population consisted of adolescents residing in the European side of Istanbul. The sample comprised 250 adolescents in grades 9, 10, 11, and 12 of high schools, selected through convenient sampling. The data collection tools used were a Demographic Information Form and the Social Media Addiction Scale for Adolescents. The data were analyzed using the SPSS statistical package program. T-tests, ANOVA, and Pearson correlation analysis were employed in the data analysis. The research results showed that participants' social media addiction differed significantly according to demographic variables such as gender, daily screen time, effective environment for pursuing hobbies, how they spend their free time, factors influencing participation in trends, using the same application as their friends, feeling detached from their social circle when not active on social media, communication style, and frequency of face-to-face meetings with friends when more active on social media. However, no significant difference was found according to class level and family socioeconomic level.

**Keywords:** Social Media, Social Media Addiction, Adolescence.

### GİRİŞ

Gelişim psikolojisi; psikoloji biliminin yaygın alt bilim dallarından bir tanesidir. Literatür incelendiğinde gelişim psikolojisine dair birçok tanımlama yapıldığı gözlenmektedir. Koç'a (2004) göre gelişim psikolojisi; bireyin döllenme döneminden başlayarak hayatının sonuna kadar geçirdiği fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri ve değişimleri inceleyen psikolojinin alt bilim dalıdır. Bu alan, insan gelişimini çok boyutlu bir çerçevede ele alarak bireyin hangi koşullarda ve hangi etkenlerle değişim gösterdiğini açıklamayı amaçlamaktadır. Bir başka tanımda ise (Yeşilyaprak vd., 2014) gelişim psikolojisi; psikolojinin, bireyin büyümesi ve gelişmesinin sonucunda düşünme ve davranma biçimlerinde meydana gelen değişiklikleri inceleyen alt bilim dalıdır. Gelişim psikolojisinin temel varsayımlarından biri, insan gelişiminin yalnızca biyolojik olgunlaşma ile açıklanamayacağı, çevresel, kültürel ve toplumsal faktörlerin de bu süreçte belirleyici rol oynadığıdır (Santrock, 2019).

Gelişim psikolojisinde insan gelişimi doğumdan ölüme kadar belirli dönemler çerçevesinde incelenmektedir. Bu dönemler; bebeklik, erken çocukluk, orta çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve yaşlılık olarak sınıflandırılmaktadır (Koç, 2004). Bahsi geçen gelişim dönemlerinden her biri, bireyin karşılaştığı gelişimsel görevler ve yaşadığı psikolojik değişimler açısından farklı

özellikler taşımaktadır (Berk, 2018). Bahsi geçen dönemler arasında ergenlik dönemi, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği ara dönemi temsil etmesi ve biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan değişikliklerin aynı anda yoğun biçimde yaşanması nedeniyle gelişim açısından özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bu araştırmada sosyal medya bağımlılığı incelenirken gelişim dönemleri içerisinde ergenlik dönemi seçilmiştir.

Ergenlik dönemi en genel tanımıyla; bireyin, hızlı bir biçimde fiziksel ve hormon değişimlerini yaşadığı ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkarak yetişkinlik dönemine kadar belirginleştiği bir gelişim evresi olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2019). Ergenlik dönemi; fizyolojik açıdan kızlarda regl döngüsünün başlangıcı ve göğüslerin büyümesiyle; erkeklerde ise vücutlarında kıllanmanın artması, âdem elmalarının belirginleşmesi ve seslerinin kalınlaşmasıyla başlamaktadır. Literatürde ergenlik dönemi üzerine birden çok çalışma yapılsa da 13-22 yaşları arasını kapsadığı genel kabuldür (Koç, 2004). Ergenlik döneminde bireyin; bilişsel gelişim alanıyla ilgili olan soyut düşünme, eleştirel akıl yürütme ve olasılıkları değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri gelişmektedir (Piaget, 1972).

Ergenlik dönemini daha iyi anlamak için çeşitli gelişim yönlerinden ele almak gerekirse ilk olarak duygusal gelişim açısından ergenlik dönemi, bireyin duygu durumunda sıkça dalgalanmalar yaşadığı, bireyin kendini tanıma ve kimliğini inşa etme çabalarının arttığı bir süreçtir. Erikson'un gelişim modeline göre bu dönem, bireyin "kimlik kazanımına karşı rol karmaşası" yaşadığı evredir ve bu dönem birey için kritik bir psikososyal gelişim evresidir (Erikson, 1968). Ergen birey, bu süreçte değerlerini, inançlarını ve toplumsal rollerini sorgulamakta ve bu sorgulamalar sonucunda zaman zaman birtakım içsel çatışmalar yaşamasına ve sosyal çevresiyle gerilimler yaşamasına neden olabilmektedir. Ergenlik dönemine sosyal gelişim açısından bakıldığında ise; birey için ergenlik döneminde kişiler arası ilişkilerde akran ilişkilerinin önemi artarken aile ile geçirilen vakit azalmakta ve ergenin bağımsızlık kazanma isteği artmaktadır. Ergenlik döneminde davranışlarının ve benlik algısının gelişiminde özellikle ergenin içinde bulunduğu akran grupları güçlü bir etkiye sahiptir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda (Steinberg, 2017), ergenin psikolojik uyumu üzerinde aile tutumları ve sosyal çevre faktörlerinin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bahsi geçen sosyal çevre faktörlerinden bir tanesi de ergenin kimlik sunumunu, sosyal ilişkilene biçimini ve kendini ifade etme biçimini etkileyen sosyal medya platformlarıdır (Santrock, 2019).

Sosyal medya, kullanıcıların çeşitli bağlamlarda fikirlerini, başına gelen olayları, deneyimlerini mesaj, fotoğraf ya da video gibi çeşitli biçimlerde diğerleriyle iletişim kurmak için paylaştıkları yer olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2018). Sosyal medyanın etkileri gelişimsel açıdan özellikle ergenlik döneminde daha belirgin hâle gelmektedir. Ergenlik, bireyin kimlik arayışının yoğunlaştığı ve sosyal kabul ihtiyacının arttığı bir dönem olması sebebiyle sosyal medya, ergen

bireylerin bahsi edilen ihtiyaçlarını karşılayarak kendilerini ifade edebilecekleri ve akranlarıyla etkileşim kurabilecekleri bir sosyal alan açmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde bu durumun uzun vadede ergenin benlik algısının ve özsaygısının önemli ölçüde dış kaynaklardan gelecek geri bildirimlere bağımlı hâle gelmesine de yol açabileceği gözlenmiştir (Steinberg, 2017). Literatür incelendiğinde sosyal medyanın ergenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler oluşturabildiğini ortaya koymaktadır. Allen ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışma sonucuna göre; sosyal medya ergenlerin başta yanlış kimlikler oluşturmalarına ve siber zorbalık benzeri olumsuz durumların gelişmesine sebep olabilmektedir. Sosyal medya platformlarındaki beğeni alma veya takipçi sayısı gibi dışsal onay mekanizmaları, ergen bireylerin kendilik değerini dışsal ölçütlerle bağlamasına neden olabilmektedir (Erikson, 1968). Ergenlik döneminde öz düzenleme ve dürtü kontrolü becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olması, sosyal medya kullanımının sınırlandırılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, uyku düzeninde bozulmalar ve dikkat sorunları gibi ek problemlere yol açabilmektedir (Santrock, 2019). Yapılan bir başka araştırmada ise (Duman, 2008) sosyal medya kullanımının sosyalleşme becerilerinin gelişmesi açısından olumlu sonuçları olabileceği gözlenmiştir. Sosyal medyanın ve internetin doğru ve ölçülü bir şekilde kullanılması ergenlerin eğitim, kişilik ve sosyal ilişkiler alanında becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilmektedir (Akar, 2016). Sonuç olarak ergenlik dönemi, bireyin kimlik ve psikososyal gelişim süreci bakımından kritik bir gelişim evresidir ve sosyal medyanın, bu süreci etkileyen önemli bir çevresel faktör hâline geldiği söylenebilmektedir. Bu bağlamda ergen bireylerin sosyal yaşamlarını incelerken sosyal medyanın da ele alınması, ergenlerin gelişimlerini daha kapsamlı biçimde anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde ergenlik döneminin; fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci (Parlaz vd., 2012), akran ve romantik ilişkiler (Bayhan ve Işıtan, 2010), yalnızlık ve yaşam doyumu (Türkel ve Dilmaç, 2019) gibi çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği çalışmaların olduğu görülmekle birlikte bu alandaki çalışmaların kavramı etkileyen değişkenlere yönelik araştırmaların son yıllarda artmasına bağlı olarak ülkemizde oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Uluslararası literatürde psikososyal risk sonuçlarıyla ilişkisi (Ted vd., 2026), depresyon geçirme olasılığı (Weiyi vd., 2026) arasındaki ilişkiyi inceleyen iki çalışma dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası literatürde ergenlerde sosyal medya bağımlılığının çeşitli demografik değişkenler bağlamında sosyal yaşantılarıyla arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların azlığı dolayısıyla, yapılması planlanan bu çalışmanın önem taşıdığı ve alana değer katacağı düşünülmektedir. Son zamanlarda teknolojinin yapay zekâ gibi çeşitli programlar aracılığıyla hayatın her alanında kullanımının en yüksek seviyeye ulaşmasıyla gelişim psikolojisi literatüründe ergen yaşantısına etkisine yönelik araştırmaların çoğalması, konunun gelişim psikolojisinde önem arz ettiğini ve ergenlerde sosyal medya bağım-

lılığını etkileyen değişkenlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilecek sonuçlar ile geliştirilecek müdâhale programları ve danışmanlık yaklaşımlarına ışık tutmak amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ergenlik döneminde sosyal medya bağımlılığının çeşitli demografik değişkenler açısından ergenlerin sosyal yaşamları üzerindeki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ergenlik döneminde ergenlerin sosyal yaşantısına etkisi önemli olduğu düşünülen sosyal medya bağımlılığının çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması sağlanarak, ergenlerin sosyal medya kullanımını iyileştirmek için tasarlanacak olan müdâhale programlarına ve psikolojik danışma yaklaşımlarına ışık tutmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırılması planlanan alt amaçlar şu şekildedir:

1. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ailenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı günlük sosyal medyada geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı hobi edinme ortamına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı boş vakitlerini değerlendirme şekline göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyal medyadaki akımlara katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı arkadaşların kullandığı uygulamaları kullanma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyal medyadan uzak kaldığında sosyal çevresinden uzak kalma hissine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı arkadaşlarla iletişim kurarken seçtiği ortama göre farklılaşmakta mıdır?
11. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyal medyadaki aktifliğin arttığı dönemlerde arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Araştırmaya katılan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma ergenlerde sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından ergenlerin sosyal yaşamları ile arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik



ilişkisel tarama modelinde tasarlanmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin bulunduğu çalışmalarda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen tarama modelidir (Karasar, 2009, ss. 77-85). Bu araştırmada bir değişkenin çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişki inceleneceği için araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul Avrupa Yakası'nda ikamet eden ergenlik gelişim döneminde yer alan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıf kademesinde eğitim görmekte olan 250 ergen birey oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, bireylerin araştırmaya gönüllülük esasıyla dâhil oldukları ve çalışmaya ilişkin uygunluk düzeyleri esas alınarak yakın çevrede bulunan ve kolay ulaşılabilen bireylerden oluşan örneklem türüdür (Creswell, 2017).

**Tablo 1:** Örneklemin Demografik Değişkenler Açısından Dağılımı

| Değişkenler                          |                | N   | %     |
|--------------------------------------|----------------|-----|-------|
| Sınıf Kademesi                       | 9. Sınıf       | 51  | 20,40 |
|                                      | 10. Sınıf      | 74  | 29,60 |
|                                      | 11. Sınıf      | 83  | 33,20 |
|                                      | 12. Sınıf      | 42  | 16,80 |
|                                      | <b>Toplam</b>  | 250 | 100,0 |
| Cinsiyet                             | Erkek          | 128 | 41,69 |
|                                      | Kadın          | 179 | 58,31 |
|                                      | <b>Toplam</b>  | 250 | 100,0 |
| Aile Sosyoekonomik Durumu            | Düşük          | 19  | 7,60  |
|                                      | Orta           | 215 | 86    |
|                                      | Yüksek         | 16  | 6,40  |
|                                      | <b>Toplam</b>  | 250 | 100,0 |
| Günlük Sosyal Medyada Geçirilen Süre | 1-2 Saat       | 50  | 20    |
|                                      | 3-4 Saat       | 102 | 40,80 |
|                                      | 5-6 Saat       | 69  | 27,60 |
|                                      | 7 Saat ve Üstü | 29  | 11,60 |
|                                      | <b>Toplam</b>  | 250 | 100,0 |

TAYFA YENİ NESİL GENÇLİK SEMPOZYUMU

|                                                                                  |                                                |     |       |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----|-------|
| Hobi Ediniminde Etkili Ortam                                                     | Arkadaş                                        | 145 | 58    |
|                                                                                  | Okul                                           | 45  | 18    |
|                                                                                  | Sosyal Medya/Akımlar                           | 60  | 24    |
|                                                                                  | <b>Toplam</b>                                  | 250 | 100,0 |
| Boş Vakitleri<br>Değerlendirme Biçimi                                            | “Sosyal medyada gördüğüm akımlara katılırım.”  | 25  | 10    |
|                                                                                  | “Sosyal medyada popüler olan yerlere giderim.” | 31  | 12,40 |
|                                                                                  | “Ailemle/ arkadaşlarımla zaman geçiririm.”     | 102 | 40,80 |
|                                                                                  | “Ders çalışırım.”                              | 16  | 6,40  |
|                                                                                  | “Diğer.”                                       | 76  | 30,4  |
|                                                                                  | <b>Toplam</b>                                  | 250 | 100,0 |
| Sosyal Medyadaki Akımlara<br>Katılım Durumunda Etkili<br>Faktörler               | “Sadece ilgimi çeken akımları denerim.”        | 135 | 54    |
|                                                                                  | “Arkadaşlarımla ilgilendiği akımları denerim.” | 42  | 16,80 |
|                                                                                  | “Popüler olan her akımı denerim.”              | 23  | 9,20  |
|                                                                                  | Diğer                                          | 50  | 20    |
|                                                                                  | <b>Toplam</b>                                  | 250 | 100,0 |
| Uygulama Kullanmaya<br>Başlamada Arkadaş Etkisi                                  | “Hayır kullanmam.”                             | 59  | 23,60 |
|                                                                                  | “Merak edersem denerim.”                       | 176 | 70,40 |
|                                                                                  | “Evet, genelde ben de kullanırım.”             | 15  | 6     |
|                                                                                  | <b>Toplam</b>                                  | 250 | 100,0 |
| Sosyal Medyada Aktif<br>Olmadığında Sosyal Çevreden<br>Uzaklaşma Hissetme Durumu | “Hiç hissetmem.”                               | 98  | 39,20 |
|                                                                                  | “Bazen hissedirim.”                            | 118 | 47,2  |
|                                                                                  | “Sık sık hissedirim.”                          | 34  | 13,6  |
|                                                                                  | <b>Toplam</b>                                  | 250 | 100,0 |

|                                               |                                                        |     |       |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----|-------|
| Kolay Gelen İletişim Kurma Biçimi             | Yüz yüze görüşmek.                                     | 158 | 63,20 |
|                                               | Sosyal medya platformları aracılığıyla iletişim kurmak | 51  | 20,40 |
|                                               | Telefonlaşmak.                                         | 41  | 16,40 |
|                                               | <b>Toplam</b>                                          | 250 | 100,0 |
| Sosyal Medyada Aktif Olunan                   | Azalı                                                  | 29  | 11,6  |
| Dönemde Arkadaşlarla Yüz Yüze Görüşme Sıklığı | Değişmez                                               | 185 | 74    |
|                                               | Artar                                                  | 36  | 14,4  |
|                                               | <b>Toplam</b>                                          | 250 | 100,0 |

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır.

#### *Demografik Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formunda katılımcıların sınıf kademesi, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik durumu, günlük sosyal medyada geçirilen süre, hobi edinmede etkili ortam, boş vakitleri değerlendirme biçimi, sosyal medyadaki akımlara katılım durumunda etkili faktörler, herhangi bir uygulamayı kullanmaya başlamada arkadaş etkisi, sosyal medyada aktif değilken sosyal çevreden uzaklaştığını hissetme durumu, kolay gelen iletişim kurma biçimi, sosyal medyada aktif olunan dönemlerde arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığı gibi bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

#### *Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği*

DSM-5 kriterlerine uygun olarak Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen ölçek, tek boyutlu ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Beşli Likert tipi (Hiçbir zaman-1, Nadiren-2, Bazen-3, Çoğunlukla-4, Her zaman-5) bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin ( $X^2=2.514$ ; GFI=.97; AGFI=.95; CFI=.96; IFI=.96; RFI=.96; NFI=.94; RMR=.045; RMSEA=.054) iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.81 değerini alırken bu çalışmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.87 değerini almıştır.

### Verilerin Toplanması

Öncelikle çalışmanın gerçekleştirilmesi için Etik Kurul İzni başvurusu yapılacaktır. Etik Kurul'dan olumlu onay alınması hâlinde Demografik Bilgi For-

mu, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği içeren veri toplama formu oluşturulacak ve uygulamalar gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda eğitim görmekte olan ergenlere ölçek uygulanacak ve sistematik olarak veriler toplanacaktır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 23 programı ile analiz edilecektir. Araştırma amaçları çerçevesinde öncelikle normallik varsayımları kontrol edilecektir. Ardından demografik verilere ilişkin betimsel istatistikler ortaya konulacaktır. Ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda gruplar arasında değişkenlere göre anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup T-testi, ANOVA analizleri gerçekleştirilecektir.

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmadaki belirlenen hipotezler test edilecektir ve bu hipotezlere ilişkin bulgular sunulacaktır.

#### 1) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sınıfa göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Sınıf Düzeyi | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|--------------|-----|----------|----------------|
| 9. Sınıf     | 51  | 18.55    | 6.21           |
| 10. Sınıf    | 74  | 19.61    | 6.26           |
| 11. Sınıf    | 83  | 20.47    | 6.72           |
| 12. Sınıf    | 42  | 21.17    | 7.00           |
| Toplam       | 250 | 19.94    | 6.5            |

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapıldığı gözlenmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır,  $F(3, 246) = 1.51, p = .212$ .

## 2) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve cinsiyetleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur

**Tablo 3:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyet Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Cinsiyet | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|----------|-----|----------|----------------|
| Kız      | 164 | 18.55    | 5.74           |
| Erkek    | 86  | 22.59    | 7.19           |
| Toplam   | 250 | 19.94    | 6.55           |

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyete göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda erkek ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının ( $M = 22.59, SS = 7.19$ ), kız ergenlerin puanlarından ( $M = 18.55, SS = 5.74$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu gözlenmektedir  $t(142.90) = -4.51, p < .001$ . Elde edilen bulgular, erkek ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin kız ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, erkek ergenlerin sosyal medya kullanım biçimleri, dijital oyun ve çevrim içi etkileşimlere yönelimleri ile ilişkili olabilir. Bulgular, cinsiyetin sosyal medya bağımlılığı üzerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

## 3) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ailenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve ailenin sosyoekonomik durumu arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Sosyoekonomik Düzey | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|---------------------|-----|----------|----------------|
| Düşük               | 19  | 21.26    | 6.65           |
| Orta                | 215 | 19.83    | 6.57           |
| Yüksek              | 16  | 19.81    | 6.46           |
| Toplam              | 250 | 19.94    | 6.55           |

Tablo 4 incelendiğinde *ergenlerin* sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının ailenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapıldığı gözlenmektedir. Analiz öncesinde varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile değerlendirilmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ( $p = .913$ ). Tek yönlü varyans analizi sonuçları, ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir,  $F(2, 247) = 0.42, p = .659$ . Bu bulgu, ergenlerde sosyal medya bağımlılığının sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak ortaya çıkabildiğini ve farklı sosyoekonomik gruplarda benzer düzeylerde görülebildiğini düşündürmektedir.

#### 4) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı günlük sosyal medyada geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyada geçirilen süre arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 5:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sosyal Medyada Geçirilen Süre Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Günlük Sosyal Medya Süresi | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|----------------------------|-----|----------|----------------|
| 1-2 Saat                   | 50  | 15.10    | 4.68           |
| 3-4 Saat                   | 102 | 18.66    | 5.69           |
| 5-6 Saat                   | 69  | 22.58    | 5.88           |
| 7 Saat ve Üzeri            | 29  | 26.52    | 5.74           |
| Toplam                     | 250 | 19.94    | 6.55           |

| (I) Grup | (J) Grup        | Ortalama Fark (I-J) | Standart Hata | p      | %95 Güven Aralığı |
|----------|-----------------|---------------------|---------------|--------|-------------------|
| 1-2 saat | 3-4 saat        | -3.56               | 0.96          | .001   | [-6.04, -1.07]    |
|          | 5-6 saat        | -7.48               | 1.03          | < .001 | [-10.15, -4.81]   |
|          | 7 saat ve üzeri | -11.42              | 1.30          | < .001 | [-14.78, -8.06]   |
| 3-4 saat | 5-6 saat        | -3.92               | 0.87          | < .001 | [-6.17, -1.68]    |
|          | 7 saat ve üzeri | -7.86               | 1.17          | < .001 | [-10.89, -4.83]   |
| 5-6 saat | 7 saat ve üzeri | -3.94               | 1.23          | .008   | [-7.12, -0.75]    |

**Not.**  $p < .05$  anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının günlük sosyal medyada geçirilen süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını

incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapıldığı gözlenmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, günlük sosyal medyada geçirilen süreye göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmektedir,  $F(3, 246) = 33.11$ ,  $p < .001$ . Anlamlılığın kaynağını sağlamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc testi, günlük sosyal medyada geçirilen süreye göre sosyal medya bağımlılığı puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Buna göre, günde 1-2 saat sosyal medya kullanan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanları, 3-4 saat, 5-6 saat ve 7 saat ve üzeri sosyal medya kullanan ergenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür ( $p < .01$ ). Benzer şekilde, 3-4 saat sosyal medya kullanan ergenlerin puanlarının, 5-6 saat ve 7 saat ve üzeri gruplara göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu bulunmuştur ( $p < .001$ ). Ayrıca 5-6 saat ile 7 saat ve üzeri sosyal medya kullanan ergenler arasında da sosyal medya bağımlılığı puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p = .008$ ). Bu bulgular, günlük sosyal medyada geçirilen sürenin artmasıyla birlikte sosyal medya bağımlılığı düzeyinin kademeli olarak yükseldiğini göstermektedir.

##### 5) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı hobi edinme ortamına göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve hobi edinme biçimi arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 6:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Hobi Edinme Biçimi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Hobi Edinme Ortamı   | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|----------------------|-----|----------|----------------|
| Arkadaş              | 145 | 18.30    | 5.88           |
| Okul                 | 45  | 21.38    | 8.77           |
| Sosyal medya/akımlar | 60  | 22.83    | 4.76           |
| Toplam               | 250 | 19.94    | 6.55           |

Tablo 6 incelendiğinde ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının hobi edinirken etkili olan ortama göre anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmektedir  $F(2, 247) = 12.56$ ,  $p < .001$ . Yapılan Post Hoc analizler, hobilerini arkadaş etki-siyle edinen ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının, hobilerini okul ( $p = .012$ ) ve sosyal medya/akımlar ( $p < .001$ ) aracılığıyla edinen ergenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir. Okul ve sosyal medya/akımlar grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p = .468$ ). Bu bulgu, ergenlerde akran ilişkileri ve yüz yüze sosyal etkileşimin, sosyal medya kullanımına kıyasla daha koruyucu bir işlev gördüğünü düşündürmektedir. Hobi edinme sürecinin sosyal medya temelli ilerlemesi, ergenlerin dijital ortamlara daha fazla maruz kalmasına ve sosyal medya bağımlılığı riskinin artmasına yol açıyor olabileceği düşünülmektedir.

### 6) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı boş vakitlerini değerlendirme şekline göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve boş vakitlerini değerlendirme şekilleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 7:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Boş Vakit Değerlendirme Şekli Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Boş Vakit Etkinliği                    | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|----------------------------------------|-----|----------|----------------|
| Ailemle/arkadaşlarımla vakit geçiririm | 102 | 18.21    | 6.27           |
| Ders çalışırım                         | 16  | 18.38    | 7.15           |
| Diğer                                  | 76  | 19.32    | 6.10           |
| Akımlara katılırım                     | 25  | 23.24    | 4.79           |
| Popüler olan yerlere giderim           | 31  | 25.32    | 5.96           |
| Toplam                                 | 250 | 19.94    | 6.55           |

| Kaynak        | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | p      |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|--------|
| Gruplar arası | 1545.92         | 4                   | 386.48             | 10.36 | < .001 |
| Gruplar içi   | 9144.18         | 245                 | 37.32              |       |        |
| Toplam        | 10690.10        | 249                 |                    |       |        |

Tablo 7 incelendiğinde ergenlerde boş vakit değerlendirme biçimine göre sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir,  $F(4, 245) = 10.36, p < .001$ . Anlamlılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc testi sonuçlarına göre boş zamanlarını popüler olan yerlere giderek ve akımlara katılarak geçiren katılımcıların ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının, boş zamanlarını aileleri/arkadaşlarıyla geçiren, ders çalışan ve diğer etkinlikleri tercih eden katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Buna karşılık, aile/arkadaşlarla vakit geçirme, ders çalışma ve diğer etkinlikler arasında ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### 7) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyal medyadaki akımlara katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyadaki akımlara katılım durumları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



**Tablo 8:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sosyal Medyadaki Akımlara Katılma Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Akımlara Katılımda Etkili Faktör              | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|-----------------------------------------------|-----|----------|----------------|
| Sadece ilgimi çeken akımlara katılırim        | 135 | 19.44    | 6.10           |
| Arkadaşlarımla ilgilendiği akımlara katılırim | 42  | 22.98    | 7.50           |
| Popüler olan her akımı denerim                | 23  | 23.00    | 5.42           |
| Diğer                                         | 50  | 17.32    | 6.03           |
| Toplam                                        | 250 | 19.94    | 6.55           |

| Kaynak        | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F    | p      |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|--------|
| Gruplar arası | 978.91          | 3                   | 326.30             | 8.27 | < .001 |
| Gruplar içi   | 9711.19         | 246                 | 39.48              |      |        |
| Toplam        | 10690.10        | 249                 |                    |      |        |

Tablo 8 incelendiğinde ergenlerde akımlara katılım biçimine göre sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda akımlara katılım biçimine göre ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir,  $F(3, 246) = 8.27$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ . Anlamlılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “Arkadaşlarımla ilgilendiği akımlara katılırim” grubunun ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ölçeği toplam puanlarının “Sadece ilgimi çeken akımlara katılırim” grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu ( $p = .009$ ) ve “Diğer” grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu ( $p < .001$ ) gözlenmiştir. Ayrıca “Popüler olan her akımı denerim” grubunun puanlarının da “Diğer” grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ( $p = .002$ ). Buna karşılık, “Arkadaşlarımla ilgilendiği akımlara katılırim” ile “Popüler olan her akımı denerim” grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu bulgular, akımlara katılım motivasyonunun özellikle arkadaş etkisi ve popülerlik temelli olduğu durumlarda ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ölçeği toplam puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### 8) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı arkadaşlarının kullandığı uygulamaları kullanma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve arkadaşlarının kullandığı uygulamaları kullanma durumu arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 9:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Arkadaşlarının Kullandığı Uygulamayı Kullanma Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Uygulama Kullanma Durumu       | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|--------------------------------|-----|----------|----------------|
| Hayır kullanmam                | 59  | 16.03    | 5.43           |
| Merak edersem denerim          | 176 | 20.98    | 6.51           |
| Evet genelde ben de kullanırım | 15  | 23.13    | 4.85           |
| Toplam                         | 250 | 19.94    | 6.55           |

| Kaynak        | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | p      |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|--------|
| Gruplar arası | 1242.53         | 2                   | 621.26             | 16.24 | < .001 |
| Gruplar içi   | 9447.58         | 247                 | 38.25              |       |        |
| Toplam        | 10690.10        | 249                 |                    |       |        |

Tablo 9 incelendiğinde arkadaşlarının kullandığı bir uygulamayı kullanma durumuna göre ergenlerde sosyal medya toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir,  $F(2, 247) = 16.24, p < .001$ . Anlamlılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc analiz sonuçları, arkadaşlarının kullandığı uygulamayı kullanmadığını belirten katılımcıların ergenlerde sosyal medya toplam puanlarının, merak ederse deneyen ve genellikle kullanan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmektedir. Buna karşılık, merak ederse deneyen katılımcılar ile genellikle kullanan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

### 9) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyal medyadan uzak kaldığında sosyal çevresinden uzak kalma hissine göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyadan uzak kaldığında sosyal çevresinden uzak kalma hissi arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 10:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sosyal Medyadan Uzak Kaldığında Sosyal Çevresinden Uzak Kalma Hissi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Sosyal Çevreden Uzak Hissetme | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|-------------------------------|-----|----------|----------------|
| Hiç hissetmem                 | 98  | 16.65    | 5.50           |
| Bazen hissederim              | 118 | 20.92    | 6.09           |
| Sık sık hissederim            | 34  | 26.00    | 5.48           |
| Toplam                        | 250 | 19.94    | 6.55           |

| Kaynak        | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | p      |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|--------|
| Gruplar arası | 2421.58         | 2                   | 1210.79            | 36.17 | < .001 |
| Gruplar içi   | 8268.52         | 247                 | 33.48              |       |        |
| Toplam        | 10690.10        | 249                 |                    |       |        |

Tablo 10 incelendiğinde sosyal medyadan uzak kalındığında sosyal çevreden uzak hissedip hissetmeme durumuna göre ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir,  $F(2, 247) = 36.17, p < .001$ . Anlamlılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc analiz sonuçları, sosyal medyadan uzak kaldığında sosyal çevresinden sık sık uzak hissettiğini belirten katılımcıların ergenlerde sosyal medya ölçeği toplam puanlarının, bazen hissedenden ve hiç hissetmeyen katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bazen hissedenden katılımcıların ergenlerde sosyal medya ölçeği toplam puanlarının da hiç hissetmeyen katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir.

#### 10) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı arkadaşlarla iletişim kurarken seçtiği ortama göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve arkadaşlarıyla iletişim kurarken seçtiği ortam arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 11.** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Arkadaşlarla İletişim Kurarken Seçtiği Ortama Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| İletişim Tercihi          | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|---------------------------|-----|----------|----------------|
| Yüz yüze görüşmek         | 158 | 18.88    | 6.27           |
| Sosyal medya platformları | 51  | 23.27    | 5.70           |

| İletişim Tercihi | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|------------------|-----|----------|----------------|
| Telefonlaşmak    | 41  | 19.88    | 7.34           |
| Toplam           | 250 | 19.94    | 6.55           |

| Kaynak        | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F    | p      |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|--------|
| Gruplar arası | 744.84          | 2                   | 372.42             | 9.25 | < .001 |
| Gruplar içi   | 9945.26         | 247                 | 40.26              |      |        |
| Toplam        | 10690.10        | 249                 |                    |      |        |

Tablo 11 incelendiğinde arkadaşlarla iletişim kurarken tercih edilen yöntemle göre ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir,  $F(2, 247) = 9.25, p < .001$ . Anlamlılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc Analiz sonuçları, sosyal medya platformları aracılığıyla iletişim kurmayı tercih eden katılımcıların ergenlerde sosyal medya ölçeği toplam puanlarının, yüz yüze görüşmeyi ve telefonlaşmayı tercih eden katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yüz yüze görüşme ile telefonlaşma tercih eden gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### 11) Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyal medyadaki aktifliğin arttığı dönemlerde arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığına göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyadaki aktifliğin arttığı dönemlerde arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığı arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 12:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sosyal Medyadaki Aktifliğin Arttığı Dönemlerde Arkadaşlarla Yüz Yüze Görüşme Sıklığı Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Grup      | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|-----------|-----|----------|----------------|
| Azalırlar | 29  | 23.17    | 6.66           |
| Değişmez  | 185 | 19.32    | 6.46           |
| Artar     | 36  | 20.53    | 6.31           |
| Toplam    | 250 | 19.94    | 6.55           |

| Kaynak        | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|------|
| Gruplar Arası | 386.81          | 2                   | 193.40             | 4.64 | .011 |
| Gruplar İçi   | 10303.29        | 247                 | 41.71              |      |      |
| Toplam        | 10690.10        | 249                 |                    |      |      |

Tablo 12 incelendiğinde sosyal medyadaki aktifliğin arttığı dönemlerde arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sosyal medyada daha aktif olunan dönemlerde yüz yüze görüşme sıklığındaki değişime göre sosyal medya bağımlılığı puanları anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir,  $F(2, 247) = 4.64$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2 = .04$ . Anlamlılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc analiz sonuçlarına göre, sosyal medya kullanımının arttığı dönemlerde yüz yüze görüşme sıklığının azaldığını belirten katılımcıların sosyal medya bağımlılığı puanları, görüşme sıklığının değişmediğini belirten katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir ( $p = .009$ ). Diğer grup karşılaştırmalarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

### 12) Araştırmaya katılan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi nasıl bir dağılım göstermektedir? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyinin dağılımı ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 13:** Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Puanlarının Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

| Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeyi | n          | %          |
|---------------------------------|------------|------------|
| Düşük                           | 134        | 53.6       |
| Orta                            | 107        | 42.8       |
| Yüksek                          | 9          | 3.6        |
| <b>Toplam</b>                   | <b>250</b> | <b>100</b> |

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımına göre katılımcıların %53,6'sının düşük düzey, %42,8'inin orta düzey ve %3,6'sının yüksek düzey sosyal medya bağımlılığı kategorisinde yer aldığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, örneklemenin büyük çoğunluğunun düşük düzey sosyal medya bağımlılığına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, orta düzey bağımlılık oranının da dikkate değer bir düzeyde olduğu görülmektedir. Yüksek düzey sosyal medya bağımlılığına sahip ergenlerin oranı ise sınırlı kalmıştır.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının demografik değişkenlere göre cinsiyet, günlük sosyal medyada geçirilen süre, hobi edinmede etkili ortam, boş vakitlerini değerlendirme biçimi, akımlara katılmada etkili faktör, arkadaşlarının kullandığı uygulamayı kullanma, sosyal medyada aktif değilken sosyal çevreden uzaklaşmış hissetme, iletişim kurma biçimi, sosyal medyada daha aktifken arkadaşlarla yüz yüze görüşme sıklığı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf kademesine ve aile sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada sınıf düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Doğrusever (2021) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ölçeği toplam puanının kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanından daha yüksek çıkması bakımından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Güney ve Taştepe (2020) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırma incelendiğinde araştırmanın örneklemi lise kademesinde öğrenim görmekte olan 500 ergen öğrenci oluşturmaktadır. Bahsi geçen araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin sosyal medya bağımlısı olma durumunun erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Ancak literatür incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Aktan, 2018).

Yapılan araştırmada sosyal medyada geçirilen süre ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ergenlerde sosyal medyada geçirilen süre 7 saat ve üstü olduğunda sosyal medya bağımlılığı puanları da artmaktadır. Dolayısıyla sosyal medyada geçirilen sürenin ergenlerde sosyal medya bağımlılığını etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Sosyal tür incelendiğinde benzer şekilde Yüksel ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerde sosyal medyada geçirilen süre arttıkça sosyal medya bağımlılığı düzeyinin artarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak ergenlerde sosyal medyada geçirilen sürenin sosyal medya bağımlılığı geliştirmede risk faktörü olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada hobi edinmede etkili ortam ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre arkadaşları aracılığıyla hobi edinen ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Arat ve Çalıklı (2017) tarafından yapılan araştırmada da arkadaşlarıyla tiyatroya gitmek, müzik aleti çalmayı öğrenmek, konsere gitmek vb. hobiler edinen ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanının düşük olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada boş vakitleri değerlendirme biçimi ile ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre boş vakitlerini sosyal medyada gördüğü akımlara katılarak ve sosyal medyada popüler olan yerlere giderek geçiren ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının, boş vakitlerini ailesiyle/ arkadaşlarıyla, ders çalışarak ya da diğer aktivitelerde geçiren ergenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Avunduk (2021) tarafından yapılan araştırmada da boş zamanlarını aileyle/arkadaşlarla vakit geçirmek vb. anlamlı faaliyetlerle dolduran ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada sosyal medyada görülen akımlara katılmada etkili faktör ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre arkadaşlarının kullandığı uygulamayı kullanmadığını belirten katılımcıların ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının, arkadaşlarının ilgilendiği akımlara katılan veya popüler olan her akımı deneyen katılımcılara göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Peter ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan araştırmada da sosyal medya bağımlılığı olan ergenlerin beğenilme kaygısıyla sosyal medyada gördüklerinin ve akımların kimlik inşası süreçlerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada arkadaşların çoğunun bir uygulamayı kullanmasına bağlı olarak o uygulamayı kullanma durumu ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre arkadaşlarının kullandığı uygulamayı kullanmadığını belirten katılımcıların ergenlerde sosyal medya toplam puanlarının, merak ederse deneyen ve genellikle kullanan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Kıldı (2024) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerin çoğunluğun kullandığı sosyal medyada uygulamalarını kullanma eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada sosyal medyada aktif olmadığınızda sosyal çevreniz uzak kaldığını hissetme durumu ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen



bulgulara göre sosyal medyadan uzak kaldığında sosyal çevresinden sık sık uzak hissettiğini belirten katılımcıların ergenlerde sosyal medya ölçeği toplam puanlarının, bazen hisseden ve hiç hissetmeyen katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Aykan ve Navruz (2022) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerde sosyal medya bağımlılığı düzeyi arttıkça yabancılaşma eğiliminin ve yalnızlaşma hissinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada arkadaşlarla tercih edilen iletişim kurma biçimi ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal medya platformları aracılığıyla iletişim kurmayı tercih eden katılımcıların ergenlerde sosyal medya ölçeği toplam puanlarının, yüz yüze görüşmeyi ve telefonlaşmayı tercih eden katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Keskin ve Demirbaş (2024) tarafından yapılan araştırmada da sosyal medya bağımlılığı olan gençlerin arkadaşlarıyla daha çok sosyal medya aracılığıyla iletişim kurma eğiliminde olduğu ve bunun sonucunda yüz yüze iletişim kurmada sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada sosyal medyada daha aktif dönemlerde arkadaşlarla yüz yüze görüşme ve ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ölçeği toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal medyada aktif olduğu dönemlerde arkadaşlarıyla yüz yüze görüşme sıklığının azaldığını belirten katılımcıların sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının, görüşme sıklığının değişmediğini belirten katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde literatür incelendiğinde Keskin ve Demirbaş (2024) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde sosyal medya veya internet bağımlılığının ergenlerin arkadaşlarıyla yüz yüze etkileşimlerinin zayıflamasına sebep olabileceği belirtilmiştir. Yapılan bir başka araştırma (Gürkan, 2021) incelendiğinde ise bazı ergenlerin gerçek hayatta/yüz yüze ilişkilerde arkadaşlık kurma becerisinin zayıf olması sebebiyle arkadaşlarıyla iletişimini sosyal medya platformları aracılığıyla devam ettirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bazı ergenlerin sosyal medya platformlarını arkadaş edinme aracı olarak kullandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada ergenlerde sosyal medya bağımlılığı düzeyine ilişkin frekans dağılımında örneklemin büyük çoğunluğunun düşük düzey sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu ve orta düzey bağımlılık oranının da dikkate değer bir düzeyde olduğu gözlenmektedir. Yüksek düzey sosyal medya bağımlılığına sahip ergenlerin oranı ise sınırlı kalmıştır. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Aktan (2018) tarafından yapılan araştırmada ise araştırmaya katılan ergenlerin sosyal medya bağımlılığının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir başka araştırmada ise Güney ve Taştepe (2020) araştırmaya katılan ergenlerin büyük oranda orta düzey sosyal medya bağımlılığı gösterdiği gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgularda yüksek düzeyde sosyal medya bağımlılığı geliştiren ergen-



lerin dağılımı daha az da olsa düşük ve orta düzeyde sosyal medya bağımlılığı geliştiren ergenlerin de risk grubunda olduğunu göstermektedir.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Yapılan araştırmada ergenlerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaması, sosyal medya bağımlılığı riskinin ergenliğin farklı evrelerinde benzer düzeyde seyredemediğini düşündürmektedir. Bu nedenle müdahale programlarının yalnızca belirli sınıf düzeylerine değil, tüm ergenlik dönemine yönelik olarak planlanması önerilmektedir.
2. Yapılan araştırmada ergenlerde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesi nedeniyle, önleyici ve müdahale temelli psikoeğitim programlarının cinsiyete duyarlı olarak yapılandırılması önerilmektedir. Özellikle kız ve erkek ergenlerin sosyal medya kullanım motivasyonlarının farklılaşabileceği göz önünde bulundurularak, içeriklerin gelişimsel ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında çeşitlendirilmesi faydalı olabilir.
3. Yapılan araştırmada ergenlerde aile sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaması, sosyal medya bağımlılığının ekonomik değişkenlerden bağımsız olarak ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, müdahale ve önleme çalışmalarının yalnızca belirli sosyoekonomik gruplara değil, geniş bir ebeveyn kitlesine yönelik yapılandırılması önerilmektedir.
4. Yapılan araştırmada ergenlerde günlük sosyal medyada geçirilen süre ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki anlamlı farklılık dikkate alındığında, okullarda dijital farkındalık ve zaman yönetimi temelli programların uygulanması önerilmektedir. Ergenlere sağlıklı ekran süresi planlaması kazandırmaya yönelik beceri eğitimleri, bağımlılık riskini azaltmada koruyucu bir faktör olabilir.
5. Yapılan araştırmada ergenlerde hobi edinmede etkili ortamın sosyal medya bağımlılığı ile arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık bulunması, ergenlerin çevrim dışı sosyal ve kültürel ortamlara erişiminin artırılmasının önemini göstermektedir. Bu bağlamda, okul ve yerel yönetim iş birliği ile fiziksel ve sosyal katılımı teşvik eden etkinliklerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.
6. Yapılan araştırmada ergenlerde boş vakitlerini değerlendirme biçimi ve sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunması, ergenlerin serbest zaman yapılandırmasının sosyal medya kullanım davranışları üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, yapılandırılmış sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin teşvik edilmesi, sosyal medya bağımlılığını azaltıcı koruyucu bir strateji olarak değerlendirilebilir.
7. Yapılan araştırmada ergenlerde sosyal medyada gördükleri akımlara katılma durumunda etkili olan faktörler ve sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunması, akran etkisinin ergenin sosyal

yaşamı üzerinde belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, ergenlere eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve sosyal medya trendlerine yönelik bilinçli farkındalık çalışmaları yapılması önerilmektedir.

8. Yapılan araştırmada ergenlerde arkadaşlarının çoğunun kullandığı uygulamayı kullanma durumu ve sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık olması, sosyal âdiyet ihtiyacının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul temelli rehberlik hizmetlerinde akran baskısı ve sosyal kabul konularının ele alınması önerilmektedir.
9. Yapılan araştırmada ergenlerde sosyal medyada aktif olunmadığında sosyal çevreden uzaklaşmış hissetme ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık bulunması, ergenlerin çevrim dışı sosyal bağlarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yüz yüze sosyal etkileşimi artırmaya yönelik grup çalışmaları ve sosyal beceri eğitimlerinin uygulanması önerilmektedir.
10. Yapılan araştırmada ergenlerde tercih edilen iletişim kurma biçimi ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık bulunması, dijital iletişim tercihinin sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, ergenlere etkili yüz yüze iletişim ve kişiler arası beceri eğitimlerinin kazandırılması, dijital bağımlılık riskini azaltmada destekleyici olabilir.
11. Yapılan araştırmada ergenlerde sosyal medya kullanımının artmasıyla yüz yüze görüşme sıklığının azalması ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık bulunması, dijital kullanımın sosyal ilişkilerin niteliği üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu doğrultuda, okullarda sosyal etkileşimi artırıcı kulüp ve topluluk faaliyetlerinin desteklenmesi önerilmektedir.
12. Yapılan araştırmada ergenlerin büyük çoğunluğunun düşük düzey sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu görülmekle birlikte, orta düzey bağımlılık oranının da dikkat çekici düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, okullarda tüm öğrenci grubunu kapsayan önleyici psikoeğitim programlarının geliştirilmesi ve özellikle orta düzey risk grubuna yönelik dijital farkındalık, zaman yönetimi ve sağlıklı sosyal medya kullanımı becerilerini güçlendirmeye yönelik müdâhalelerin uygulanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akar, F. (2016). Ergenlerin internet ve sosyal medya kullanım özellikleri ile internet kullanım amaçlarının çeşitli değişkenlerce incelenmesi (Yozgat İli Örneği). *Bozok Üniversitesi Uluslararası Bozok Sempozyumu, Bildiri Kitabı*, 3. 147-165. Bozok Üniversitesi Uluslararası Bozok Sempozyumu, 147-165.
- Aktan, E. 2018. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*; 5(4): 405-421.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., Waters, L. 2014. Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*; 31(1): 18-31.
- Anlı, G. ve Taş, İ. (2018). Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Study*, 13(11), 189-203.
- Arat, T. ve Çalimli, Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Tercihleri: Selçuk Üniversitesi Turizm Fakültesi Örneği. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 109-128.
- Avunduk, Y. (2021). The relationship between leisure satisfaction and social media addictions of individuals at university. *Journal of Educational Issues*, 7(1), 507-522. <https://doi.org/10.5296/jei.v7i1.18592>
- Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44.
- Aykan, E., & Navruz, A. (2022). Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Tutumlarının Yabancılaşma Davranışları Üzerindeki Etkisi: Kayseri'de Bir Uygulama. *Proceedings Book*, 186.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan*. Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edition). Sage, Newbury Park.
- Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 23-42.
- Duman, Z. M. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), Mayıs-Ağustos, s. 93-112.
- Eraslan, L. 2018. Sosyal medya ve algı yönetimi: Sosyal medya istihbaratına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Güney, M., & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.
- Gürkan, U., ve Demirel, N., (2021). Ergenlerin Sosyal Medya Kullanımlarının Sosyal İlişkilerine Ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 79-104.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, Ş. A., & Demirbaş, E. (2024). Gençlerde Sosyal Medya Bağımlılığında Aile ve Arkadaş İlişkilerinin Rolü Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 165-184.

- Kıldı, Ş. (2024). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının aleksitimi ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile ilişkisi.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Peter, V., Schouten, A.P. & Valkenburg, P.M. (2005). Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, 7(3), 383-402
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*.
- Santrock, J. W. (2019). Life-span development. McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2017). Adolescence. McGraw-Hill.
- Ted C.T. Fong, Xingcan Ye, Paul S.F. Yip, Prevalence of social media addiction and network linkages to psychosocial risk outcomes among young people: A gender and age-group comparison, *Journal of Affective Disorders*, Volume 397, 2026, 120921, ISSN 0165-0327, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.120921>.
- Türkel, Z., & Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-70.
- Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Bilge, F., Bilgin, M., Can, G., Ersanlı, Külahoğlu, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H, Kısaç, İ., Korkmaz, İ., Bilgin, M., Uçar, E., (2014). Eğitim Psikolojisi (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, R., Kocairi, C., Arslantaş, H., & Söylemez, B. (2020). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 19-28.
- Weiyi Ji, Liwen Ding, Xueyi Li, Yun Wu, Haiyan Li, Why is problematic social media use more prevalent among Chinese adolescents with probable depression than their non-depressed peers? A longitudinal examination of the mediating roles of peer acceptance and loneliness, *Addictive Behaviors*, Volume 177, 2026, 108640, ISSN 0306-4603.



## **ERGENLER ve GENÇLER İÇİN DİJİTAL BAĞIMLILIĞIN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ERGENLERİN GÜNLÜK YAŞAMLARINDAKİ DAVRANIŞLAR İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Amine UYGUR**, Aksoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencisi  
**İrem BİLEN**, Aksoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencisi  
**Suzan ABDULLAH**, Aksoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencisi  
**Ayşe Gül KOÇAK**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### **Özet**

Bu araştırmada, ergenler ve gençlerde dijital bağımlılığın çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul Avrupa Yakası'nda ikamet eden ergenlik gelişim döneminde yer alan lise kademesinde öğrenim gören bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıf kademesinde eğitim gören 251 ergen birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde T-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının demografik değişkenlere göre günlük dijital ortamda vakit geçirilen süre, dijital ortamda vakit geçirme şekli, boş vakitlerini öncelikli olarak değerlendirme biçimi, aileyle/arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığı, aylık dijital ortamdan alışveriş yapma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzeyi, hobi sahibi olma, kendine ait teknolojik alete sahip olma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, Dijital Ekran Süresi, Ergenlik.

## EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL ADDICTION IN ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE AND THEIR DAILY BEHAVIORS IN TERMS OF VARIOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES

### Abstract

This study aimed to examine the relationship between digital addiction in adolescents and young people and various demographic variables. The research was conducted using a correlational survey method. The study population consisted of adolescents residing in the European side of Istanbul and attending high school. The sample comprised 251 adolescents in grades 9, 10, 11, and 12 from high schools selected through convenient sampling. The data collection tools used were a Demographic Information Form and the Digital Addiction Scale for Adolescents and Young People. The data were analyzed using the SPSS statistical package program. T-tests, ANOVA, and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the data. The study found that adolescents' total social media addiction scores differed significantly based on demographic variables such as daily digital time spent, digital time usage patterns, priority leisure activities, frequency of phone use while spending time with family/friends, and monthly online shopping frequency. However, no significant differences were found based on grade level, gender, family socioeconomic status, having hobbies, or owning a technological device.

**Keywords:** Technology, Digital Screen Time, Adolescence.

### GİRİŞ

İnsan yaşamı, doğumdan ölüme kadar birbirini izleyen gelişim dönemlerinden oluşan dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç; bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi farklı evrelere ayrılmakta olup her dönem kendine özgü fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimleri içermektedir (Onur, 1995). Gelişim dönemleri yalnızca kronolojik bir sıralamayı ifade etmemekte, aynı zamanda bireyin kişilik oluşumu, davranış örüntüleri ve yaşam boyu uyum süreçlerinin temellerini oluşturmaktadır. Her gelişim basamağı, kendisinden sonraki dönemin altyapısını hazırlamakta ve bireyin kimlik gelişimi üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Eryılmaz, 2011). Bu araştırmada dijital bağımlılık bireyin kimlik gelişiminde önemli olduğu düşünülen ergenlik dönemi ele alınacaktır.

Ergenlik dönemi, çocukluk döneminin bitmesiyle beraber başlayıp genç yetişkinlik dönemine kadar devam eden gelişim dönemidir. Bu dönemde ergenler fiziksel, bilişsel, duygusal, ahlâkî birtakım gelişimler yaşamaktadır. İlk olarak ergenlik döneminde ergen kızlar adet görmeye başlama ve regl olma, ergen erkekler ise seste kalınlaşma, âdem elmasının belirginleşmesi ve yüzde kıl çıkması gibi fiziksel değişimler yaşarlar (Koç, 2004). İkinci olarak Piaget (Ahioğlu, 2011)'e göre ergenlik döneminde bireyin bilişsel açıdan; fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengeleme becerileri gelişmektedir. Bu dönemde ergenlerin

soyut düşünme, muhâkeme gibi bilişsel becerilerinin geliştiği gözlenmektedir. Üçüncü olarak bireyin ergenlik döneminde geçirdiği duygusal değişimde dikkat çeken ilk unsur duygu durumunun yoğunluğunda istikrarsızlık ve dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Bahsedilen duygusal dalgalanmalar; hayal kurma, karşı cinse âşık olma, çabuk heyecanlanma ve çabuk sönme gibi birçok farklı şekilde gözlenebilmektedir. Öte yandan bu dönemde duygularla ilgili gözlenen bir diğer kısım da ergenlerin geleceklere dair hangi mesleği icra edecekleri, nasıl bir işi olacağı vb. yönünden duyduğu kaygıdır (Koç, 2004). Son olarak ergenlik döneminde bireyin; diğer insanlar için empati kurma, sorumluluk bilinciyle kararlar alıp hareket edebilmek, yüksek yararı gözetmek, şiddet içeren saldırganca davranışlar sergilememek gibi ahlâkî becerileri de gelişmektedir (Akçınar vd., 2018). Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, ergenlik döneminde gerçekleşen bu değişimleri ve ergenlerin günlük yaşamlarındaki davranışlarını etkileyen önemli çevresel faktörlerden biri hâline gelmiştir (Ektiricioğlu vd., 2020). Nitekim Türk Halk Sağlığı tarafından yapılan araştırma verilerine göre 6-15 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerde ekran süresinin oldukça fazla olduğu ve bu durumun sonucunda ergenlik döneminde sosyal medya bağımlılığı görülme oranının arttığı gözlenmektedir (Elkin ve Soydan, 2024).

Sosyal medya en genel tanımıyla, kullanıcıların fikirlerini, deneyimlerini ya da fotoğraflarını birtakım yollarla diğer kişilerle paylaşmak ve iletişim hâlinde olmak için kullandıkları araç olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2018). Günümüz ergenlerinin doğrudan dijital bir dünyanın içine doğmaları sebebiyle sosyal medyanın en aktif kullanıcı grubu arasına girdikleri söylenebilmektedir (Allen vd., 2014). Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalara göre (Valkenburg & Peter, 2009) ergenlerin günden güne sosyal medyada geçirdikleri süre artmakta ve ortalama bir yetişkinden daha çok ekranda zaman geçirdikleri söylenebilmektedir. Ergenlerin yoğun sosyal medya kullanımı isteklerinin temelinde görülme ihtiyacı ve popüler olma isteği yatmaktadır (Kaygusuz, 2013). Ergenlik döneminde sosyal medyayı kontrolsüzce kullanmak özellikle ders başarısının düşmesi (Duman, 2008) gibi birtakım olumsuz sonuçlar meydana gelmesine sebep olabilmektedir (Baştürk vd., 2015). Bu bağlamda ergen bireylerin günlük yaşamlarındaki davranışlarını incelerken dijital bağımlılığın ele alınması, ergenlerin gelişimlerini daha kapsamlı biçimde anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde ergenlik döneminin; psikolojik ihtiyaçlar (Dursun ve Çapan, 2018), sosyal beceriler (Aslan vd., 2022), uyku kalitesi (Tuncay ve Göger, 2022), aile içi iletişim (Tuncay ve Bozdoğan, 2023) gibi çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği çalışmaların olduğu görülmekle birlikte bu alandaki çalışmaların kavramı etkileyen değişkenlere yönelik araştırmaların son yıllarda artmasına bağlı olarak ülkemizde oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Uluslararası literatürde ise; öz yeterlilik, sağlıklı yaşam tarzları (Gürcan ve Kaya, 2025), akademik stres (Mun ve Lee, 2025), siber zorbalığın yaygınlığı ve yatkın-



laştırmacı faktörleri (Alkaya ve Kabakcioğlu, 2025) arasındaki ilişkiyi inceleyen iki çalışma dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası literatürde ergenlerde dijital bağımlılığın çeşitli demografik değişkenler bağlamında günlük yaşantılarındaki davranışlarıyla arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların azlığı dolayısıyla, yapılması planlanan bu çalışmanın önem taşıdığı ve alana değer katacağı düşünülmektedir. Son zamanlarda teknolojinin yapay zekâ gibi çeşitli programlar aracılığıyla pek çok kişi tarafından hayatın her alanında kullanımının en yüksek seviyeye ulaşmasıyla gelişim psikolojisi literatüründe dijital dünyanın ergen yaşantısına etkisine yönelik araştırmaların çoğalması, konunun gelişim psikolojisinde önem arz ettiğini ve ergenlerde dijital bağımlılığı etkileyen değişkenlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilecek sonuçlar ile geliştirilecek müdâhale programları ve danışmanlık yaklaşımlarına ışık tutmak amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ergenlik döneminde dijital ekranda geçirilen sürenin çeşitli demografik değişkenler açısından ergenlerin günlük yaşamları üzerindeki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ergenlik döneminde ergenlerin günlük yaşantısına etkisi önemli olduğu düşünülen dijital ekranda geçirilen çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması sağlanarak, ergenlerin dijital cihaz kullanımını iyileştirmek için tasarlanacak olan müdâhale programlarına ve psikolojik danışma yaklaşımlarına ışık tutmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırılması planlanan alt amaçlar şu şekildedir:

1. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı süre sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı ailenin sosyoekonomik durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı ilgilenilen bir hobi olması durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı kendine ait teknolojik alet sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı günlük dijital ekranda geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı dijital ortamda vakit geçirme şekline göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı boş vaktini öncelikli olarak değerlendirme biçimine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı aileyle/arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

10. Ergenlerde ve gençlerde dijital bağımlılık puanı aylık dijital ortamda alışveriş yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Araştırmaya katılan ergenlerin dijital bağımlılık puanı nasıl bir dağılım göstermektedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma dijital ekranda geçirilen sürenin çeşitli değişkenler açısından ergenlerin günlük yaşamdaki davranışları ile arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde tasarlanmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin bulunduğu çalışmalarda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen tarama modelidir (Karasar 2009, ss. 77-85). Bu çalışmada bir değişkenin çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişki inceleneceği için araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul Avrupa Yakası'nda ikamet eden ergenlik gelişim döneminde yer alan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıf kademesinde eğitim görmekte olan 251 ergen birey oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, bireylerin araştırmaya gönüllülük esasıyla dâhil oldukları ve çalışmaya ilişkin uygunluk düzeyleri esas alınarak yakın çevrede bulunan ve kolay ulaşılabilen bireylerden oluşan örneklem türüdür (Creswell, 2017).

**Tablo 1:** Örneklemenin Demografik Değişkenler Açısından Dağılımı

| Değişkenler               |               | N   | %     |
|---------------------------|---------------|-----|-------|
| Sınıf Kademesi            | 9. Sınıf      | 82  | 32,70 |
|                           | 10. Sınıf     | 82  | 32,70 |
|                           | 11. Sınıf     | 43  | 17,10 |
|                           | 12. Sınıf     | 44  | 17,50 |
|                           | <b>Toplam</b> | 251 | 100,0 |
| Cinsiyet                  | Erkek         | 82  | 32,7  |
|                           | Kadın         | 169 | 67,30 |
|                           | <b>Toplam</b> | 251 | 100,0 |
| Aile Sosyoekonomik Durumu | Düşük         | 18  | 7,20  |
|                           | Orta          | 217 | 86,50 |
|                           | Yüksek        | 16  | 6,40  |
|                           | <b>Toplam</b> | 251 | 100,0 |

ESENLER BELEDİYESİ GENÇLİK VE SPOR HİZMETLERİ MÜDÜRLÜĞÜ

|                                                                |                                            |     |       |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----|-------|
| İlgilenilen Hobi Durumu                                        | “Evet var.”                                | 191 | 76,10 |
|                                                                | “Hayır yok.”                               | 60  | 23,90 |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |
| Kendine Ait Teknolojik Alete Sahip Olma Durumu                 | “Evet var.”                                | 238 | 94,80 |
|                                                                | “Hayır yok.”                               | 13  | 5,20  |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |
| Günlük Ortalama Dijital Ortamda Geçirilen Süre                 | 1-2 Saat Arası                             | 42  | 16,70 |
|                                                                | 3-4 Saat Arası                             | 125 | 49,80 |
|                                                                | 5 Saat ve Daha Fazlası                     | 84  | 33,50 |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |
| Dijital Ortamda Vakit Geçirme Biçimi                           | “Oyun oynuyorum.”                          | 30  | 12    |
|                                                                | “Sosyal medyada geziniyorum.”              | 138 | 55    |
|                                                                | “Film izliyorum.”                          | 49  | 19,50 |
|                                                                | “Ders çalışıyorum.”                        | 17  | 6,80  |
|                                                                | Diğer                                      | 17  | 6,80  |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |
| Boş Vakitleri Değerlendirme Biçimi                             | “Dijital cihazlarıma bakıyorum.”           | 79  | 31,50 |
|                                                                | “Arkadaşlarımla yüz yüze vakit geçiririm.” | 59  | 23,50 |
|                                                                | “Ailemle vakit geçiririm.”                 | 44  | 17,50 |
|                                                                | “Ders çalışırım.”                          | 23  | 9,20  |
|                                                                | Diğer                                      | 46  | 18,3  |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |
| Aileyle/Arkadaşlarla Vakit Geçirirken Telefon Kullanma Sıklığı | “Hiç kullanmam.”                           | 40  | 15,90 |
|                                                                | “Kısa süre bakarım.”                       | 177 | 70,50 |
|                                                                | “Sık sık kontrol ederim.”                  | 24  | 9,60  |
|                                                                | “Sürekli elimdedir.”                       | 10  | 4     |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |
| Aylık Dijital Ortamda Alışveriş Yapma Sıklığı                  | Ayda 1 Defa                                | 182 | 72,10 |
|                                                                | Ayda 2-3 Defa                              | 51  | 20,30 |
|                                                                | Ayda 4 Defa ve Fazlası                     | 19  | 7,60  |
|                                                                | <b>Toplam</b>                              | 251 | 100,0 |

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır.

#### *Demografik Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formunda katılımcıların sınıf kademesi, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik durumu, ilgilenilen hobi durumu, kendine ait teknolojik alete sahip olma durumu, günlük dijital ekranda geçirilen süre, dijital ortamda vakit geçirme biçimi, boş vakitleri değerlendirme biçimi, aileyle/arkadaşlarla görüşürken telefon vb. dijital cihaz kullanma sıklığı, aylık dijital ortamda yapılan alışveriş sıklığı gibi bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

#### *Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği*

Dokuz maddeden ve tek boyuttan oluşan 5 puanlık Likert tipi ölçek, Taş (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını ise Çelik ve arkadaşları (2023) gerçekleştirmiştir. Ölçek, DSM-5'teki çevrim içi oyun bağımlılığı tanı kriterlerine uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekte yüksek puanlar, yüksek düzeyde internet bağımlılığını gösterir. Geliştirme çalışmasında, ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Öncelikle çalışmanın gerçekleştirilmesi için Etik Kurul İzni başvurusu yapılacaktır. Etik Kurul'dan olumlu onay alınması hâlinde Demografik Bilgi Formu, Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği içeren veri toplama formu oluşturulacak ve uygulamalar gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda 9, 10, 11 ve 12. sınıfta eğitim görmekte olan ergenlere ölçek uygulanacak ve sistematik olarak veriler toplanacaktır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 23 programı ile analiz edilecektir. Araştırma amaçları çerçevesinde öncelikle normallik varsayımları kontrol edilecektir. Ardından demografik verilere ilişkin betimsel istatistikler ortaya konulacaktır. Ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda gruplar arasında değişkenlere göre anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup T-testi, ANOVA analizleri gerçekleştirilecektir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmadaki belirlenen hipotezler test edilecektir ve bu hipotezlere ilişkin bulgular sunulacaktır.

### 1) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Puanının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Sınıf Düzeyi  | n   | M    | SS   |
|---------------|-----|------|------|
| 9. Sınıf      | 82  | 2.42 | 0.71 |
| 10. Sınıf     | 82  | 2.38 | 0.67 |
| 11. Sınıf     | 43  | 2.53 | 0.81 |
| 12. Sınıf     | 44  | 2.65 | 0.79 |
| <b>Toplam</b> | 251 | 2.47 | 0.73 |

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin dijital bağımlılık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ergenlerde dijital bağımlılık puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir,  $F(3, 247) = 1.48$ ,  $p = .221$ . Bu bulgu, ergenlerde dijital bağımlılık düzeyinin lise sınıf kademesine göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

## 2) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Puanının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Örneklem T-Testi ile Karşılaştırılması

| Cinsiyet      | n   | M    | SS   |
|---------------|-----|------|------|
| Kız           | 169 | 2.52 | 0.74 |
| Erkek         | 82  | 2.36 | 0.70 |
| <b>Toplam</b> | 251 | 2.47 | 0.73 |

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların ergenlerde cinsiyet değişkenine göre dijital bağımlılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin dijital bağımlılık puan ortalamasının ( $M = 2.52$ ,  $SS = 0.74$ ) erkek öğrencilerden ( $M = 2.36$ ,  $SS = 0.70$ ) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir,  $t(249) = 1.58$ ,  $p = .116$ . Bu bulgu, araştırma grubunda dijital bağımlılık puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

### 3) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı ailenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve ailenin sosyoekonomik durumu arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının Ailenin Sosyoekonomik Durumu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi | n   | M    | SS   |
|------------------------------|-----|------|------|
| Düşük                        | 18  | 2.69 | 1.02 |
| Orta                         | 217 | 2.47 | 0.68 |
| Yüksek                       | 16  | 2.15 | 0.96 |
| <b>Toplam</b>                | 251 | 2.47 | 0.73 |

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının ailenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ergenler ve gençler için dijital ekranda geçirilen süre puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir,  $F(2, 248) = 2.39$ ,  $p = .094$ .

### 4) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı ilgilenilen bir hobi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve ilgilenilen bir hobi olma durumu arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 5:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının İlgilenilen Bir Hobi Olma Durumu Değişkeni Açısından Bağımsız Örneklem T-Testi ile Karşılaştırılması

| Hobi Durumu   | n   | M    | SS   |
|---------------|-----|------|------|
| Evet          | 191 | 2.45 | 0.75 |
| Hayır         | 60  | 2.51 | 0.69 |
| <b>Toplam</b> | 251 | 2.47 | 0.73 |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının hobi sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre ergenler ve gençler için dijital ekranda geçirilen süre puanlarının hobi sahibi olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir  $t(249)$

= -0.58,  $p = .562$ . Bu bulgu, ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin hobi sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

##### 5) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı kendine ait teknolojik alet sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve kendine ait teknolojik alet sahibi olma durumu arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 6:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının Kendine Ait Teknolojik Alet Sahibi Olma Durumu Değişkeni Açısından Bağımsız Örneklem T-Testi ile Karşılaştırılması

| Kendine Ait Teknolojik Alet Sahibi Olma Durumu | n   | M    | SS   |
|------------------------------------------------|-----|------|------|
| Evet                                           | 238 | 2.47 | 0.73 |
| Hayır                                          | 13  | 2.35 | 0.80 |
| <b>Toplam</b>                                  | 251 | 2.47 | 0.73 |

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının kendilerine ait teknolojik alet sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre kendine ait teknolojik alet sahibi olma durumu ile ergenlerde ve gençlerde dijital ekran bağımlılığı puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir,  $t(249) = 0.56$ ,  $p = .574$ .

##### 6) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı dijital ekranda geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve günlük dijital ekranda geçirilen süre arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 7:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının Günlük Dijital Ekranda Geçirilen Süre Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Günlük Dijital Süre | n   | M    | SS   |
|---------------------|-----|------|------|
| 1-2 Saat            | 42  | 1.92 | 0.56 |
| 3-4 Saat            | 125 | 2.38 | 0.64 |
| 5 Saat ve Fazlası   | 84  | 2.87 | 0.73 |
| <b>Toplam</b>       | 251 | 2.47 | 0.73 |

| Karşılaştırma       | Ortalama Fark<br>(I-J) | SH   | P      | %95 GA<br>Alt | %95 GA<br>Üst |
|---------------------|------------------------|------|--------|---------------|---------------|
| 1-2 Saat - 3-4 Saat | -0.46                  | 0.12 | < .001 | -0.74         | -0.19         |
| 1-2 Saat - 5+ Saat  | -0.95                  | 0.12 | < .001 | -1.24         | -0.66         |
| 3-4 Saat - 5+ Saat  | -0.49                  | 0.09 | < .001 | -0.71         | -0.27         |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının günlük dijital ekranda geçirilen süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre dijital bağımlılık puanlarının günlük dijital ekran süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir,  $F(2, 248) = 31.34$ ,  $p < .001$ . Anlamlı farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc testi sonucuna göre 1-2 saat dijital ekran kullanan öğrencilerin puanları ( $M = 1.92$ ), 3-4 saat kullanan öğrencilerden ( $M = 2.38$ ) ve 5 saat ve üzeri kullanan öğrencilerden ( $M = 2.87$ ) anlamlı derecede düşük olduğu ( $p < .001$ ) ve 3-4 saat kullanan öğrencilerin puanları da 5 saat ve üzeri kullanan öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu gözlenmiştir ( $p < .001$ ). Bu bulgu, günlük dijital ekran süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeyinin anlamlı biçimde arttığını göstermektedir. Özellikle 5 saat ve üzeri ekran kullanımının dijital bağımlılık düzeyinde belirgin bir yükselişle ilişkili olduğu gözlenmektedir.

#### 7) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı dijital ortamda vakit geçirme şekline göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve dijital ortamda vakit geçirme şekli arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 8:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanlarının Dijital Ortamda Vakit Geçirme Şekli Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Dijital Ortamda Vakit Geçirme Şekli | n          | M           | SS          |
|-------------------------------------|------------|-------------|-------------|
| Oyun oynuyorum                      | 30         | 2.26        | 0.69        |
| Sosyal medyada geziniyorum          | 138        | 2.61        | 0.68        |
| Film izliyorum                      | 49         | 2.36        | 0.79        |
| Ders çalışıyorum                    | 17         | 2.10        | 0.63        |
| Diğer                               | 17         | 2.31        | 0.87        |
| <b>Toplam</b>                       | <b>251</b> | <b>2.47</b> | <b>0.73</b> |



| Karşılaştırma       | Ortalama Fark<br>(I-J) | SH   | p    | %95 GA<br>Alt | %95 GA<br>Üst |
|---------------------|------------------------|------|------|---------------|---------------|
| Sosyal Medya - Ders | 0.51                   | 0.18 | .046 | 0.01          | 1.02          |

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının dijital ortamda vakit geçirme şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre dijital bağımlılık puanlarının dijital ortamda vakit geçirme şekli değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir,  $F(4, 246) = 3.63$ ,  $p = .007$ . Anlamlı farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD Post Hoc analizine göre sosyal medyada vakit geçirdiğini belirten öğrencilerin dijital bağımlılık puan ortalaması ( $M = 2.61$ ), dijital ortamda ağırlıklı olarak ders çalıştığını belirten öğrencilerden ( $M = 2.10$ ) anlamlı derecede daha yüksek olduğu ( $p = .046$ ) ve diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu bulgu, dijital ortamda vakit geçirme biçiminin dijital bağımlılık düzeyinde belirleyici bir faktör olabileceğini göstermektedir.

#### 8) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı boş vaktini öncelikli olarak değerlendirme biçimine göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve boş vaktini öncelikli olarak değerlendirme biçimi arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 9:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının Boş Vaktini Öncelikli Olarak Değerlendirme Biçimi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Boş Vakti Değerlendirme Biçimi          | n   | M    | SS   |
|-----------------------------------------|-----|------|------|
| Dijital cihazıma bakarım                | 79  | 2.80 | 0.75 |
| Arkadaşlarımla yüz yüze vakit geçiririm | 59  | 2.52 | 0.64 |
| Ailemle vakit geçiririm                 | 44  | 2.00 | 0.53 |
| Ders çalışırım                          | 23  | 2.14 | 0.61 |
| Diğer                                   | 46  | 2.43 | 0.76 |
| <b>Toplam</b>                           | 251 | 2.47 | 0.73 |

| Karşılaştırma  | Ortalama Fark (I-J) | SH   | p      |
|----------------|---------------------|------|--------|
| Dijital - Aile | 0.80                | 0.13 | < .001 |
| Dijital - Ders | 0.66                | 0.16 | < .001 |

| Karşılaştırma   | Ortalama Fark (I-J) | SH   | p    |
|-----------------|---------------------|------|------|
| Dijital - Diğer | 0.37                | 0.13 | .030 |
| Arkadaş - Aile  | 0.52                | 0.14 | .002 |
| Diğer - Aile    | 0.43                | 0.14 | .024 |

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının boş vakti değerlendirme biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre dijital bağımlılık puanlarının boş vakti değerlendirme biçimine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir,  $F(4, 246) = 11.39, p < .001$ . Anlamlı farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD Post Hoc analizi sonucuna göre boş vaktini dijital cihazlarıyla geçirdiğini belirten öğrencilerin dijital bağımlılık puanlarının ( $M = 2.80$ ) aileleriyle vakit geçirdiğini belirten ( $M = 2.00$ ), ders çalıştığını belirten ( $M = 2.14$ ) ve diğer etkinlikleri tercih eden öğrencilerden ( $M = 2.43$ ) anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Ayrıca boş vaktini arkadaşlarıyla yüz yüze geçiren öğrencilerin puanları ( $M = 2.52$ ), aileyle vakit geçiren öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlenmiştir ( $p = .002$ ).

#### 9) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı aileyle/arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve aileyle/arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığı arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 10:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının Aileyle/Arkadaşlarla Vakit Geçirirken Telefon Kullanma Sıklığı Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Telefon Kullanma Sıklığı | n          | M           | SS          |
|--------------------------|------------|-------------|-------------|
| Hiç kullanmam            | 40         | 2.02        | 0.59        |
| Kısa süre bakarım        | 177        | 2.44        | 0.63        |
| Sık sık kontrol ederim   | 24         | 2.77        | 0.70        |
| Sürekli elimdedir        | 10         | 4.04        | 0.71        |
| <b>Toplam</b>            | <b>251</b> | <b>2.47</b> | <b>0.73</b> |

| Karşılaştırma | Ortalama Fark (I-J) | SH   | p    |
|---------------|---------------------|------|------|
| Hiç - Kısa    | -0.42               | 0.11 | .001 |

| Karşılaştırma  | Ortalama Fark (I-J) | SH   | p      |
|----------------|---------------------|------|--------|
| Hiç - Sık      | -0.75               | 0.16 | < .001 |
| Hiç - Sürekli  | -2.02               | 0.22 | < .001 |
| Kısa - Sürekli | -1.60               | 0.21 | < .001 |
| Sık - Sürekli  | -1.27               | 0.24 | < .001 |

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının aile veya arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre telefon kullanma sıklığına göre dijital bağımlılık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir,  $F(3, 247) = 29.28$ ,  $p < .001$ . Anlamlı farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc analizleri, “sürekli elimdedir” diyen öğrencilerin dijital bağımlılık puan ortalamasının ( $M = 4.04$ ) diğer tüm gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ( $p < .001$ ) ve “hiç kullanmam” diyen öğrencilerin puanları ( $M = 2.02$ ), “kısa süre bakarım” ve “sık sık kontrol ederim” diyen öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, sosyal ortamlarda telefon kullanım sıklığının dijital bağımlılık düzeyiyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

#### 10) Ergenlerde dijital bağımlılık puanı aylık dijital ortamda alışveriş yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları ve aylık dijital ortamda alışveriş yapma sıklığı arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 11:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği Puanının Aylık Dijital Ortamda Alışveriş Yapma Sıklığı Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

| Dijital Ortamda Alışveriş Yapma Sıklığı | n   | M    | SS   |
|-----------------------------------------|-----|------|------|
| Ayda 1 defa                             | 181 | 2.37 | 0.70 |
| Ayda 2-3 defa                           | 51  | 2.73 | 0.68 |
| Ayda 4 defa ve fazlası                  | 19  | 2.67 | 1.00 |
| <b>Toplam</b>                           | 251 | 2.47 | 0.73 |

| Karşılaştırma     | Ortalama Fark (I-J) | SH   | p    | %95 GA Alt | %95 GA Üst |
|-------------------|---------------------|------|------|------------|------------|
| Ayda 1 - Ayda 2-3 | -0.35               | 0.11 | .006 | -0.62      | -0.09      |

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarının aylık dijital ortamda alışveriş yapma sıklığı değişkenine göre fark-

lulaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre dijital bağımlılık puanlarının aylık dijital ortamda alışveriş yapma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını gözlenmiştir,  $F(2, 248) = 5.66, p = .004$ . Anlamlı farklılığın kaynağını saptamak için yapılan Tukey HSD Post Hoc analizine göre ayda 2-3 defa dijital alışveriş yaptığını belirten öğrencilerin dijital bağımlılık puanları ( $M = 2.73$ ), ayda 1 defa alışveriş yaptığını belirten öğrencilerden ( $M = 2.37$ ) anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlenmiştir ( $p = .006$ ). Diğer karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

### 11) Araştırmaya katılan ergenlerin dijital bağımlılık puanı nasıl bir dağılım göstermektedir? Alt amacına ilişkin bulgular

Katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanları dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 12:** Ergenler ve Gençler İçin Dijital Bağımlılığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| N   | Min  | Max  | M    | SS   | Çarpıklık | Basıklık |
|-----|------|------|------|------|-----------|----------|
| 251 | 1.00 | 4.90 | 2.47 | 0.73 | 0.60      | 0.42     |

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların ergenler ve gençler için dijital bağımlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, ortalama puanın 2.47 ( $SS = 0.73$ ) olduğu gözlenmiştir. Ölçek puanları 1.00 ile 4.90 arasında değişmektedir. Çarpıklık (0.60) ve basıklık (0.42) değerleri  $\pm 1$  sınırları içerisinde yer aldığından, dağılımın normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde ve hafif sağa çarpık bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarının demografik değişkenlere göre günlük dijital ortamda vakit geçirilen süre, dijital ortamda vakit geçirme şekli, boş vakitlerini öncelikli olarak değerlendirme biçimi, aileyle/arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığı, aylık dijital ortamdan alışveriş yapma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunurken sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzeyi, hobi sahibi olma, kendine ait teknolojik alete sahip olma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada sınıf düzeyi ve ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Arslan (2020) tarafından yapılan araş-

tırmada da sınıf düzeyi değişkeni ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada; cinsiyet, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde ise İlkin ve Korkmaz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre dijital bağımlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve dijital bağımlılığın erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada ailenin sosyoekonomik durumu, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde Arslan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise ailenin sosyoekonomik durumu yükseldikçe çocukların dijital araçlara ve internete erişim kolaylığının da yükselmesi bakımından ailenin sosyoekonomik durumu ve dijital bağımlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Yapılan araştırmada hobi sahibi olma durumu, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde ise Arat ve Çalımlı (2017) tarafından yapılan araştırmada tiyatroya gitmek, müzik aleti çalmak vb. hobi sahibi olan ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada kendine ait teknolojik alete sahip olma, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde ise Çelik ve Çelik (2023) tarafından yapılan araştırmada ise teknolojik alete sahip olma değişkeni ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada günlük dijital ortamda vakit geçirilen süre, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ergenlerde dijital ekranda vakit geçirilen süre arttıkça dijital bağımlılık düzeyinin de yükseldiği gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde Doğrusever (2021) tarafından sosyal medya hakkında yapılan bir araştırmada da ergenlerin dijital ortamda vakit geçirdikleri süre ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde dijital ekranda vakit geçirilen sürenin ergenler açısından süre uzadıkça internetin kullanım amaçlarının değişmesi bakımından dijital bağımlılık için bir risk faktörü olarak değerlendirildiği gözlenmiştir (Aksoy ve Ünübol, 2021).

Yapılan araştırmada dijital ortamda vakit geçirme şekli, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital ortamda oyun oynayan, sosyal medyada gezinen, film izleyen ergenlerin dijital bağımlılık puanlarının, ders çalışan ergenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde Durmuş ve Eyüboğlu (2025) tarafından yapılan araştır-

mada da dijital ortamda oyun oynama, sosyal medya platformlarında gezinme, film izleme vb. şekillerde dijital ortamda vakit geçiren ergenlerin, ders çalışan ergenlere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada boş vakitlerini öncelikli olarak değerlendirme biçimi, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre boş vakitlerini öncelikli olarak arkadaşlarıyla veya ailesiyle vakit geçirerek ya da ders çalışarak değerlendirmeyi seçen katılımcıların dijital bağımlılık puanları, boş vakitlerinde dijital cihazları ile vakit geçiren katılımcılara göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Demirel ve arkadaşları (2022) yapılan araştırmada boş vakitlerini değerlendirme şekli ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada aileyle/arkadaşlarla vakit geçirirken telefon kullanma sıklığı, ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Tiryaki (2024) tarafından yapılan araştırmada da bireylerin dijital ortamda geçirdikleri sürenin uzamasının, yüz yüze etkileşimlerde de dijital ekrana bakmaya ihtiyaç duymalarına bağlı olarak yüz yüze etkileşimlerinin kalitesini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada aylık dijital ortamdaki alışveriş yapma sıklığı ve ergenlerde ve gençler için dijital bağımlılık toplam puanı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, özellikle orta düzeyde alışveriş yapan öğrencilerin dijital bağımlılık puanlarının daha yüksek olması, dijital ortamda geçirilen sürenin yalnızca sosyal medya veya eğlenceyle değil, tüketim davranışlarıyla da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Esen (2021) tarafından yapılan araştırmada da bireylerin dijital ortamda alışveriş yapma sıklığı ve dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmada ergenlerde dijital bağımlılık düzeyine ilişkin yapılan betimsel analiz bulgularına göre örneklemin genel olarak orta düzeye yakın bir dijital bağımlılık eğilimi sergilediği gözlenmektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Arslan (2020) ve Dilci ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerde dijital bağımlılık düzeyinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde farklı bulgular da olduğu gözlenmektedir. Aktan (2018) tarafından yapılan araştırmada örneklem grubunun bağımlılık düzeyinin düşük, Başköy (2013) tarafından yapılan araştırmada ise örneklem grubunun bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital bağımlılık düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşmaması, müdahale ve önleyici çalışmaların yalnızca belirli sınıf kademelerine odaklanmak yerine lise düzeyinin tamamını kapsayacak biçimde planlanması önerilmektedir.
2. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital bağımlılığın cinsiyete göre farklılaşmaması, dijital bağımlılığa yönelik psikoeğitim programlarının kız ve erkek öğrenciler için ayrıştırılmadan, bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımla tasarlanması önerilmektedir.
3. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital bağımlılığın ailenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmaması, dijital bağımlılığın yalnızca ekonomik imkânlarla bağlı bir risk faktörü olmadığını göstermektedir. Bu nedenle müdahale programları tüm sosyoekonomik grupları kapsayacak şekilde planlanması önerilmektedir.
4. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital bağımlılığın hobi sahibi olma durumuna göre farklılaşmaması, hobi sahibi olmanın tek başına dijital bağımlılığı azaltmada yeterli olmadığını gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle nitelikli, düzenli ve sosyal etkileşim içeren etkinliklerin teşvik edilmesi, hobi kavramının yalnızca varlık düzeyinde değil, katılım yoğunluğu açısından da ele alınması önerilmektedir.
5. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital bağımlılığın kendine ait teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre farklılaşmaması, riskin cihaz sahipliğinden ziyade kullanım biçimi ve süresiyle ilişkili olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle ebeveyn rehberliği programlarında kullanım düzeni ve sınır koyma becerilerine odaklanılması önerilmektedir.
6. Yapılan araştırmada ergenlerde günlük dijital ekranda geçirilen süre arttıkça dijital bağımlılık puanlarının yükseldiği gözlenmiştir. Bu nedenle ergenlere yönelik zaman yönetimi ve dijital denge becerilerini geliştiren yapılandırılmış eğitim programlarının okullarda uygulanması önerilmektedir.
7. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital ortamda geçirilen sürenin niteliğinin bağımlılık düzeyiyle ilişkili olması, özellikle sosyal medya odaklı kullanım biçimlerinin risk oluşturabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle içerik farkındalığı ve bilinçli kullanım becerilerini geliştiren müdahalelerin planlanması önerilmektedir.
8. Yapılan araştırmada ergenlerde boş vakitlerini ağırlıklı olarak dijital ortamda değerlendiren öğrencilerin daha yüksek dijital bağımlılık puanlarına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle dijital bağımlılığın önlenmesinde koruyucu rol oynaması amacıyla alternatif sosyal ve aile temelli etkinliklerin artırılması önerilmektedir.
9. Yapılan araştırmada ergenlerde aile ve arkadaş ortamlarında telefon kullanım sıklığının dijital bağımlılıkla güçlü düzeyde ilişkili olduğu göz-



lenmiştir. Bu nedenle özellikle sosyal etkileşim sırasında dijital sınırlar koymaya yönelik davranışsal farkındalık çalışmalarının okul rehberlik programlarına entegre edilmesi önerilmektedir.

10. Yapılan araştırmada ergenlerde dijital alışveriş sıklığı ile dijital bağımlılık arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle dijital tüketim davranışlarının bağımlılık dinamikleriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ergenlere yönelik dijital tüketim farkındalığı ve finansal bilinçlendirme çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir.
11. Yapılan araştırmada örneklemin genel dijital bağımlılık düzeyinin orta düzeyde bulunduğu gözlenmiştir. Bu sebeple erken önleyici çalışmalar gerçekleştirilmesi ve risk düzeyi yükselmeden önce koruyucu/geliştirici psikoeğitim programlarının uygulanması önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Ahioğlu Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 1-10.
- Akçınar, B., Kağıtçıbaşı, Ç., & Baydar, N. (2018). Erken ergenlikte ahlak gelişimi: Bir müdahale araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 153-169.
- Aksoy, F. ve Ünübol, H. (2021). Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 22 (2), 103-113. <https://doi.org/10.51982/bagimli.806920>
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., Waters, L. 2014. Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*; 31(1): 18-31.
- Arat, T. ve Çalımlı, Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Tercihleri: Selçuk Üniversitesi Turizm Fakültesi Örneği. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 109-128.
- Arslan, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edition). Sage, Newbury Park.
- Aslan, H., Başcılar, M., & Karataş, K. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile sosyal beceriler arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3), 266-274.
- Başköy, N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık, siber zorbalık ve bilgisayar karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.*
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 71-86.



- Çelik, E., & Çelik, O. T. (2023). Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardılları: Bir metasentez çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 1913-1944.
- Çelik, T. O., Tunç, Y., Candemir, B., Kapkın İçen, B., & Açar, D. (2023). Validity and reliability study of the Turkish adaptation of the digital addiction scale for teenagers (DAST). *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 11(3), 1715-1728. doi: 10.33715/inonusaglik.1288302
- Demirel, M., Er, Y., Kaya, A., & Çuhadar, A. (2022). Dijital bağımlılık ve boş zaman yönetiminin günlük hayata etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 1292-1306.
- Duman, M. Z. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 93-112.
- Durmuş, B., & Eyüboğlu, D. (2025). Çocuklarda Ekran ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Osmanlı Tıp Dergisi*, 47(Beyin Farkındalığı 2025 Özel Sayısı), 65-78.
- Dursun, A., & Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H., & Yüksel, R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: Teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(1), 51-64.
- Elkin, N., & Soydan, A. M. (2024). Halk Sağlığı Perspektifinden Çocuklarda Teknoloji Bağımlılığı ve Ekran Maruziyeti. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 33(4), 307-315.
- Eraslan, L. 2018. Sosyal medya ve algı yönetimi: Sosyal medya istihbaratına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2011). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 49-66.
- Esen, R. (2021). Yeni Medya Bağlamında Ortaya Çıkan Ekran Bağımlılığı Sonucu Bireylerin E-Ticarete Yönelmesi: Trendyol Örneği İncelemesi (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Il Bong Mun, Seyoung Lee, How and when is academic stress associated with adolescent digital game addiction?: Social interaction via digital games as a mediator and parental monitoring as a moderator, *Children and Youth Services Review*, Volume 173, 2025, 108293, ISSN 0190-7409, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108293>.
- İlkin, A. ve Korkmaz, Ö. (2019). Muhtaç aile çocuklarının teknoloji kullanımı, internet bağımlılığı ve medya-televizyon okuryazarlığının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 137-153. <https://doi.org/10.7822/omuefd.506327>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaygusuz, C. 2013. Psikolojik ihtiyaçlar ve internet bağımlılığı. M. Kalkan, C. Kaygusuz (Ed.), *İnternet Bağımlılığı: Sorunlar ve Çözümler* (ss. 164-193). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Meltem Gürcan, Ayla Kaya, The relationship between self-efficacy, healthy lifestyle beliefs, and digital game addiction in adolescents: A structural equation modeling

approach, Archives of Psychiatric Nursing, Volume 57, 2025, 151920, ISSN 0883-9417, <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2025.151920>.

Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara, 152.

Sultan Ayaz-Alkaya, Neslihan Köse-Kabakcıoğlu, Prevalence and predisposing factors of digital game addiction and cyberbullying in adolescents: A cross-sectional study, Public Health, Volume 241, 2025, Pages 137-143, ISSN 0033-3506, <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2025.02.012>.

Tiryaki, A. İ. (2024). *Serbest Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları Bağlamında Dijital Bağımlılık ve Asosyallık İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Tuncay, P. Y., Bozdoğan, K. E., & Bozdoğan, E. (2023). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve aile içi iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 177-195.

Tuncay, B., & Göger, B. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve uyku kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Sleep Medicine*.

Valkenburg, P. M., Peter, J. 2009. Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*; 18(1): 1-5.



## ESENLER İLÇESİNDEKİ ENGELLİ BİREYLERİN SOSYALLEŞME SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

Yaren Naz AKKAYA, Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi  
Zeynep MENEVŞE, Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi  
Zeynep Sude AVINÇ, Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi  
Arş. Gör. Nurevşah KAYA, Psikolojik Danışman / Doktorant

### Özet

Bu çalışmanın amacı, engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştığı zorluklara sebep olan faktörleri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2025-2026 akademik yılında İstanbul'un Esenler İlçesi'nden seçilen 13 genç oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcıların sosyal yaşamda yüksek düzeyde zorbalığa maruz kalmış olmaları kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan "yarı yapılandırılmış görüşme" tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; genç engelli bireylerin sosyal yaşama katılımını kısıtlayan faktörlerin; sosyalleşme deneyimleri, karşılaşılan sosyal problemler, kurumsal ve yerel destekler, psikolojik ve duygusal boyut ile görünürlük mücadelesi olmak üzere toplam beş ana temada toplandığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Nitel Araştırma, Engelli Bireyler, Sosyal Farkındalık, Psikososyal Etkiler.

### AN ANALYSIS OF THE PROBLEMS FACED BY PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE SOCIALIZATION PROCESS IN THE DISTRICT OF ESENLER

#### Abstract

The aim of this study is to identify the factors causing the difficulties faced by individuals with disabilities in social life. The research sample consists of 13 young individuals selected from the Esenler district during the 2025-2026 academic year. A key consideration in selecting the participants was their high

level of exposure to bullying. The study employed the semi-structured interview technique, a qualitative data collection method. The findings indicate that the factors hindering the social participation of young disabled individuals are categorized into five main themes: socialization experiences, encountered social problems, institutional and local support, psychological and emotional dimensions, and the struggle for visibility.

**Keywords:** Qualitative Research, Individuals With Disabilities, Social Awareness, Psychosocial Effects.

## GİRİŞ

Engelli birey olmak herkes için zor bir durumdur; engelliliği daha da zorlaştıran birçok faktör olabilmektedir. Bu faktörler arasında zihinsel, çevresel ve mekânsal etkenler gibi pek çok unsur sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden biri de zihinsel özellikte olan “itimatsızlık” teşkil etmektedir. İtimatsızlık, uzun sürelerdir araştırılmaya devam edilen ve hâlen önem arz eden bir değişken konumundadır. İtimatsızlık; bir kişi, kurum ya da sürece yönelik güvenin zayıflaması veya güvenin oluşmaması durumunu ifade eder. Bu kavram, bireyin karşısındaki tarafın dürüstlüğü, tutarlılığı, yeterliliği ve iyi niyeti konusunda şüphe duyması ile ilişkilidir. Ayrıca itimatsızlık; sosyal ilişkilerde iş birliğini azaltan, iletişimi zayıflatan ve bireyler arası bağların kurulmasını güçleştiren bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

Sosyalleşme; bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini, normlarını, davranış kalıplarını ve sosyal rollerini öğrenerek içselleştirdiği, bu doğrultuda toplumsal yaşama uyum sağladığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey; aile, okul, akran grupları, medya ve diğer toplumsal kurumlar aracılığıyla sosyal beceriler geliştirir, kimlik inşasını sürdürür ve toplumsal ilişkiler kurma kapasitesini artırır. Akademik açıdan sosyalleşme, yalnızca bireyin çevresi ile etkileşim kurması değil, aynı zamanda toplumun sürekliliğini sağlayan kültürel aktarımın gerçekleştiği, birey-toplum ilişkisinin karşılıklı biçimde şekillendiği temel bir toplumsal mekanizma olarak ele alınmaktadır.

İnsanların sosyalleşme ihtiyacı yalnızca keyif ya da boş zaman etkinliği ile sınırlı olmayan; biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel temellere dayanan çok boyutlu bir gereksinimdir. İnsan doğası gereği toplumsal bir varlık olup kimlik gelişimi, duygusal düzenleme ve âdiyet duygusunun oluşumu açısından sosyal ilişkilere ihtiyaç duyar. Sosyal etkileşimler, bireyin kendisini ifade etmesini, başkaları tarafından tanınmasını ve kabul görmesini sağlayarak benlik algısının güçlenmesine katkıda bulunur. Ayrıca sosyalleşme; bireyin toplumsal normları öğrenmesi, değerleri içselleştirmesi ve sosyal rolleri edinmesi bakımından temel bir süreçtir. Bu süreç sayesinde birey, toplumla uyumlu davranış biçimlerini geliştirir ve sosyal yaşamın gerektirdiği iletişim becerilerini kazanır. Bununla birlikte sosyal destek mekanizmaları; stresle başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu üzerinde koruyucu bir etkiye sahiptir. Bu nedenle sosyalleşme

ihtiyacı, bireyin hem ruhsal iyilik hâlini sürdürmesi hem de toplumsal bütünleşmeyi sağlaması açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Engelli bireylerin de sosyalleşme ve arkadaşlık ilişkileri kurma isteği, temel bir insanî gereksinim ve toplumsal katılımın önemli bir boyutudur (Zarb, 1995, s. 26). Geçmiş dönemlerde yaşamış birçok toplumda engelli bireyler yaşamın çeşitli alanlarından dışlanmış, kimi zaman topluma yük olan ve faydası olmayan bireyler olarak görülmüş kimi zaman da kendilerine acınarak bakılmıştır. Toplumsal ön yargıların ve kalıpların oluşturduğu marjinalizasyon, engelli bireyleri sosyal hayatın dışına iterek birtakım hak ihlallerine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda engelli bireyler; yalnızca bakım ya da destek ihtiyacı olan kişiler değil, sosyal ilişkiler geliştirme, âdiyet duygusunu yaşama ve toplumsal yaşamın bir parçası olma hakkına sahip bireyler olarak değerlendirilmektedir. Sosyal etkileşim ve arkadaşlık ilişkileri, engelli bireylerin psikolojik iyi oluşlarını güçlendirmekte, sosyal destek mekanizmalarını artırmakta ve yaşam doyumuna olumlu katkı sağlamaktadır.

Engelli bireyler toplumsal yaşamın birçok alanında yalnızca fiziksel engellerle değil, aynı zamanda çevrelerindeki bireylerin olumsuz tutumları ile de karşılaşmaktadır. Bu olumsuz tutumlar; ön yargı, dışlama, küçümseme, acıma temelli yaklaşımlar ve ayrımcılık gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Toplumda engelliliğin çoğu zaman bir eksiklik ya da yetersizlik olarak algılanması, engelli bireylerin sosyal ilişkiler kurmasını ve toplumsal yaşama eşit biçimde katılmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda engelli bireylere yönelik olumsuz tutumlar yalnızca bireysel düşünce ve davranışlarla sınırlı kalmamakta; eğitim, istihdam, sosyal çevre ve kamusal hizmetlere erişim gibi alanlarda da yapısal eşitsizlikleri derinleştirebilmektedir. Ayrıca engelli bireylerin sürekli olarak yardım nesnesi olarak görülmesi, onların bağımsızlık ve öz yeterlilik algısını zedeleyebilmekte; sosyal izolasyon ve psikolojik iyi oluşta azalma gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla engelli bireylerin karşılaştığı olumsuz tutumlar, toplumsal bütünleşmeyi engelleyen ve sosyal katılımı sınırlandıran önemli bir toplumsal sorun olarak değerlendirilmektedir.

Oliver (1990) ve Shakespeare (2014), bu bakış açısına göre engelli bireylerin yaşadığı zorlukların temelinde bireysel yeti kayıplarının değil; ayrımcılık, toplumsal tutumlar, yetersiz politikalar ve fiziksel erişilebilirlik eksikliklerinin yer aldığını belirtmektedir. Oliver ve Barnes (2012) çerçevesinde hak temelli yaklaşım, sosyal modelin etkisiyle engelli bireyleri yardım edilmesi gereken kişiler olarak değil; hakları olan ve karar süreçlerine katılması gereken bireyler olarak değerlendirmektedir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (CRPD), katılım, erişilebilirlik ve eşitlik ilkelerini temel alarak devletleri yapısal dönüşümlere çağırılmaktadır. Bununla birlikte literatürde yer alan çalışmalar, söz konusu dönüşümün uygulanma sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Misal olarak Genç ve Çat (2013) işverenlerin ön yargısının engelli bireylerin istihdamına engel teşkil ettiğini öne sürerken; Ngo ve arkadaş-

ları (2013) sosyal destek sistemlerinin sınırlı yapısının sosyal katılıma olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Aynı şekilde Grace ve arkadaşları (2011) rehabilitasyon ve istihdam desteği yetersizliğinin bireysel bağımsızlığı sınırladığını belirtmektedir.

Bu araştırma, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan ve nüfus yoğunluğu bakımından öne çıkan Esenler İlçesi'nde ikamet eden engelli bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu söz konusu ilçede yaşayan genç engelli bireyler oluşturmuş; veriler, bu yerleşim biriminde yaşayan katılımcılardan elde edilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, İstanbul iline bağlı Esenler İlçesi'nde ikamet eden engelli bireylerin sosyalleşme süreçleri kapsamında karşılaştıkları güçlükleri çok boyutlu biçimde incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada; engelli bireylerin sosyal çevre ile etkileşim kurma, arkadaşlık ilişkileri geliştirme, toplumsal yaşama katılım sağlama ve sosyal destek mekanizmalarına erişim gibi alanlarda deneyimledikleri sorunların ortaya konulması hedeflenmiştir. Ayrıca çalışma; engelli bireylerin sosyalleşme süreçlerini etkileyen toplumsal tutumlar, ayrımcılık pratikleri ve çevresel engellerin bu süreç üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulguların, engelli bireylerin toplumsal bütünleşmesini destekleyecek politika ve uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı; engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve söz konusu zorlukların bireylerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda; bireylerin akran ilişkileri, aile yapısı, okul ortamı, dijital medya kullanımı ve toplumsal beklentiler gibi çeşitli değişkenler çerçevesinde deneyimledikleri sosyal güçlüklerin ortaya konulması hedeflenmektedir. Çalışmanın; eğitim politikalarının geliştirilmesine, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin güçlendirilmesine, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sosyal uyum süreçlerine yönelik farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca elde edilecek bulguların; engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlara yönelik önleyici ve destekleyici programların hazırlanmasına ışık tutacağı, alanda yapılacak diğer akademik çalışmalara kurumsal ve uygulamalı açıdan katkı sunacağı öngörülmektedir.

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Koah & Monium, 1994). Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında; bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta; ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması yöntemi, bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yöntemdir

(Çepni, 2007). Aynı zamanda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştığı zorluklara ilişkin algıları ve düşünceleri yapılan görüşmeler ile alınmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evreni, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Esenler İlçesi'nden seçilen engelli bireylerden oluşmaktadır. Örneklemi ise evrenden amaçsal örnekleme yöntemi (Karasar, 2005) ile Esenler İlçesi'nden seçilen öğrenciler olmak üzere toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemenin seçiminde amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş; bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak farklı engel durumları olan bireyler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan & Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir. Örneklemeye dâhil edilen engelli bireylerin seçiminde, bireylerin sosyal hayatta yüksek ölçüde zorbalanmış olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan engelli bireylerin cinsiyet, yaş ve engel durumuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, çalışma grubunun toplam 13 lise öğrencisinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %70'inin (n=7) kız, %60'ının (n=6) ise erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Yaş dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin 15, 16 ve 17 yaş aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, araştırma grubunun ergenlik döneminin orta ve geç evrelerini kapsadığını göstermektedir. Engel durumları bakımından değerlendirildiğinde ise katılımcıların görme engeli ve fiziksel engel grubunda yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, çalışma grubunun farklı engel türlerine sahip bireylerden oluşturulması, engelli lise öğrencilerinin sosyal yaşamda karşılaştıkları zorlukların karşılaştırmalı ve çok boyutlu biçimde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Örneklemenin cinsiyet ve engel durumu bakımından çeşitlilik göstermesi, araştırmanın bulgularının farklı alt gruplar açısından değerlendirilmesine imkân tanımakta ve çalışmanın betimsel gücünü artırmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Engelli bireylerin sosyal yaşama katılım kaygılarına sebep olan faktörleri incelemeye yönelik olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce konu üzerinde derinlemesine düşünülmüştür. Araştırma kapsamında her öğrenciye toplam 21 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Ayrıca toplanan verilerin araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı engelli bireylere belirtilmiştir. Soruları tam bir güven içinde yanıtlayabilmeleri için isimlerini belirtmemeleri istenmiş ve tüm görüşlerini içlerinden geldiği gibi ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme yapılan engelli bireylerin tamamına sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Böylece



engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştığı zorluklara ilişkin açıklamalarına ve görüşme konusundaki betimlemelerine olanak sağlanmıştır. Görüşmeler araştırmaya katılan öğrencilerle yüz yüze yapılmış olup, her öğrenci ile yapılan görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmada toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde çözümlenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş; bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin içerik analizinde, dört aşamalı olan nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008): 1. Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması, 4. Bulguların yorumlanması. Görüşme notlarının hangi engelli birey tarafından gerçekleştirildiğini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından dipnot/kodlama sistemi kullanılmıştır. Görüşme notları turnak içerisinde verilmiş ve daha sonra köşeli parantez içinde görüşmenin hangi bireye ait olduğu belirtilmiştir. Köşeli parantez içinde sırasıyla; engelli bireyin araştırmadaki sırası, cinsiyeti, yaşı ve engel durumu kısaltılarak sunulmuştur.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği**

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla süreç, araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli branş öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmada dış güvenirlik çalışması kapsamında; veri toplama işlemi, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma süreçleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır. İç güvenirlik kapsamında ise toplanan veriler, betimsel bir yaklaşımla, araştırmacı tarafından herhangi bir yorum katılmadan doğrudan sunulmuştur.

Araştırma verilerinin geçerliliğini temin edebilmek amacıyla, bulguların sunumunda çalışmanın gerçekleştirildiği bağlam göz ardı edilmemiştir. Bulgular öncelikle doğrudan alıntılar aracılığıyla betimlenmiş, ardından analitik bir çerçevede yorumlanmıştır. Bulguların iç tutarlılığını sağlamak amacıyla temaları oluşturan kavramlar hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle ilişkileri bakımından incelenmiş; anlamlı ve bütüncül bir yapı oluşturup oluşturmadıkları alan uzmanının görüşüne başvurularak denetlenmiştir.

Ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edebilmek ve ulaşılan bulguların doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliğine gidilmiştir. Bununla birlikte, katılımcı doğrulaması (üye kontrolü) tekniği uygulanmış; görüşmeler sırasında tutulan notlar süreç sonunda öğrencilere sunularak teyit edilmiştir. Ayrıca hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini değerlendirmek üzere biri öğretim üyesi, diğeri sosyal ilişkiler alanında uzman bir öğretmen olmak üzere iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analiz sürecinde elde edilen bulgular, öncelikle sistematik biçimde kodlanmış ve benzer içerik ile anlam örüntüleri doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak incelenmiş; kavramsal bütünlüğün sağlanmasına özen gösterilmiştir. Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilmiş ve alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak tematik yapı son hâline getirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla analiz sürecine ilişkin tüm aşamalar ayrıntılı biçimde raporlanmış; verilerin nasıl toplandığı, kodlandığı ve yorumlandığı açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Böylece araştırma sürecinin şeffaflığı sağlanarak benzer çalışmalar için izlenebilir bir yöntem çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca, araştırmacı ön yargısını en aza indirmek amacıyla veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumların veri temelli olmasına dikkat edilmiştir.

Etik ilkeler doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve katılımcılar kodlanarak ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde gönüllülük esas alınmış; katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve onamları alınmıştır. Elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı hususunda gerekli güvence sağlanmıştır.

Bu doğrultuda, araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği artırmaya yönelik çeşitli yöntemsel önlemler alınmış; elde edilen bulguların tutarlı, inandırıcı ve bilimsel açıdan temellendirilmiş olmasına özen gösterilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki engelli bireylerden toplanan nitel verilerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen beş ana tema altında sınıflandırılmıştır.

### Tema 1: Sosyalleşme Deneyimleri

Araştırmaya katılan engelli bireylerin büyük bir çoğunluğu, sosyal yaşama katılım süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların sosyalleşme deneyimlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Erişim sıkıntısı yaşanabiliyor; bir mekâna gitmek, ulaşmak zor olabiliyor. Toplumsal ön yargılar ya da yetersiz bilgi, sosyalleşirken zorluk yaşamamıza neden oluyor.”* [B-4/K/16/G.E.]

*“Dijital ortamlarda bile sosyalleşirken teknik erişim sıkıntıları yaşıyorum. Görme engelli bir birey olarak ulaşım konusunda da sorunlar yaşıyorum; bu durumlar benim sosyalleşmeme engel oluyor.”* [B-7/E/17/G.E.]

*“Özellikle fiziksel erişimle ilgili zorluklar yaşıyorum. Toplu taşıma araçlarında uygun yer bulmak zor; yapılan aktivitelerde ise fiziksel katılım kısıtlı olduğu için sosyalleşmek beni zorluyor.” [B-3/E/15/F.E.]*

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sosyalleşme deneyimlerinin hem fiziksel hem de dijital çevredeki erişilebilirlik sorunları ve toplumsal bilgi eksikliği nedeniyle sekteye uğradığı görülmektedir.

## **Tema 2: Karşılaşılan Sosyal Faktörler**

Araştırmaya katılan engelli bireylerin tamamına yakını, çevresel ve toplumsal faktörlerin sosyal yaşamlarını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konudaki dikkat çekici görüşler şu şekildedir:

*“Karşılaştığımız sosyal faktörler oldukça fazla. Örneğin; toplumsal ön yargılar ve bilinçsiz çevre bizim öz güvenimizi kırmakta.” [B-12/K/16/F.E.]*

*“Toplumsal engelli bireyleri yeterince kapsamaması, oluşan ön yargı ve bulunduğu ortamlarda yetersiz görülmek, karşılaştığımız sosyal faktörlere örnek verilebilir.” [B-8/K/17/G.E.]*

Elde edilen bulgular, toplumsal bilinçsizliğin ve yerleşik ön yargıların engelli bireylerin öz güveni üzerinde zedeleyici bir etki oluşturduklarını saptamaktadır.

## **Tema 3: Kurumsal ve Yerel Destekler**

Katılımcılar, sosyal yaşamda karşılaşılan zorlukların temel kaynağı olarak kurumsal ve yerel desteklerin yetersizliğini ya da bu desteklere erişimdeki güçlükleri işaret etmişlerdir:

*“Kurumsal desteklere ulaşım zor olabiliyor; çünkü bazı hizmetler yetersiz, karmaşık ve bekleme süreleri uzun. Bundan dolayı kurumsal desteğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” [B-1/K/15/G.E.]*

*“Kamu hizmetlerinin yetersiz olmasının yanı sıra bazı kurumlar özel ihtiyaca yönelik destek sunmakta yetersiz kalabiliyor.” [B-2/K/16/F.E.]*

*“Kurumsal ve yerel desteklerdeki ulaşım zorluğu, karmaşık prosedürler ya da verilen desteğin yetersiz olması temel sorunlar.” [B-13/E/17/G.E.]*

Katılımcıların ifadeleri, genel bir destek eksikliğinden ziyade, mevcut destek mekanizmalarına erişimdeki bürokratik engeller ve uygulama yetersizlikleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

## **Tema 4: Psikolojik ve Duygusal Boyut**

Araştırma kapsamındaki tüm bireyler, engellilik durumunun ve toplumsal tutumların kendileri üzerinde psikolojik bir yük oluşturduğunu ifade etmişlerdir:

*“Psikolojik anlamda dışlanma korkusu, yetersizlik hissi ya da bulduğum ortamda kendimi ifade edememe gibi duygular yaşıyorum.” [B-4/K/16/G.E.]*

*“Toplum içinde toplumsal uyum sağlayamama kaygısı oluyor. Uyum sağlayamamaktan dolayı öz güvenim düşüyor.” [B-12/K/16/F.E.]*

*“Toplumda dışlanma korkusu beni sosyalleşirken zorlayabiliyor. Bence toplumun herkesi aynı kalıba koymaya çalışması yanlış. Bir seferinde beni hırsız sandılar meselâ. Oysa herkes her şeyi aynı şekilde yapamayabilir. İnsanların birbirini dışlamaması gerekiyor.” [B-2/E/16/G.E.]*

Bulgular, engelli bireylerde “dışlanma korkusu” ve “uyum kaygısı” gibi duyguların sosyalleşme önünde ciddi bir bariyer oluşturduğunu göstermektedir.

### **Tema 5: Görünürlük Mücadelesi**

Engelli bireylerin neredeyse tamamı, toplumda hak ettikleri yeri alma ve “fark edilme” konusunda bir mücadele içerisinde olduklarını belirtmişlerdir:

*“Çoğu engelli birey hâlâ görünürlük mücadelesi veriyor; çünkü toplumda genellikle engellilik ya az biliniyor ya da yanlış biliniyor. Bu durum, çoğu konuda ‘görülme-yen’ biz engelli bireylerin hâlâ görünürlük mücadelesi yaşamasına neden oluyor.” [B-8/K/17/G.E.]*

*“İnsanların engellilik hakkında sahip olduğu kalıplar, görünürlük mücadelesini artırıyor.” [B-11/E/15/F.E.]*

Katılımcıların görüşleri, toplumsal bilincin artırılmadığı sürece engelli bireylerin kendilerini ispat etme ve fark edilme çabalarının zorunlu bir mücadele olarak devam edeceğini ortaya koymaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma, Esenler İlçesi’nde yaşayan genç engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları zorlukları, onların öznel deneyimleri üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; sosyal katılımın fiziksel engellerden ziyade toplumsal tutumlar, kurumsal yetersizlikler ve psikolojik bariyerler etrafında şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan “Karşılaşılan Sosyal Faktörler” teması, engelliliğin bireysel bir “eksiklik” değil, toplumsal bir “engelleme” olduğunu savunan Sosyal Model (Oliver, 1990) ile tam bir paralellik göstermektedir. Katılımcıların ifade ettiği “dışlanma korkusu” ve “hırsız sanılma” gibi uç örnekler, literatürde yer alan ve engelli bireylerin toplumsal damgalanmaya (stigmatizasyon) maruz kaldığını belirten çalışmalarla (Goffman, 1963) örtüşmektedir. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da toplumun engelli bireylere yönelik “yardıma muhtaç/acıma temelli” bakış açısının, bireylerin öz güvenini zedelediğini saptamıştır (Genç ve Çat, 2013).

Katılımcıların “Tema 3” kapsamında belirttiği kurumsal desteklerin yetersizliği ve ulaşım zorluğu bulgusu, Ngo ve arkadaşları (2013) tarafından vurgulanan sosyal destek sistemlerinin sınırlı yapısı ile benzerlik taşımaktadır. Fiziksel çevre düzenlemelerinin (toplu taşıma, rampa vb.) eksikliği, katılımcıların sosyal yaşamını kısıtlayan en somut faktör olarak öne çıkmıştır. Bu durum, Shakespeare (2014) tarafından ifade edilen “çevresel engelliliğin” bireysel hareketliliği nasıl

felç ettiğinin bir kanıtıdır. Esenler gibi nüfus yoğunluğu yüksek bölgelerde mekânsal erişilebilirliğin düşük olması, bireyleri “sosyal izolasyona” sürüklemekte, bu da literatürde “mekânsal dışlanma” olarak tanımlanan kavramı desteklemektedir.

Araştırmamanın “Psikolojik ve Duygusal Boyut” bulguları, engelli gençlerin yüksek düzeyde “uyum kaygısı” yaşadığını ortaya koymuştur. Literatürde Grace ve arkadaşları (2011), rehabilitasyon ve istihdam desteği eksikliğinin bireysel bağımsızlığı sınırlandığını ve bunun sonucunda bireylerde “değersizlik hissi” oluştuğunu belirtmektedir. Ancak bu çalışmada dikkat çeken bir fark, katılımcıların sadece pasif birer mağdur değil, aynı zamanda birer hak savunucusu olarak “Görünürlük Mücadelesi” içinde olmalarıdır. Bu durum, engellilik çalışmalarında son yıllarda öne çıkan “Güçlendirme (Empowerment)” yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak, Esenler İlçesi’ndeki genç engelli bireylerin sosyal yaşamdaki temel sorunu; toplumun engellilik hakkındaki bilgi eksikliği ve yerel yönetimlerin sunduğu hizmetlerin “erişilebilirlik” ve “kapsayıcılık” standartlarının altında kalmasıdır. Araştırma, engelliliğin çözümünün bireyi “iyileştirmekten” değil, toplumu ve çevreyi “dönüştürmekten” geçtiğini bir kez daha doğrulamıştır.

## Öneriler

Bu çalışmada engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları güçlükler; sosyalleşme deneyimleri, karşılaşılan sosyal problemler, kurumsal ve yerel destek mekanizmaları, psikolojik ve duygusal boyut ile görünürlük mücadelesi bağlamında ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, engelli bireylerin yalnızca fiziksel engellerle değil; toplumsal tutumlar, yapısal yetersizlikler ve psikososyal bariyerlerle de karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, aşağıda yer alan öneriler hem uygulayıcı kurumlara hem politika yapıcılara hem de akademik çalışmalara yön gösterici nitelikte sunulmuştur.

### 1. Sosyalleşme Deneyimlerine Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, engelli bireylerin sosyal ortamlara katılımının çoğu zaman sınırlı, koşullu veya dışlayıcı deneyimlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öncelikle kapsayıcı sosyal alanların artırılması gerekmektedir. Belediyeler ve yerel yönetimler tarafından erişilebilir sosyal etkinlikler planlanmalı; kültürel, sportif ve sanatsal faaliyetler tüm engel gruplarını kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.

Sosyal katılımı destekleyici politikalar yalnızca fiziksel erişilebilirlik ile sınırlı tutulmamalı; iletişimsel ve bilişsel erişilebilirlik de gözetilmelidir. İşaret dili tercümanlığı, betimleyici hizmetler ve sadeleştirilmiş bilgilendirme materyalleri gibi düzenlemeler yaygınlaştırılmalıdır. Eğitim kurumlarında erken yaşlardan itibaren kapsayıcı sosyal etkileşimi teşvik eden programların uygulanması, engelli ve engelli olmayan bireyler arasındaki sosyal mesafenin azaltılmasına katkı

sağlayacaktır. Bu doğrultuda akran destek programları, ortak sosyal projeler ve farkındalık temelli atölye çalışmaları hayata geçirilmelidir. Ayrıca engelli bireylerin sosyal hayata katılımını bireysel sorumluluk çerçevesinde değil, toplumsal sorumluluk perspektifiyle ele alan bir yaklaşım benimsenmelidir. Sosyalleşme, bir “uyum sağlama” süreci olarak değil, karşılıklı etkileşim ve eşit katılım süreci olarak yeniden tanımlanmalıdır.

## 2. Karşılaşılan Sosyal Problemlere Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında tespit edilen en temel sorunlardan biri, toplumsal ön yargı ve ayrımcı tutumların engelli bireylerin sosyal yaşamını doğrudan etkilemesidir. Bu bağlamda, ayrımcılıkla mücadeleye yönelik yasal düzenlemelerin uygulanabilirliği güçlendirilmelidir. Denetim mekanizmaları etkinleştirilmeli ve ihlal durumlarında caydırıcı yaptırımlar devreye sokulmalıdır.

Toplumsal farkındalığı artırmaya yönelik kampanyalar yalnızca sembolik düzeyde kalmamalı; sürdürülebilir ve ölçülebilir sonuçlar doğuracak şekilde planlanmalıdır. Medyada engelli bireylerin temsil biçimi yeniden gözden geçirilmeli; mağduriyet odaklı ya da aşırı kahramanlaştırmacı söylemler yerine, hak temelli ve eşit yurttaşlık vurgusunu güçlendiren bir temsil anlayışı benimsenmelidir. İstihdam, eğitim ve kamusal alanlara erişim gibi temel alanlarda yapısal eşitsizliklerin giderilmesi, sosyal problemleri azaltmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle kamu ve özel sektör iş birliği içerisinde kapsayıcı istihdam politikaları geliştirilmelidir.

## 3. Kurumsal ve Yerel Destek Mekanizmalarına Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, mevcut kurumsal desteklerin çoğu zaman yetersiz, parçalı veya erişimi zor olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sosyal hizmet sunumunda bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Kurumlar arası koordinasyon güçlendirilmeli ve hizmetlerin sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.

Yerel yönetimlerin engelli bireyler için sunduğu hizmetlerin yalnızca bakım ve yardım odaklı değil; güçlendirme ve katılım odaklı olması gerekmektedir. Sosyal destek programları, bireyin bağımsız yaşam kapasitesini artırmaya yönelik biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Danışmanlık merkezleri, psikososyal destek birimleri ve hukukî bilgilendirme hizmetleri yaygınlaştırılmalı; bu hizmetlerin ücretsiz ve erişilebilir olması sağlanmalıdır. Ayrıca kırsal bölgelerde yaşayan engelli bireylerin hizmetlere erişimini kolaylaştırmak amacıyla mobil destek birimleri oluşturulmalıdır.

## 4. Psikolojik ve Duygusal Boyuta Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları; sosyal dışlanma ve ayrımcılığın engelli bireyler üzerinde öz güven kaybı, yalnızlık hissi ve toplumsal geri çekilme gibi psikolojik etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle psikososyal destek hizmetlerinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.



Bireysel terapi, grup terapisi ve destek grupları gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalı; özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki engelli bireylere yönelik özel programlar geliştirilmelidir. Ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları da psikolojik iyilik hâlinin güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerin koruyucu ve kısıtlayıcı tutumlarının dönüştürülmesi amacıyla eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Psikolojik destek hizmetlerinin yalnızca kriz durumlarında değil, önleyici ve güçlendirici bir perspektifle sunulması; bireyin öz yeterlilik algısını ve toplumsal katılım motivasyonunu artıracaktır.

### **5. Görünürlük Mücadelesine Yönelik Öneriler**

Araştırma kapsamında ortaya çıkan önemli bulgulardan biri, engelli bireylerin sosyal yaşamda görünür olma mücadelesi vermek zorunda kalmalarıdır. Bu bağlamda karar alma mekanizmalarında engelli bireylerin temsili artırılmalıdır. Yerel yönetim meclisleri, danışma kurulları ve sivil toplum platformlarında aktif katılım teşvik edilmelidir.

Medya, sanat ve akademi alanlarında engelli bireylerin üretici ve özne konumunda yer alması desteklenmelidir. Engellilik deneyiminin bireyler adına konuşularak değil, bireylerin kendi sesleriyle ifade edilmesi sağlanmalıdır. Hak temelli savunuculuk faaliyetleri güçlendirilmeli; engelli bireylerin kolektif örgütlenme kapasitesi artırılmalıdır.

### **Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma, engelli bireylerin sosyal yaşamda karşılaştıkları güçlükleri nitel bir perspektifle ele almış ve belirli bir örneklem grubu çerçevesinde değerlendirmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. İlerleyen araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla nicel veya karma yöntem (mixed method) tasarımlarının kullanılması, bulguların genellenebilirliğini ve bütüncüllüğünü artıracaktır.
2. Görme, işitme, ortopedik veya zihinsel engel grupları arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak, engel türüne özgü sosyal bariyerler analiz edilmelidir.
3. Kırsal ve kentsel bölgeler arasında yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar, bölgesel eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik veri sunacaktır.
4. Sosyal medyanın ve dijital platformların engelli bireylerin görünürlük mücadelesindeki rolü; bu mecraların yeni dışlanma biçimleri mi yoksa kapsayıcı alanlar mı ürettiği incelenmelidir.
5. Gençlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde sosyal katılımın nasıl dönüştüğünü inceleyen uzun süreli takipler yapılmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Barnes, C., & Oliver, M. (2012). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 557-575.
- Birleşmiş Milletler. (2006). Engelli haklarına ilişkin sözleşme (Convention on the Rights of Persons with Disabilities). United Nations.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Celepler Matbaacılık.
- Genç, Y., & Çat, G. (2013). Engelli bireylerin istihdamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 13(30), 1-22.
- Grace, E., Keys, C., & McMahon, S. (2011). Rehabilitation services and independent living outcomes for individuals with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 77(2), 45-54.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Koch, T., & Terrell, T. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching procedures. *Foreign Language Annals*, 24(2), 109-126.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). Research in education: Evidence-based inquiry (6th ed.). Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage.
- Ngo, H., Chan, A., & Phillips, D. (2013). Barriers to social inclusion and support systems for people with disabilities. *Disability & Society*, 28(3), 1-15.
- Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan.
- Shakespeare, T. (2014). Disability rights and wrongs revisited (2nd ed.). Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zarb, G. (1995). Removing disabling barriers. Policy Studies Institute.





## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN GRUPLARINA KABUL SÜRECİNDE MARKA ODAKLI TÜKETİM EĞİLİMLERİNİN ROLÜ

**Büşra ÇOLTU**, Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi  
**Selin EREN**, Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi  
**Veysel UYGUR**, Amiral Vehbi Ziya Dümer Anadolu Lisesi  
**Arş. Gör. Nurevşah KAYA**, Psikolojik Danışman / Doktorant

### Özet

Bu çalışma, lise öğrencilerinin akran gruplarına kabul edilme sürecinde marka odaklı tüketim eğilimlerinin rolünü ve bu eğilimlerin yerli üretim algısı ile sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması yöntemiyle yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi'nde farklı lise türlerinde öğrenim gören ve amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 10 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin %60'ının markayı bir sosyal statü ve prestij göstergesi olarak algıladığını ortaya koymaktadır. Belirli markalara sahip olmanın, akran grupları içerisinde kabul görme ve "dikkat çekici" olma noktasında kritik bir işlev gördüğü saptanmıştır. Katılımcıların %40'ı marka kullanımının öz güven seviyelerini doğrudan artırdığını ifade ederken, %20'si markaların bireysel kimlik ve benlik inşasında merkezî bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca, sosyal medyanın (%30) ve reklam/pazarlama stratejilerinin (%40) gençlerin tüketim tercihlerini domine ettiği saptanmıştır. Yerli üretim markalarına yönelik tutumların ise ekonomik gerekçelerle sınırlı kaldığı; yabancı markaların daha prestijli ve kaliteli olduğu yönündeki algı nedeniyle yerli markaların sosyal kabul sürecindeki gücünün zayıfladığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak, marka kullanımının lise çağındaki bireyler arasında sadece bir tüketim tercihi değil, aynı zamanda sosyal statü ve

âidiyet göstergesi olarak sosyal ilişkileri etkileyen çok boyutlu bir unsur olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Lise Öğrencileri, Marka Odaklı Tüketim, Akran Kabulü, Sosyal Statü, Yerli Üretim, Öz Güven.

## THE ROLE OF BRAND-FOCUSED CONSUMPTION TENDENCIES IN THE ACCEPTANCE PROCESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS INTO PEER GROUPS

### Abstract

This study aims to examine the role of brand-focused consumption tendencies in the acceptance process of high school students into peer groups and the effects of these tendencies on the perception of domestic production and social relationships. The research was structured using the explanatory case study method from qualitative research designs. The study group consisted of 10 students selected through purposive sampling, who were studying at different types of high schools in the Esenler district of Istanbul during the 2025-2026 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using thematic analysis. The research findings reveal that 60% of high school students perceive the brand as a symbol of social status and prestige. It has been determined that owning certain brands plays a critical role in gaining acceptance within peer groups and being “noticeable.” Forty percent of participants stated that brand use directly increased their self-confidence levels, while 20% indicated that brands play a central role in the construction of individual identity and selfhood. Furthermore, social media (30%) and advertising/marketing strategies (40%) were found to dominate young people’s consumption preferences. Attitudes towards domestic brands were found to be limited by economic reasons; it was understood that the power of domestic brands in the social acceptance process is weakened due to the perception that foreign brands are more prestigious and of higher quality. In conclusion, brand usage among high school students was seen not only as a consumption preference but also as a multidimensional factor affecting social relationships as an indicator of social status and belonging.

**Keywords:** High School Students, Brand-Focused Consumption, Peer Acceptance, Social Status, Domestic Production, Self-Confidence.

### GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel ve psikososyal açılardan dramatik değişimler yaşadığı, kimlik inşasının merkeze alındığı kritik bir gelişim evresidir. Bu süreçte bireyler, çocukluktan yetişkinliğe geçiş yaparken öz tanımlama süreçlerini derinleştirmekte ve toplumsal yapı içerisinde kendilerine bir yer edinmeye çalışmaktadırlar (Erikson, 1968). Özellikle lise yılları, sosyal çevrenin

aileden daha öncelikli hâle geldiği ve akran ilişkilerinin bireyin yaşam doyumunu doğrudan etkilediği bir dönemdir. Bu evrede akran grupları, gençlerin tutum, değer yargıları ve davranış kalıpları üzerinde belirleyici bir referans noktası oluşturmaktadır.

Lise öğrencilerinin bir sosyal gruba âidiyet hissetmesi, güven ve özsaygı gelişimi açısından temel bir gereksinimdir. Akran grupları, bireyin yalnızlık hissini minimize ederek toplumsallaşma becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Ancak, bir gruba dâhil olma süreci her zaman sorunsuz ilerlememektedir. Dışlanma korkusu (fomo) ve sosyal izolasyon endişesi, bireyleri grup normlarına uyum sağlamaya zorlamakta; bu da literatürde “akran baskısı” olarak tanımlanan olgu tetiklemektedir (Steinberg & Monahan, 2007). Akran baskısı, bireyin grup tarafından kabul görmek adına kendi tercihleriyle çelişen davranışlar sergilemesine veya belirli tüketim kalıplarını benimsemesine yol açabilmektedir.

Günümüz post-modern toplumunda, gençlerin sosyal kimliklerini şekillendiren en baskın unsurlardan biri “tüketim kültürü”dür. Teknolojik determinizm, sosyal medya ağlarının yaygınlaşması ve dijital pazarlama stratejileri, markaları gençler için salt birer meta olmaktan çıkarıp birer “sosyal sembol” hâline getirmiştir. Giyim, teknolojik cihazlar ve aksesuarlar gibi somut ürünler; günümüzde statü, prestij ve popülerlik göstergesi olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, markalar bireyin sosyal hiyerarşideki konumunu belirleyen birer iletişim aracı hâlini almıştır (Belk, 1988).

Marka kavramı, teknik olarak bir ürünü rakiplerinden ayıran görsel ve işitsel işaretler bütünü olsa da, gençler nezdinde “sembolik bir sermaye” niteliği taşımaktadır. Belirli markaların “havalı” veya “ayrıcalıklı” olarak kodlanması, bu ürünleri kullanan bireye akranları arasında sembolik bir üstünlük sağlamaktadır. Dolayısıyla, marka odaklı tüketim eğilimleri lise ortamında bir “kabul bileti” işlevi görebilmekte; bu standartları karşılamayan öğrenciler ise sosyal dışlanma veya akran zorbalığı riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir.

Akran grupları ile marka kullanımı arasındaki bu korelasyon, ciddi sosyopsikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Popüler gruplara dâhil olma arzusu, öğrencileri ailelerinin ekonomik imkânlarını zorlayan irrasyonel tüketim davranışlarına sevk edebilmektedir. Bu durum, aile içi çatışmaların yanı sıra ebeveynlerde yetersizlik hissi, çocuklarda ise sınıfsal bir kaygı yaratmaktadır. Marka odaklı istekler sadece maddî bir tercih değil, aynı zamanda bireyin benlik algısını ve öz güvenini sarsabilen bir unsurdur. Arzu edilen markalara sahip olan öğrenciler kendilerini sosyal açıdan “yeterli” hissederken; bu imkânlara sahip olmayanlar değersizlik, yoksunluk ve yabancılaşma duyguları yaşamaktadır (Dittmar, 2008). Bu durum, okul ekosisteminde sosyal ayrışmaları derinleştirerek fırsat eşitsizliğinin psikolojik bir baskı unsuru olarak hissedilmesine neden olmaktadır.

Son olarak, sosyal medya platformları ve influencer (etkileyici) kültürü, bu tüketim sarmalını besleyen en güçlü mekanizmalardır. TikTok, Instagram ve X

gibi platformlar, gençlere idealize edilmiş, çoğu zaman yapay yaşam tarzlarını “norm” olarak sunmaktadır. Gençler, sosyal medyada gördükleri bu gösterişçi tüketim kalıplarını kendi gerçekliklerine entegre etmeye çalışırken, akran grupları içindeki rekabet de dijital mecralardan fiziksel okul ortamına taşınmaktadır.

Bu çalışma, lise öğrencilerinin marka odaklı tüketim eğilimlerinin akran gruplarına kabul sürecindeki etkisini inceleyerek; gençlerin sosyal ilişkilerini, psikolojik süreçlerini ve eğitim ortamındaki dinamikleri anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların hem aileler hem de eğitimciler için ergenlik dönemindeki bu tüketim odaklı sosyal baskıyla başa çıkma stratejileri geliştirmesi açısından kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin marka odaklı tüketim alışkanlıklarının altında yatan dinamikleri ve akran kabul süreçlerindeki rollerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, çeşitli araştırma dinamikleri sürecini düzenli ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. Veri toplama aşamasında, lise öğrencilerinin marka odaklı tüketim alışkanlıklarının nedenlerini anlamlandırmak ve katılımcıların deneyimlerini esnek ancak sistematik bir çerçevede betimlemelerine olanak sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili Esenler İlçesi’nde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, araştırma konusuna yönelik en zengin veriyi sunabilecek bireylere ulaşmak amacıyla amaçsal örnekleme stratejisi (Karasar, 2005) ve bu stratejinin bir alt türü olan homojen (benzeşik) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu tür örnekleme yöntemiyle benzer özelliklere sahip bireyler seçilerek, belirli bir grubun derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Örneklem; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi gibi farklı okul türlerinde öğrenim gören ve marka odaklı tüketim eğilimi sergilediği saptanan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik nitelikleri incelendiğinde; %70’inin kız (n=7), %30’unun erkek (n=3) olduğu; yaşlarının 14 ile 17 arasında değiştiği ve çoğunluğunun (%60) 10. sınıf seviyesinde öğrenim gördüğü saptanmıştır.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Özellik             | Kategori       | Frekans (n) | Yüzde (%) |
|---------------------|----------------|-------------|-----------|
| <b>Cinsiyet</b>     | Kız            | 7           | 70        |
|                     | Erkek          | 3           | 30        |
| <b>Sınıf Düzeyi</b> | 9. Sınıf       | 2           | 20        |
|                     | 10. Sınıf      | 6           | 60        |
|                     | 11. Sınıf      | 1           | 10        |
|                     | 12. Sınıf      | 1           | 10        |
| <b>Okul Türü</b>    | Fen Lisesi     | 1           | 10        |
|                     | Anadolu Lisesi | 6           | 60        |
|                     | Meslek Lisesi  | 3           | 30        |
| <b>Yaş</b>          | 14             | 2           | 20        |
|                     | 16             | 5           | 50        |
|                     | 17             | 3           | 39        |

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 11 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun oluşturulma sürecinde, alanyazındaki marka duyarlılığı belirleyicilerine ilişkin geliştirilmiş ölçekler ve çalışmalar referans alınmıştır (Sönmez, 2010; Durmaz vd., 2020). Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla form, alanında uzman iki öğretim üyesine inceletirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin verilerin gizliliği konusunda bilgilendirildiği, kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş olup her bir oturum yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde, nitel verileri tanımlamak ve yorumlamak için kullanılan tematik analiz tekniği benimsenmiştir. Bu süreçte şu adımlar izlenmiştir:

1. **Verilerin Kodlanması:** Görüşmelerden elde edilen ham veriler dikkatle incelenmiş ve katılımcıların marka odaklı tüketim eğilimlerine ilişkin ifadeleri anlamlı birimlere ayrılarak kodlanmıştır.
2. **Temaların Oluşturulması:** Kodlanan veriler arasındaki benzerlikler ve ilişkiler göz önünde bulundurularak, verileri kapsayan genel temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda; “Sosyal Statü Algısı ve Sosyal Kabul”, “Özgüven Duygusu”, “Kimlik Oluşturma”, “Sosyal Medya” ve “Reklam ve Pazarlama Stratejilerinin Etkisi” olmak üzere beş temel tema belirlenmiştir.
3. **Güvenirlilik:** Veri analizi sürecinde objektifliği sağlamak amacıyla iki farklı kodlayıcı tarafından analiz yapılmış ve uyum yüzdesi Miles ve Huberman’ın (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Analiz sonucunda uyum

yüzdesinin %85 olduğu saptanmış, bu değer literatürde geçerli olan %70 sınırının üzerinde olduğu için veri analizi süreci güvenilir kabul edilmiştir.

4. **Betimsel Anlatım:** Analiz edilen veriler, okuyucunun konuyu daha iyi kavrayabilmesi adına doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcıların görüşleri herhangi bir sınırlama yapılmadan sunulmuştur.

Bu analiz yöntemi sayesinde, lise öğrencilerinin akran kabul sürecinde markaya yükledikleri sembolik anlamlar ve tüketim davranışlarını tetikleyen psikososyal faktörler derinlemesine ortaya konulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve beş ana tema altında sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri, verilerin geçerliliğini desteklemek amacıyla doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır.

### Tema 1: Sosyal Statü Algısı ve Sosyal Kabul

Araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı (n=6), marka odaklı tüketim alışkanlıklarının bireyin toplum içindeki konumunu, prestijini ve değerini doğrudan şekillendirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler, marka ürün kullanımını bir “ayrıcalık” ve “dikkat çekicilik” unsuru olarak görmekte; markasız ürün kullanımını ise sosyal dışlanma riskiyle ilişkilendirmektedir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Küçüklüğümde beri ailemden olsun öğretmenlerimden olsun gözlemlediğim üzere o zamanın modasına uyum sağlayanlar hep dikkat çekici oldu.” [Ö-2/K/10/A.L.]*

*“Meselâ telefonda örnek vereyim. Telefon modeli yüksek olan biri, diğer telefon modeli düşük olan diğerlerine göre daha çok ilgi duyuluyor.” [Ö-9/E/10/A.L.]*

*“Bence marka giyinenler daha dikkat çekici ve ulaşılması zor gibi duruyor. Bu yüzden de zaten okul ortamında, arkadaş ortamında en beğenilen kişi falan oluyor.” [Ö-5/E/9-M.L.]*

*“Sırf marka giymiyorum diye misafirimiz bana ‘sanki onlar inci parçası da sen kül kedisisin’ demişti. Büyük travmam.” [Ö-3/K/11/A.L.]*

*“Bence ait olduğum grubu diğer gruplardan veya kendi diğer arkadaş gruplarından ayıran özelliği tarzımızın uyuşması. Meselâ biz tek bir marka makyaj malzemesi kullanırız o da kaliteli olur ya da Zara montlarımız var. Bu bizi toplum içinde daha görünür yapıyor ve insanların bize cidden davranışları değişiyor.” [Ö-4/K/10/A.L.]*

### Tema 2: Öz Güven Duygusu

Katılımcıların %40'ı (n=4), marka ürün kullanımının öz güven seviyelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Marka ürünlerin kullanımı, öğrencilerde sadece bir mülkiyet hissi değil, aynı zamanda psikolojik bir güçlenme ve mutluluk kaynağı olarak görülmektedir.

*“Marka bir ürün giydiğimde kendimi öz güvenli hissedirim.” [Ö-9/E/10/A.L.]*

*“Marka ürün giydiğimde normal ruh hâlimden farklı olarak hem mutlu hem öz güvenli hissediyorum. Bu nedenle de çoğunlukla marka ürün kullanırım.” [Ö-1/K/9/F.L.]*

*“Marka kullandığımda farklı hissetmiyorum diyemem çünkü havalı bir şey bana göre ve öz güvenim de artıyor, giyiyorum o yüzden.” [Ö-5/E/9/M.L.]*

### **Tema 3: Kimlik Oluşturma**

Öğrencilerin %20’si (n=2), marka odaklı tüketimin bireysel kimliklerini ve genel benlik algılarını inşa ettiğini vurgulamıştır. Markalar, öğrencilerin kendilerini tanımlama biçimlerini ve çevrelerine verdikleri mesajları belirleyen temel birer araç hâline gelmiştir.

*“Nike’dan bir takım giydim diye arkadaşlarımdan gözünde dripçi oldum. Sonra benim de algım böyle şekillendi. Markalar beni ben yaptı diyebilirim herhalde.” [Ö-5/E/9/M.L.]*

*“Meselâ gün içinde giydiğim belirli markalardan atıyorum nike’dan giyinsem beni o gün sportif biri yapıyor, Defacto’dan giyinsem hem daha büyük duruyorum... Genel kimliğimi en çok hangisini giydiğim belirliyor ve bence bunu ‘marka olması’ belirliyor.” [Ö-2/K/10/A.L.]*

### **Tema 4: Sosyal Medya**

Araştırmaya katılanların %30’u (n=3), tüketim tercihlerinde sosyal medyanın ve dijital etkileşimin belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Sosyal medya, trendleri yaygınlaştırarak öğrencileri marka takıntısına ve yetersizlik hissine sürükleyebilmektedir.

*“Bir şey trend olduğunda ilk sosyal medyada karşıma çıkar. Genelde ilk olarak etkilenmesem de zamanla benim de marka takıntım oluyor ve alışveriş tercihim hep marka olandan yana oluyor.” [Ö-1/K/9/F.L.]*

*“Yakın zamandan örnek vermem gerekirse fosforlu kalemlerimin markasına eskiden çok takılmazken şimdi sosyal medyada çok kullanıldığını gördüğüm soft renkler ve stabilo almak isterim.” [Ö-2/K/10/A.L.]*

### **Tema 5: Reklam ve Pazarlama Stratejilerinin Etkisi**

Katılımcıların %40’ı (n=4), markaların profesyonel pazarlama faaliyetlerinden ve ünlü kullanımından etkilendiklerini belirtmiştir. Reklamların ikna edici dili ve idol figürlerin (örneğin futbolcular) marka yüzü olması, öğrencileri rasyonel olmayan satın alma davranışlarına teşvik edebilmektedir.

*“...hatta bazen ‘bunu neden almışım ya hiç benlik de değil’ dediğim kıyafetler, ürünlerin çoğunda reklamlar beni kandırmış aslında.” [Ö-1/K/9/F.L.]*

*“Grup içinde markalara uymanın nedeni aslında markaların ilgi çekici reklamları... Ben bu tür reklamlara çabuk kanarım, sorgulamak lazım çünkü birkaç güzel kelimeyle pazarlama yapılır.” [Ö-2/K/10/A.L.]*



*“Sadece marka olduğu için de değil, markanın güçlü reklamı da beni tetikler. Veya şu anda sevdiğim, desteklediğim futbolcuların o markanın yüzü olması beni o markayı kullanmaya yönlendiriyor.” [Ö-5/E/9/M.L.]*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, lise öğrencilerinin akran gruplarına kabul edilme süreçlerinde marka odaklı tüketim eğilimlerinin işlevini ve bu eğilimlerin yerli üretim algısı, öz güven ve sosyal statü üzerindeki yansımalarını derinlemesine incelemiştir. Elde edilen veriler, tüketim nesnelerinin gençler için fiziksel bir ihtiyaç giderme aracından ziyade, sosyal dünyada kimlik inşa etme ve onaylanma mekanizması olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%60), markayı bir prestij ve değer göstergesi olarak konumlandırmaktadır. Öğrenciler, belirli markaları kullanmanın toplum içindeki “ulaşılmazlık” ve “dikkat çekicilik” imajını pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, akademik literatürde markaların gençler için “sembolik bir sermaye” niteliği taşıdığı ve bireyin sosyal hiyerarşideki konumunu belirlediği görüşüyle örtüşmektedir (Belk, 1988). Özellikle bir katılımcının marka giymediği için kendisini “kül kedisi” olarak nitelendirmesi ve bunu bir “travma” olarak tanımlaması, lise ortamında markanın bir “sosyal vize” hükmünde olduğunu göstermektedir.

Akran grubuna uyum sağlama ve dışlanma korkusu, marka tercihlerinin bireysel ihtiyaçlardan ziyade sosyal kabul edilme arzusuna göre şekillenmesine yol açmaktadır. Popüler gruplara dâhil olma isteği, ailelerin ekonomik imkânlarını zorlayan tüketim davranışlarını tetiklemekte; bu da aile içi çatışmalara ve ebeveynlerde yetersizlik hissine zemin hazırlamaktadır. Sosyal statü kaygısı, yerli üretim markalarının kullanımını da baskılamaktadır; zira yabancı markaların daha prestijli, kaliteli ve yaygın olduğu yönündeki algı, yerli markaların sosyal kabul sürecindeki rekabet gücünü kısıtlamaktadır. Ergenlik döneminde akran grubuna uyum sağlama isteği, marka tercihlerinin bireysel mantıktan çok sosyal onay arayışına kaymasına neden olmaktadır (Steinberg & Monahan, 2007).

Çalışmada marka kullanımının psikolojik boyutları incelendiğinde, öğrencilerin %40’ının (n=4) bu durumu doğrudan öz güven seviyeleriyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Katılımcılar, marka ürün giydiklerinde normalden daha mutlu, havalı ve öz güvenli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, gençlerin özsaygılarını sahip oldukları materyal değerler üzerinden kurguladıklarını ve markayı bir “özgüven kaynağı” olarak araçsallaştırdıklarını kanıtlamaktadır (Dittmar, 2008).

Ayrıca, markaların kimlik oluşturma sürecindeki rolü de dikkat çekicidir. Katılımcıların %20’si, marka odaklı tüketimin aslında o günkü kimliklerini veya genel benliklerini oluşturduğunu ifade etmiştir. Örneğin, belirli bir markanın ürünlerini kullanmanın bireyi “sportif” veya “dripçi” gibi belirli bir alt kültürün

parçası hâline getirdiği saptanmıştır. Bu durum, markaların bireyin kim olduğunu akranlarına anlatan sessiz bir iletişim dili olarak işlev gördüğünü teyit etmektedir (Erikson, 1968).

Sosyal medya platformları ve influencer kültürü, marka odaklı tüketimi normalleştiren ve teşvik eden en güçlü mekanizmalar olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin %30'u (n=3), trendleri dijital mecralardan takip ettiklerini ve bu mecraların zamanla bir "marka takıntısı" oluşturduğunu belirtmiştir. Yerli üretim markalarının bu dijital rekabette gençlere hitap eden reklam ve sosyal medya çalışmalarının yetersiz kalması, bu markaların gençler arasındaki algısını olumsuz etkilemektedir.

Reklam ve pazarlama stratejilerinin %40 oranındaki (n=4) etkisi, gençlerin rasyonel tercihlerden ziyade imaj odaklı yönlendirmelere açık olduğunu göstermektedir. Özellikle sevilen sporcuların marka yüzü olması, markayı kullanma isteğini doğrudan tetiklemektedir. Tartışmalar sonucunda, öğrencilerin yerli üretime tamamen karşı olmadıkları, ancak yabancı markaların oluşturduğu "prestij illüzyonu" karşısında yerli markaların sembolik değerinin düşük kaldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, marka kullanımı lise öğrencileri arasında sadece bir tüketim tercihi değil; sosyal statü, âidiyet ve öz güven arayışının bir yansımasıdır. Yerli üretim markalarına yönelik tutumlar ise sosyal çevre, ekonomik koşullar ve marka algısı üçgeninde şekillenmektedir. Marka odaklı tüketimin oluşturduğu dolaylı akran baskısı, ekonomik imkânları sınırlı öğrenciler üzerinde sosyal ayrımlara, alay edilme durumlarına ve yetersizlik duygularına yol açabilmektedir.

Yerli üretim konusundaki bilincin artırılması için markaların sadece fiyat avantajıyla değil, gençlerin kimlik arayışına hitap eden güçlü pazarlama stratejileriyle desteklenmesi gerekmektedir. Okul ortamında ise "marka değeri"nin "insanî değer"in önüne geçmesini engelleyecek farkındalık çalışmaları yapılması, sosyal adaletin ve öğrenci psikolojisinin korunması açısından kritik önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları ışığında, lise öğrencilerinin marka odaklı tüketim eğilimlerini dengelemek ve yerli üretim farkındalığını artırmak amacıyla şu öneriler sunulmaktadır:

### Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, lise öğrencilerinin marka odaklı tüketim eğilimlerini dengelemek ve yerli üretim farkındalığını artırmak amacıyla şu öneriler sunulmaktadır:

1. Öğrencilerin marka tercihlerinde yalnızca popülerlik değil, değer ve kalite odaklı kararlar verebilmeleri için "Bilinçli Tüketim" temalı seminerler düzenlenmelidir. Bu seminerler, öğrencilerin tüketim nesnelerine yükledikleri sembolik anlamları eleştirel bir süzgeçten geçirmelerine yardımcı olabilir.

2. Okullarda yerli üretim ve ekonomik bilinç konularını kapsayan ek dersler veya atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu derslerde yerli üretimin ekonomik önemi vurgulanarak, öğrencilerin konuya daha bilinçli ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları sağlanmalıdır.
3. Yerli üretimle ilgili başarı hikâyeleri ve yerli girişimcilik örnekleri gençlerle paylaşılmalıdır. Bu tür paylaşımlar, yerli markalara karşı güven ve âidiyet duygusunu güçlendirebilir.
4. Marka tercihlerinin yalnızca popülerlik üzerinden değil, değer üzerinden değerlendirilmesinde aile ve öğretmenlerin etkisi büyüktür. Yetişkinlerin yerli ve kaliteli ürün kullanımı konusunda örnek davranışlar sergilemesi, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
5. Yerli markaların, gençlerin yoğun olarak kullandığı sosyal medya platformlarında (TikTok, Instagram vb.) daha aktif, etkili ve gençlerin estetik beklentilerine (tasarım ve kalite) hitap eden çalışmalar yapması önerilmektedir.
6. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaş grupları (örneğin ortaokul ve üniversite öğrencileri) incelenerek, akran etkisinin gelişimsel aşamalara göre gösterdiği farklılıklar karşılaştırılmalıdır.
7. Nitel görüşmelerin kapsamı genişletilerek, öğrencilerin yerli markalara yönelik sosyal motivasyonları ve bu markaların “sosyal kabul” süreçlerindeki engelleri daha net ve detaylı bir biçimde incelenmelidir.

### KAYNAKÇA

- Beaudoin, P., & Lachance, M. J. (2006). Determinants of adolescents' brand sensitivity to clothing. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 34(4), 312-331.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139-168.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Dittmar, H. (2008). *Consumer culture, identity and well-being: The search for the 'good life' and the 'body perfect'*. Psychology Press.
- Durmaz, Y., Özer, S., & Çavuşoğlu, S. (2020). Sosyal medya reklamlarının tüketicilerin satın alma niyetine etkisi: Genç tüketiciler üzerine bir araştırma. *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 6(1), 1-28.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Gökallı, H., & Saatçioğlu, Ö. Y. (2016). Sosyal medyadaki tüketici algılamaları üzerine nitel bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 524-551.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özhan, Ş. (2018). Marka bağlılığı ve tüketici davranışları üzerine bir uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Robitaille, J., Beaudoin, P., & Lachance, M. J. (2003). Brand sensitivity: A conceptual and operational exploration. *Advances in Consumer Research*, 30, 154-155.
- Sönmez, M. (2010). Tüketicilerin marka duyarlılığı ve belirleyicileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531-1543.
- Vural, R. A., & Cenkseven, F. (2005). Nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 124-139.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## GENÇLERİN SANATA İLGİSİ VE SANATIN İCRASINI ENGELLEYEN FAKTÖRLER

Berfin ARASAN, Atatürk Anadolu Lisesi  
Canan YENİAD, Atatürk Anadolu Lisesi  
Nil Beren ÇELİK, Atatürk Anadolu Lisesi  
Türkan GULİYEVA, Danışman / Doktorant

### Özet

Sanat, gençlerin kendilerini ifâde etmelerine, üreticiliklerini geliştirmelerine ve estetik bakış açısı kazanmalarına olanak sağlar. Müzik, resim, tiyatro, dans ve edebiyat gibi sanat dalları, gençlerin duygusal dünyalarını dışa vurmalarına ve ruhsal anlamda iyi hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sanata ilgi, yalnızca bir hobi olarak değil, bireyin çok yönlü gelişiminin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Ancak gençlerin sanata olan ilgisi her zaman sanatsal üretime dönüşmemektedir. Maddî yetersizlikler, aile desteğinin eksikliği, akademik başarı baskısı ve çevresel imkânların sınırlı olması, kişinin öz güven eksiklikleri ve benzeri durumlar bu süreci olumsuz etkileyen bazı faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle okullarda uygulamalı sanat derslerinin yetersizliği, sanat olanaklarının sınırlı olması, insanların sanat hakkındaki olumsuz düşünceleri ve sanata ve sanatçıya karşı olumsuz tutumları sanata ilgi duyan gençlerin kendilerini geliştirmelerini zorlaştırmakta ve gelecek konusunda kaygıya düşmelerine sebep olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Gençler, Sanata ilgi, Sanatın İcrası, Aile Teşviki, Sanat Etkinlikleri

### YOUTH’S INTEREST IN ART AND FACTORS HINDERING THE PRACTICE OF ART

### Abstract

Art enables young people to express themselves, develop their creativity, and gain an aesthetic perspective. Branches of art such as music, painting, theater,

dance, and literature help young people express their emotions and feel psychologically better. For this reason, interest in art is considered not only a hobby but also a part of an individual's multidimensional development. However, young people's interest in art does not always turn into artistic production. Financial difficulties, lack of family support, academic success pressure, limited environmental opportunities, and issues such as lack of self-confidence are among the factors that negatively affect this process. Especially the insufficiency of practical art courses in schools, the limited availability of artistic opportunities, negative thoughts about art, and negative attitudes toward art and artists make it difficult for young people who are interested in art to improve themselves and may cause them to feel anxious about the future.

**Keywords:** Youth, Interest in Art, Artistic Practice, Family Encouragement, Art Activities

## GİRİŞ

Gençlik dönemi bireyin kimliğini, ilgi alanlarını ve kendini ifade etme biçimini şekillendirdiği en kritik süreçlerden biridir. Bu süreçte sanat, gençlerin duygularını anlamlandırmalarına, düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve kendilerini keşfetmelerine imkân tanıyan önemli bir alan olarak öne çıkar. Müzik dinleyen, resim çizen, dans eden ya da sadece sanata karşı hayranlık besleyen bir genç aslında kendi iç dünyasını kurmaktadır. Ancak günümüzde gençlerin sanata olan ilgisi ile sanatsal faaliyetlere katılımı arasında dikkat çekici bir fark bulunmaktadır.

Özellikle büyük şehirlerde yaşayan gençler sanata karşı merak duymalarına rağmen bu ilgiyi çoğu zaman icraata geçirememektedir. Bunun arkasında yatan sebepler arasında ailenin yaklaşımı, akademik başarı baskısı, maddî imkânlar ve çevresel fırsatlar gibi birçok etkenin bulunduğu düşünülmektedir. Ders ve sınav odaklı eğitim anlayışı, sanatın “boş zaman etkinliği” olarak görülmesi ve erişilebilir sanat ortamlarının sınırlı olması gençlerin sanata yaklaşımını doğrudan etkilemektedir.

Bunun yanı sıra, teknolojinin hayatımızda giderek daha fazla yer kaplaması, gençlerin sanata olan ilgisini farklı bir boyuta ulaştırmaktadır. Gençlerin sanata kolaylıkla erişebilmesi için sosyal medya, dijital platformlar, çizim uygulamaları oldukça büyük bir etkidir. Ancak birçok genç sanatı yalnızca yerine getiren konumda kalmakta yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamlardan yoksun kalabilmektedir.

Okullarda sanat derslerinin genellikle ikinci planda kalması ve sınav sisteminin sanatsal başarıyı yeterince önemsememesi de bu durumu destekler niteliktedir. Oysa sanat, gençlerin stresle başa çıkmalarına, kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve öz güven kazanmalarına katkı sağlayan önemli bir alandır. Bu nedenle gençlerin sanata olan ilgisinin desteklenmesi, yalnızca bireysel ge-

lişmeleri için değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel gelişim açısından da büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, lise öğrencileri ve gençlerin sanata yönelik ilgi düzeylerini ve bu ilgiyi etkileyen faktörleri incelemeyi araştırmaktadır. Gençlerin yalnızca sanata karşı tutumlarını değil, aynı zamanda bu ilgiyi neden sürdürmediklerini anlamak, çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Böylece gençlerin sanatla kurduğu ilişkinin yüzeyde görünenin ötesinde hangi sosyal ve çevresel koşullar tarafından şekillendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Sanat Nedir?**

Sanatın kesin bir tanımı bulunmamakla birlikte yer ve zamana göre birbirinden farklı anlamlar taşımakta olup kişiden kişiye farklı bir şekilde tanımlanmış bu farklılaşma çerçevesi ile de pek çok kavramın yerleşkesi olmuştur. Bu sebeple de tüm insanlarla hitap eden bir tanım yapmak oldukça zordur.

Bazı filozoflar sanatın tanımını şu şekilde yapmıştır: Platon, taklidin tekrar taklit edilmesi olarak tanımlamış ve bir yansıma (mimesis) olduğunu belirtmiştir (Read, 1981, s. 127). Tolstoy, Sanat, duygu, düşünce ve hayal gücünün estetik bir biçimde ifade edilmesini amaçlayan geliştirici etkinliklerin tümüdür.

Aristoteles ise sanatı madde ve onun bulanık şeklinden saf ve ruhsal güçleri ortaya çıkarmak için insan tarafından oluşturulan bir ilke olduğunu savunmuş ve insanın sanat yaparken öykünmeden faydalandığını ifade etmiştir.

San'a göre ise (2004, s. 37) sanatı tanımlayabilmek için sanatçı, sanat ürünü, sanat tüketicisi ve tümünü kapsayan fiziksel ve toplumsal çevreden de bahsetmek gerekir. San (2010, s. 17) çalışmasında sanat eğitimi, "genel anlamda sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitim" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, sanat eğitiminin kapsamlı ve geliştirici bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Sanat insanoğlunun varlığından bugüne kadar var olmuştur. Eski çağlarda mağara resimleri ile kendini ifade etme, iletişim olarak başlayan bu eylem pek çok değişken faktörler tarafından çeşitlenerek gelişmiş farklı anlamlar ve düşünceler katılarak günümüze kadar gelmiş. İnsan ile sanat kavramlarının ayrı düşünülmemeyeceği kadar ilerlemiştir.

Sanat, insanlar bu hayatın zorluklarından, hatırlanmak istemeyen geçmiş ya da şu anki dünyadan kaçmak, kendini bulmak huzur ve üretkenlikleri ile ruhlarını duygularını dökmek için oluşturduğu bir dünya olduğunu söylemek yanlış bir tâbir olmaz herhangi bir sanat eserlerine bakarak sanatçının bunu yaparken ki duygu düşüncelerini anlamak dünya bakışı ve pek çok bilgiye ulaşılabilir. Bu yüzden sanat eserleri ile geçmişte olan toplumlar hakkında; yaşayış tarzları, inançları, düşünce yapıları, üretim becerileri ve benzeri pek çok kavrama ulaşılabilir ve nasıl bir toplum hakkında fikirler üretebiliriz.



### Sanata İlgî ve Sanatın İcra Edilememesi

Sanata ilgi ile sanatın icra edilmesi arasındaki fark, özellikle gençler üzerinde yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir durumdur. Birçok genç sanatı sevdiğini ifade etmekte, ancak bu ilgiyi düzenli bir sanatsal etkinliğe dönüştürememektedir. Bu durum, ilgi düzeyinin yüksek olmasına rağmen icranın düşük kalmasına neden olmaktadır. Sanata ilgi duyduğu hâlde sanatsal icrada bulunamayan gençler, genellikle birden fazla engelle karşı karşıya kalmaktadır. Bu engellerin bazılarında bahsedelim.

Sanatın icra edilmesi için gerekli bütçenin ihtiyacı, sanatsal faaliyetlerin icra edilmesi çoğu zaman belirli bir maddî imkân gerektirmektedir. Enstrüman, resim malzemeleri, kurs ücretleri, sahne ve prova alanlarına erişim gibi unsurlar özellikle lise çağındaki gençler için maddî sıkıntı oluşturmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrenciler, sanata ilgi duysalar bile bu ilgilerini sanatsal icraya dönüştürmekte zorlanabilmektedir.

UNESCO tarafından yayımlanan raporlarda, maddî yetersizliklerin gençlerin sanatsal katılımını sınırlayan temel faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Maddî yetersizlikler sonucu oluşan durumlar bireyde sanat ilgisini düşürür ve kişide yetersizlik oluşmasına sebep olur. Ortaya çıkan sonuçlar ise beklenenden daha iyi sonuç alınamayabilir. Bireyin ebeveynlerin görüş ve fikirleri aileden aileye tutum davranış olarak oldukça farklı yapıya sahiptir bunda değişkenlik oranı en düşük olan seçenek her ebeveynin ilk önceliği çocuğu ve onun geleceği olmasıdır. Bu yüzden de çocuğu için iyi bir gelecek kurabilmek için hayatında onun adına karar verir.

Bu kararlar çocuğun iyiliği için olsa da çocuk açısından kötü götürülebilir. Sonuçta çocuk için hayat daha belirsiz bir hayal dünyasından ibarettir ve buna göre yaşamaya çalışır. Ebeveynler ise ona hayatta olan tecrübelerine dayanarak ona hayatı öğretmeye çalışır kimileri bunu yanlış yoldan yapsa da bu çoğu zaman onun iyiliğini düşündükleri içindir. Ailenin bu tutumu çocuğun kişiliğini oluşmasında ve hayata olan bakış açılarını şekillenmesine olanak sağlar.

Sanat eğitimi, çocukların üretkenliklerini keşfetmeleri ve öz güven kazanabilmeleri için büyük bir araçtır. Ancak bu süreçte ebeveynlerin rolü de oldukça önemlidir. Bireylerin kişiliği, dünya bakışı düşünceleri ailede şekillenir buna göre gelişim gösterirler, tabii buna ek olarak pek çok istisnalar olsa da bu durum genellikle bu şekilde gelişir. Çocuklar sanata genellikle merak ile başlarlar ebeveynlerin ise bu merakı desteklemesi gerekir bu sayede de çocukların öz güvenleri artar.

Örneğin, çocuklarınızın yaptığı resimleri evde asmak, başarılarını takdir etmek anlamına gelir. Ayrıca sanat kurslarına katılma konusunda onları teşvik etmek ve kendilerini keşfetmelerine olanak tanımak çok önemlidir. Ailenin sanata bakış açıları, çocukların bu dalda gelişmesini sağlayan en önemli unsur olarak yer almaktadır. Çocukların gelişiminde başrol oynayan kişilerin öğretmenlerden çok

ebeveynler olduğu ifade edilir. Ailelerin sanata karşı olan duyarsızlığı sebebiyle birçok yetenekli çocuk kendini geliştiremiyor. Sanat kültürü olmayan bir aile, çocuklarına sanatı sevdirmekte zorlanır belki de sevdiremez.

Ailelerin öncelikle sanat hakkındaki görüşlerini, bilincini geliştirmeleri gerekir ve çocuklarını daha duyarlı olarak yönlendirmeyi sağlamalıdır. Çocukların gelişiminde aile yol gösterici ve öğretici rol oynar. Çocuğun doğru yanlış öğrenmesinde ailenin rolü büyüktür. Ancak aile desteğinin olmaması gibi durumlarda çocuk fiziksel, psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimini kendisi üstlenir. Arkasında kendisini destekleyen bir aile bireyinin olmaması onu duygusal boşluğa sürükleyebilir, maddi sıkıntılar çekebilir bu da birçok konuda kendisini sınırlamasına sebep olur.

Ebeveynler, çocuklarının bu sanat bağlarını güçlendirmek yeteneklerini geliştirebilmeleri için destekleyici olmalı çocukların yanında olduğunu hissettirmeli ona bu konuda saygı göstermelidir. Bu durumun tam tersi bir durumu ele alırsak örneğin bireyin ailesi baskıcı ve bu konuda katı kurallar çerçevesinde büyüyen ve sanatla ilgilenen gençte içine kapanma kendini ifade edememe ve öz güven sorunları gibi durumlar meydana gelebilir. Bunun sonucunda ilerlemesi durumda bireyde büyük bir psikolojik çöküş yaşama ihtimali artar.

Ebeveyn tutumunun etkisinin yanında çevresel ve dış etkenleri de atlamamak gerekir. Örneğin; çocuğun çevresinde resim veya sanata oldukça ilgili kişiler var ise çocuk da buna ilgi duymaya başlayabilir ama ebeveynler ona bu konuda hiçbir şey öğretmemiş ya da göstermemiş olsa da arkadaş ve dış etkenler ile bu durum ortaya çıkabilir. Aynı zamanda çevrede olan sanat ile alakalı olan imkânlarda etkisi olabilir.

Örneğin okulların sunduğu sanat dersleri, atölye, sergi gibi imkânlar, öğrencilerin sanata erişimini ve ilgisini artırıp geliştirebilir. Bunun yanında aile desteği, sanatsal kurumlar (müzik, konser, kurs) bireyin sanata katılım motivasyonunu artırır. Sermayesi yüksek çevrelerde yetişen öğrenciler sanatsal etkinliklere daha yoğun katılırken, imkânların sınırlı olduğu ortamlarda katılım düşmektedir

Bu durum ayrıca ortaya çıkan sanatta belli bir şekilde değişimler gözlenmektedir. Bunlar en basitinden kullanılan tuval, boyalar, müzik aletleri ve benzeri kullanılan araçların kalitesi belirler. Örneğin oldukça iyi bir fikriniz var ve amacınız var ama bunu yapmaya çevreniz uygun değildir veya bütçe sıkıntısı vardır. Bu yüzden de istenilen sonuç da oldukça kötü etkilenebilir. Bu aile, dış etken ve bireylerin önlerine sunulan imkân tutum ile gençlerin tutumları etkiler. Bu imkânların düşük veyahut oldukça az sınırlı olması. Gençlerin sanat etkinliklerine katılım oranı genel olarak düşük olası şaşırtıcı olmaz, özellikle tiyatro ve müze ziyaretleri gibi alanlarda katılım sınırlıdır. Ancak özel proje ve yarışma gibi etkinlikler gençlerin hem sanata erişimini hem de ilgisini artırmayı amaçlar. Akademik çalışmalar ise gençlerin sanatla yönelik ilgilerinin eğitim ve kişisel motivasyonla şekillendiğini göstermektedir.

### Sanat Eğitiminin Bireyin Gelişimindeki Rolü

Sanatın etkileşim içinde olduğu alanlardan biri de psikolojidir. Sanat kavramı diğer kavramlarla ile ne kadar ilgisine ise meselâ; üretkenlik, eğitim, duygular, felsefe, tarih gibi psikoloji de o derece önemli ve o derece ilgilidir.

Sanat daha önce söylediğim gibi pek çok kavramın barındıran bir yapıdır bu yapı oluşturulurken psikoloji de aynı sanat ile toplum gibi ayrı düşünülemez. Çünkü tüm bu kavramları sanata taşıyan birey sanatçıdır ve sanatçı da bir psikolojisi olan bireydir.

Sanat ve psikolojinin bir arada etkileşim içinde olduğu önemli alanlardan biri eğitimidir. Sanat her bireyin psikolojisini etkileyebileceği gerçeğinden yola çıkarak sanatın öğrenci psikolojine olan etkileri de düşünülebilir.

Bu düşünce ile yukarda bahsedilen psikoloji sanat etkileşiminin ve sanatsal terapinin öğrenci için bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini söylemek kaçınılmaz bir gerçektir. Psikoloji ve sanat etkileşimini bilmek dolaylı da olsa sanat eğitim etkileşimini bilmeye yakındır. Bu yüzden özellikle sanat ve psikoloji etkileşimi üzerinde durulmuştur. Artut'un (2013, s. 121) bakış açısına göre, sanat eğitimi ile bireylerin yetenekleri geliştirilerek özgün, öz güvenli, üretken ve estetik duygulara sahip bireyler olmaları sağlanır. Aynı zamanda, bu eğitimle uygar bir toplum oluşturma düşüncesi de öne çıkar.

Artut'un (2013) perspektifinden hareketle, sanat eğitimi ve üretkenlik arasındaki içsel bağlantıyı anlaşılabılır. Üretkenliğin bireyin yeteneklerini işleme süreci, sanat eğitimi ile birleşerek bireyleri estetik duygularla donatmaktadır. Bu durum, sadece bireyin kişisel gelişimine değil, aynı zamanda toplumsal bir düzeyde uygarlık ve estetik duyarlılığın geliştirilmesine de katkıda bulunabilir.

Sanatsal faaliyetlerin eğitim çağındaki bireylere kişisel, duyuşsal ve sosyal alanda gerçekleştirilen birçok kazanım sağlamakla birlikte eleştirme, yargılama, takdir etme, sonuç çıkarma, özetleme gibi önemli becerilerin kazanılmasında görsel sanatların katkıları görmek mümkün olduğu kadar kişinin kendini tanıması, fark etmesini dünyaya olan görüşünü farklı perspektiflerden bakmaya olanak sağlar.

Sanat eğitimi bireyin kişisel işlem etkinliklerini artırarak düşünme becerilerini geliştirir. Düşünebilen, problem çözen insanlar bulundukları çağa uyum sağlayarak, problemleri estetik açıdan da değerlendirme olanağı bulurlar. Sanatın bireye doğal olarak topluma ve insanlığa olan katkıları ele alındığında, bireyin ve toplumun gelişmesi sanatla, sanat eğitimi ile olasıdır. Ayrıca sanat bireyi yetiştirir üretken yapar ve topluma çağdaş bir vatandaş yetiştirir.

Sanat aynı zamanda da insan ruhu ve psikolojisini etkilediği için sanatla uğraşmak rahatlatıcı bir deneyimin yanında içsel mutluluk ve huzuru getirir.

Genellikle de insanların bu huzur arayışı gerçeklikten kopma zorlukların bir anlığına da olsa yok sayılması insanda rahatlama duygusunu açığa çıkarır. Bu

kaçış süreci ise istenen sonuçta ulaşınca bu durum sona erer. Bu yüzden de bir eserde çok da belli gösterilmese de sanatın içindeki psikolojik etki kaçınılmaz ya da kesilip bir yere atılamayacak bir gerçektir.

Gençlerin sanata ilgisiyle alakalı bazı araştırmalar ise öğrencilerinin sanat ilgileri ve görsel sanatlar dersinden beklentileri konulu araştırmada lisedeki sanat ilgi düzeylerini ve görsel sanatlar dersleri ayrıntılarıyla incelenmiştir. Bu çalışma ise hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada bulunduğu çok yönlü bir araştırmadır.

Bu çalışmada, sanat eğitiminin tutumu ve ilgisi veyahut eğitim fakültesinde güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sanat ilgisi ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, resim öğretmenliği bölümünden 123 ve müzik öğretmenliği bölümünden 113 olmak üzere toplam 236 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin sanat ilgisinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

OECD tarafından PISA 2022 verileri ile yapılan büyük çaplı bir çalışma, 73 ülkeden 15 yaşındaki 441.183 öğrencinin sanat ve geliştirici etkinliklere katılım düzeylerini analiz etmiştir. Bu çalışmada çoğu ülkede gençlerin sanata ilgi ve katılım oranlarının düşük olduğu, katılımın okul içinde daha yüksek olduğu fakat okul dışındaki etkinliklere katılımın sınırlı olduğu, sanata katılımda ülkelere göre farklılıklar olduğu bulunmuştur.

### **Okul ve Çevresel İmkânların Sanata Katılım Üzerindeki Etkisi**

Okullarda sunulan sanat etkinlikleri; öğrencilerin üretkenliğini geliştirmeyi, setik bakış açısı kazandırmayı ve kendilerini ifade etmelerini amaçlar. Bu etkinlikler arasında resim, müzik, tiyatro, el sanatları, sergiler ile sanat kulüpleri yer alır. Bu etkinlikler öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirir.

Fiziksel ve sosyal çevrenin sanata katılım üzerindeki etkisi şu şekildedir; fiziksel çevre, bireylerin sanata katılımını etkiler. Okullarda sanat atölyeleri, müzik sınıfları, sahne alanları ve gerekli materyallerin bulunması öğrencilerin sanatsal etkinliklere daha istekli katılmasını sağlar. Güvenli ortamlar üreticiliği artırır. Sosyal çevre ise sanata katılımda en az fiziksel çevre kadar önemlidir.

Ailelerin, öğretmenlerin ve arkadaş çevresinin sanatı desteklemesi de bireyin sanata olan ilgisini artırır. Ayrıca toplumda sanatın değer görmesi de oldukça önem taşır. Sanat erişim imkânları, bireylerin sanatsal üretimlere ulaşabilmesini ve sanata katılımını sağlayan yolları ifade eder.

Kısaca şöyle özetlenebilir; Faaliyetlerin oluşması, gelişmesi için gerekli olan kurum ve alanlar örneğin; müzeler, tiyatrolar, konser salonları, kültür merkezleri bu imkânların artması ve doğru bir şekilde şekillenmesi için olması gereken diğer faktörler ise; belediye kursları, okullardaki sanat dersleri dijital platformlar, konser kayıtları, sosyal medya bunlar sanatta olan ilgi ve faaliyetleri oldukça olumlu etkiler ve kültürel katılımı artırır.

Bahsedilen bu örneklerin oluşumu için yerel yönetimin devlet ve belediyelerin özen göstermesi büyük bir özveri ile bu imkânları sağlaması gerekir. Yerel yönetimlerin kültür-sanat alanına yaptıkları yatırım ve bu alandaki faaliyetleri son zamanlarda önemli miktarda yükseliş kazanmıştır. Fazla sayıda etkinliklere ve faaliyetlere katkı sağlayan belediyelerin bu faaliyetlere sunduğu imkânın oldukça fazla olduğu görülür.

Türkiye’de gençler için kurslar ve etkinlikler genellikle gençlik merkezleri, sivil toplum kuruluşları ve belediyeler tarafından sunulur. Sportif, sanatsal ve kültürel etkinlikler, akıl-zekâ oyunları, drama, halk oyunları gibi aktiviteler içerir. Bazı okullarda Kur’ân eğitimi, yüzme gibi faaliyetlerde mevcuttur.

Ayrıca bazı yaz okullarında bulunan yapay zekâ, girişimcilik gibi kurslarda oldukça faydalıdır. Yerel imkânlar, gençlerin sanata katılımını artırmada büyük rol oynar. Bu yerel yönetimlerin sanatı genç odaklı biçimde sunması gençlerinde sanat faaliyetlerine katılımını artırmıştır. Bu durum ise hem bireysel gelişimi hem de toplumsal gelişimi etkilemiş ve güçlendirmiştir.

## YÖNTEM

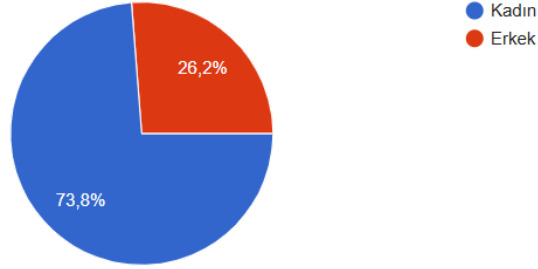
Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama (betimsel) modelini kullanmaktadır. Tarama modeli, belirli bir evrende yer alan bireylerin bir konuya ilişkin tutum, ilgi ve görüşlerini olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden açık uçlu soru modelini kullanmaktadır.

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Esenler İlçesi’ndeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Esenler İlçesi’ndeki farklı liselerdeki öğrenciler ve gönüllü olarak araştırmaya katılan gençler oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmaktadır. Anket, öğrencilerin sanata yönelik ilgi düzeylerini, sanatsal etkinliklere katılma sıklıklarını ve sanat yapımlarını etkileyen faktörleri öğrenmeyi amaçlamaktadır. Ankette yer alan ifadeler 5’li Likert Tipi (Kesinlikle katılmıyorum - Kesinlikle katılıyorum) olarak düzenlenmiştir. Sorulan açık uçlu sorular ise sanatı engelleyen faktörleri öğrenmeyi amaçlamıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya toplam 202 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 149’u kadın (%73,8), 53’ü erkektir (%26,2). Bu durum örnekleme kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Aşağıda verilen grafikte katılımcıların cinsiyet dağılımı görülmektedir.

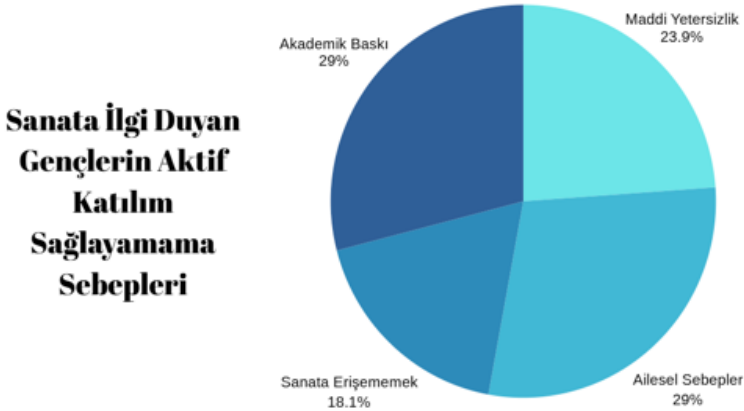
**Grafik 1:** Katılımcıların cinsiyet dağılımı.

Örnekleme kız öğrencilerin sayısının fazla olması nedeniyle sonuçlar daha çok kız öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktadır. Veriler incelendiğinde kız öğrencilerin sanata yönelik ilgilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle sanata ilginin cinsiyete göre farklılık gösterebildiği söylenebilir. Ancak örnekleme kız öğrencilerin fazla olması sonuçları etkilemiş olabilir.

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu sanata ilgi duyduğunu belirtmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı en az bir sanat dalına karşı merak duyduğunu ifade etmiştir. Bu durum Esenler'deki gençlerin sanata karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu ilginin her zaman düzenli bir faaliyete dönüşmediği görülmektedir.

Sonuçlara göre öğrenciler sanata ilgi duyduklarını belirtmelerine rağmen düzenli olarak sanatsal etkinliklere katılanların oranı daha düşüktür. Bu durum gençlerin sanata ilgi duymasına rağmen çeşitli engeller nedeniyle aktif katılım sağlayamadığını göstermektedir.

Aşağıda sanata ilgi duyduğu hâlde sanatsal faaliyetlere katılamayan gençlerin sebeplerinin olduğu grafik verilmiştir.

**Grafik 2:** Sanata ilgi duyan gençlerin aktif katılım sağlayamama sebepleri.

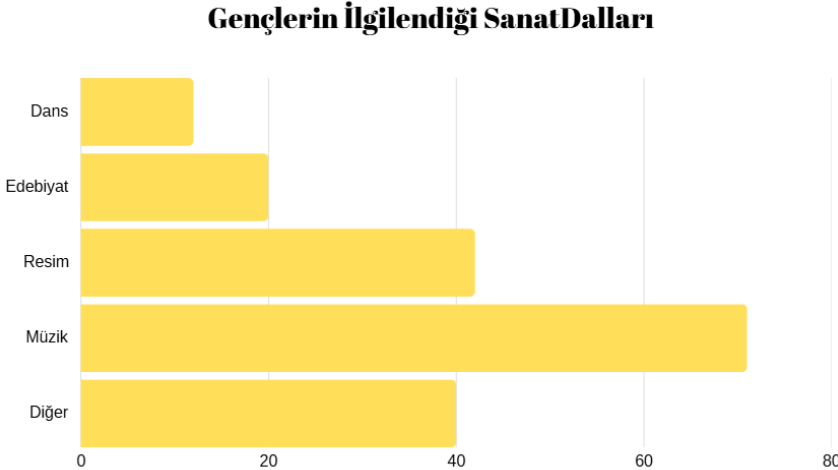
Ailesinde sanatla ilgilenen birey bulunan öğrencilerin sanata ilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler sanatsal etkinliklere daha fazla katıldıklarını ve sanatı günlük hayatlarının bir parçası olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu durum aile ortamının sanatsal ilgiyi artırıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı sınavlar ve ders yoğunluğu nedeniyle sanatsal faaliyetlere zaman ayıramadığını belirtmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler ailelerinin ders çalışmayı öncelik olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu durum akademik başarı baskısının sanata ayrılan zamanı azalttığını göstermektedir.

Katılımcıların bir bölümü okul ve belediye etkinliklerini yetersiz bulurken, bazı öğrenciler bu etkinliklerin ilgilerini artırdığını belirtmiştir. İmkânların bulunduğu ortamlarda öğrencilerin sanatsal faaliyetlere katılımının arttığı görülmektedir. Bu durum çevresel fırsatların sanata ilgiyi desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın son bulgusuna göre öğrencilerin en çok ilgi duyduğu sanat dalı müziktir. Müzikten sonra resim ve diğer sanat dalları gelmektedir. Bu sonuç, müziğin gençler için daha erişilebilir ve günlük hayatta daha fazla yer kaplayan bir sanat dalı olmasından kaynaklanmaktadır. Kulaklıkla müzik dinlemek, sosyal medyada müzikle karşılaşmak gibi etkenler, müziği gençler arasında daha popüler hâle getirmektedir.

**Grafik 3:** Gençlerin ilgilendiği sanat dalları



Sonuçlara göre öğrencilerin en çok ilgi duyduğu sanat dalının müzik olduğu görülmektedir. Müzikten sonra resim ve diğer sanat dalları gelmektedir. Bu durum gençlerin daha erişilebilir ve günlük hayatta karşılaştıkları sanat dallarına yöneldiğini göstermektedir.



## TARTIŞMA VE SONUÇ

### Tartışma

Bu araştırma, Esenler’de yaşayan gençlerin sanata olan ilgisini ve bu ilgiyi etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya toplam 202 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %73,8’inin kadın, %26,2’sinin erkek olması sanata ilginin cinsiyet açısından dengeli olmadığını gösterir.

Bu durum, bazı sonuçların kız öğrencilerin görüşlerini daha fazla yansıtmasına neden olmuş olabilir. Ancak buna rağmen elde edilen veriler, gençlerin sanata bakış açısı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmanın ilk bulgusuna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sanata ilgi duyduğunu belirtmiştir.

Bu sonuç Esenler’deki gençlerin sanata karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu ilginin her zaman düzenli bir sanatsal faaliyete dönüştüğü söylenemez. Öğrenciler sanatı sevdiklerini söyledikleri bile, bu ilgi sürekli katılımı desteklenmemektedir. Bu durum sanata ilgi ile sanatsal faaliyetlere katılım arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan incelemede ise kız öğrencilerin sanata olan ilgisinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu, araştırmanın ikinci hipotezini desteklemektedir. Ancak örneklemede kız öğrencilerin sayısının fazla olması bu sonucu etkilemiş olabilir. Yine de benzer araştırmalarda da kız öğrencilerin sanatsal faaliyetlere daha ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin estetik konulara daha açık olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, sanata ilgi duyan öğrencilerin sanatsal etkinliklere düzenli olarak katılmadığıdır. Öğrencilerin büyük bir kısmı sanata ilgi duyduğunu belirtmesine rağmen, sanatsal etkinliklere katılım sıklığı düşüktür. Bunun en önemli nedenleri arasında sınavlar, ders yoğunluğu yer almaktadır. Bu sonuç, gençlerin sanata ilgi duymasına rağmen akademik baskılar nedeniyle bu ilgiyi faaliyete dökemediklerini göstermektedir.

Aile faktörü de araştırmada önemli bir yer tutmaktadır. Ailesinde sanata ilgi duyan bir birey bulunan öğrencilerin sanata olan ilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu öğrencilerin sanatsal etkinliklere daha fazla katılmakta ve sanatı günlük yaşamlarının bir parçası olarak görmektedir. Bu durum, aile ortamının bireyin ilgi alanları üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Aile desteği ve yönlendirmesi, gençlerin sanata yönelmesinde önemli bir faktördür. Araştırmada aile baskısı ve akademik başarı kaygısının sanata olan ilgiyi azalttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı sınavlar ve ders çalışmaya verilen öncelik nedeniyle sanatsal faaliyetlere zaman ayıramadıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise ailelerinin sanatsal etkinlikleri ikinci planda gördüğünü ifade etmiştir.



Bu sonuç, akademik başarıya verilen aşırı önemin sanatsal gelişimi olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Okul ve belediye tarafından sunulan sanatsal faaliyetlerin etkisi incelendiğinde ise öğrencilerin bu etkinlikleri yeterli bulmadığı görülmüştür. Ancak sanatsal imkânların bulunduğu ortamlarda öğrencilerin sanata olan ilgisinin arttığı da tespit edilmiştir. Bu durum çevresel faktörlerin gençlerin sanata yönelmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Eğer okullarda ve yaşanan çevrede daha fazla sanatsal etkinlik bulunursa, gençlerin sanata katılım oranı da artabilir.

Araştırma sonucunda 7 hipotezin 5'i kabul edilmiş, 2'si reddedilmiştir. Genel olarak gençlerin sanata ilgi duyduğu ancak bu ilginin sürekli katılıma dönüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik baskılar, aile beklentileri ve çevresel imkânların yetersizliği bu durumun başlıca nedenleridir. Bu sonuçlar, gençlerin sanatsal gelişimini desteklemek için okul, aile ve yerel yönetimlerin birlikte hareket etmesi gerektiğini göstermektedir.

### **Sonuç**

Bulgular ve veri analizi bölümünden hareketle sonuç olarak gençlerin, özellikle de kızların sanata karşı oldukça ilgili oldukları lâkin imkân ve bütçe yetersizliği, aile baskısı, akademik başarı kaygısı gibi faktörler nedeniyle gençlerin sanata olan ilgilerini uygulamaya dönüştürmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle sanata ilgi ile bu ilginin uygulamaya dönüşmesi arasında bir paralellik olmadığını gösterir.

Diğer yandan sanatsal faaliyetlere erişim imkânı yüksek olan gençlerin veya ailesinden birinin sanata ilgi göstermesi bu ilginin uygulamaya dönüşme ihtimalini önemli ölçüde artırdığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Bu tür etkinlikler için pek çok farklı mekân yapılması ve bu mekânların sanat dalları, kişinin öğrenim durumu gibi pek çok faktöre göre düzenlenip gençlerin sanata olan ilgisini yükseltmeye çalışması ve onlara ne kadar akademik başarı önemli olsa da sanatın da bir o kadar önemli olduğunu hatırlatmalar yapılmalı bu konuyu özellikle ebeveynlere açıkça belirtilmelidir.

Ayrıca akademik başarıya önem veren gençler için bir alan oluşturulmalı ve düzenli olarak gelip ders çalışabilecekleri ve bu konuda danışabilecekleri kişilerin bulunacağı şekilde düzenlenmeli bu sayede orada ders çalışan gençler orada yapılan veya oluşturulan eserler ile onların da buna ortak olması sağlanabilir ve onlar için özel bir program ile katılım sıklığı artırılabilir.

Bu tür faaliyetlerin yanında devletin de bu süreçte katkıda bulunarak öğrencilerin çalışmalarını desteklemesi buna ek olarak bir ücret veya fon oluşturulması gerekmektedir. Bu sanat için oluşturulan mekân diğer kişilerin de ilgisini kazanmak ve sanatın yaygınlaşması için halka açık sergi veya kendilerinin gelip denemesi için teşvik edici yollar denemesi gerekmektedir.

Çünkü yapılan sanat kadar ona verilen değer de oldukça önemlidir. Bu sayede gençlerin sanata karşı ilgisi artabilir veya onları buna teşvik edebilir.

Aynı zamanda bu konu hakkında kişilerin orada çalışıp para kazanması için belirli program veya bunun için farklı yol ve metotlar izler ise gençlerin sanat yoluyla da para kazanabileceğini öğrenmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda bireyin ailesine de akademik başarı olmasa da sanatın gençlerin geçimi sağlamak hayatını yaşamak için yeterli olduğunu gösterebilir. Bu sayede de aile teşviklerinin artması ve sanata karşı daha iyi bir görüşe sahip olması sağlanabilir. Bunun yanında da aileler içinde sanatsal aktivite yapması ve gençlerin yaptıkları sanat aktiviteleri hakkında bilgi edinebileceği her hafta sonu veya hafta içi etkinlikler düzenlenir ise bu ailenin ilgisinin artırılabilir ve bu konuda çocuklarına destek verebilir. Bu aktivitelere düzenli katılım ve artış sonucunda ise sanatın önemini bu konuda olan teşvikleri artırılabilir.

Bir başka artısı da ailede olan başka çocuklarında sanata karşı pozitif bir düşünceye sahip olması sağlanabilir. Bu sayede sanat gelecek nesile doğru bir şekilde geçebilir, aynı zamanda robotlaşma ve teknoloji bağımlılığı gibi kötü etkenleri azaltabilir.

### KAYNAKÇA

- Akkurt, S., & Berbatov, O. (2018). Neden sanat eğitimi? *International Journal of Scholars in Education*, 1(1),54-60.
- BourdieuP. (1986). *The Forms of Capital*. Greenwood Press
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Çebi, B. (2026). Sustainability education policies in preschool education in Türkiye: An analysis of MNE, UNESCO and OECD documents. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 9, 47-58.
- Elmacıoğlu, G. (2025). Türkiye’de Kültür Politikaları Gelişimi: İstanbul Kültür Sanat Vakfı (İKSV) Özelinde Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi / International Journal of Social Sciences Academy*, 7(19), 711-744.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (n.d.). *Yaz kulüpleri*. Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Gökarp Sanat Merkezi. (2024). Gökarp, M. G. *Sanat kurslarının bireysel gelişime etkisi*.
- İstanbul Kültür Sanat Vakfı. (2020). *Erken çocukluktan gençliğe: Sanatla büyümek*.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri (Doktora tezi).
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (n.d.). *Kültür ve sanat politikaları*.
- Lodos Haber. (2026). Yağmur, Ö. *Ailede sanat kültürünün önemi*.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Görsel sanatlar dersi öğretim programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Sanat eğitimi ve öğrenci gelişimi.
- McCarthy, K. F. & Ondaatje, E. H. & Zakaras, L. & Brooks, A. (2004). Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts. Rand Corporation.
- Öz, E. ve Taşkesen, S. (2025). Lise öğrencilerinin sanat ilgileri ve görsel sanatlar dersinden beklentileri. Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UGSEAD),8(2),104-114.
- Sağ, M. (2023). Psychological dimensions of art therapy and implications. Van Yüzüncü Yıl University the Journal of Social Sciences Institute, 62, 163-172
- SETA. (2018). Yerlikaya, T. Yerel yönetimler ve kültür-sanat alanı.
- Taskesen, S. (2019). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü öğrencilerinin sanat ilgisi ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir çalışma. Uluslararası Eğitim Metodolojisi Dergisi,5(1)
- Taşkesen, S. (2019). Öğrencilerin sanata yönelik ilgilerinin incelenmesi. Dergipark. Cilt 5
- Tolstoy, L. (1897). What is art?
- Türk Kızılay. (2026). Ruh sağlığı birimi raporu.
- The Effects of Natural Disasters on Art Through the Eyes of Art Students Yıl 2024, Cilt: 9 Sayı: 1, 27-78,
- UNESCO. (n.d.). Culture for sustainable development.
- UNESCO. (n.d.). The role of arts education in social and cultural development.
- UNESCO. (2010). The Seoul Agenda:Goals for the Development of Arts Education.
- Young, E., & Gempier, G. (2023). Şehirler Gençlik ve toplum gelişimini desteklemek için sanatı nasıl kullanıyor. National league of cities. <https://www.nlc.org>
- Winner, E., Goldstein, T.R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for Art's Sake? OECD Publishing

## GENÇLİK KÜLTÜRÜNDE SPORUN YERİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SPOR YAPMA ALIŞKANLIKLARI VE SPORA YÜKLEDİKLERİ ANLAM

Duygu KARİP, Atatürk Anadolu Lisesi  
Harun Burak VARDAR, Atatürk Anadolu Lisesi  
Nisanur SALTAŞ, Atatürk Anadolu Lisesi  
Türkan GULİYEVA, Danışman / Doktorant

### Özet

Bu çalışma lise öğrencilerinin spor yapma alışkanlıklarını, gençlik kültüründe sporun yerini ve gençlerin spora karşı tutumlarını incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, örnekleme oluşturan Esenler İlçesi'nde öğrenim gören 150 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacıların Google Form üzerinden hazırladıkları 25 soruluk anket üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılması gönüllülük esasına dayanmıştır. Bulgular, öğrencilerin büyük bir kesimi sporun sağlıklı bir yaşam için gerekli olduğu ve psikolojik açıdan kişiyi rahatlatıp iyi hissetme durumuna sürüklediğini düşündüğü görülmüştür. Bununla birlikte zaman yönetimi ve ders yoğunluğunun da spor yapmayı engelleyen faktörlerden olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin spor sayesinde disiplin kazandığı, sorumluluk bilinçlerinin arttığı, liderlik becerileri kazandığı gibi olumlu görüşlere de sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak sporun gençlik kültüründe vazgeçilmez bir değer olduğu, yalnızca fiziksel aktivite boyutunda değil her açıdan faydalı olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin spor yapmaya teşvik edilmesinin toplumu geliştirmek hâricinde sosyal ve akademik gelişim açısından da destekleyici olabileceği düşünülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Gençlik Kültürü, Spor, Motivasyon, Disiplin

## THE PLACE OF SPORT IN YOUTH CULTURE HIGH SCHOOL STUDENTS' SPORTS HABITS AND THE MEANING THEY ATTRIBUTE TO SPORT

### Abstract

This study was designed to examine high school students' exercise habits, the place of sports in youth culture, and young people's attitudes toward sports. A mixed method was used in the research. The research was conducted with 150 high school students studying in the Esenler district, who formed the research sample. The data was collected through a 25-question survey prepared by the researchers via Google Forms. The data obtained was evaluated using descriptive analysis. Participants' participation in the research was voluntary. The findings revealed that a large proportion of students believe that sports are necessary for a healthy life and that they relax individuals psychologically and make them feel good. However, time management and heavy course loads were also stated as factors that prevent students from participating in sports. In addition, it was concluded that students have positive views, such as gaining discipline, increasing their sense of responsibility, and acquiring leadership skills through sports. In conclusion, it has been demonstrated that sports are an indispensable value in youth culture, beneficial not only in terms of physical activity but in every respect. It has been suggested that encouraging students to participate in sports could be supportive not only in terms of developing society but also in terms of social and academic development.

**Keywords:** Youth Culture, Sports, Motivation, Discipline

### GİRİŞ

Gençlik kültürü, çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin paylaştığı normlar, değerler ve pratikler bütünü olarak tanımlanmakta; spor, teknoloji ve eğitim gibi alanlarda etkisini güçlü bir şekilde göstermektedir. Günümüz toplumunda gençlik kültürü; bilgisayarlaşma, küreselleşme ve benzeri pek çok etkenin etkisiyle çok yönlü bir yapı kazanmıştır. Kazandığı bu yapı ile genç bireyler çevreleri, ilgi alanları ve sosyal etkinlikleriyle toplumdaki kimliklerini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda spor, günümüzde modern yaşamla gelen hareketsizlik, sosyal medya etkisi ve teknolojik bağımlılık gibi davranışlara karşı koruyucu bir mekanizma olarak karşımıza gelmektedir. Bu süreçte spor sadece bedensel gelişim sağlayan bir alan değil aynı zamanda gencin toplumsal normlarını öğrendiği ve sosyal becerilerini geliştirmek için çabaladığı merkezî bir kültür öğesidir. Ayrıca spor; stresle başa çıkma, liderlik becerisi kazanma ve öz güven geliştirme noktasında da gençlere ışık tutmaktadır. Benzer şekilde fiziksel aktiviteye sürekli katılımın ergenlik sürecindeki gençlerde yalnızca fiziksel bir etkiye sahip olmadığı, gençleri sosyal ve psikolojik olarak da etkilediği bir unsur olarak kabul görmektedir (Biddle vd., 2019, akt. Akgül ve Yıldırım, 2025).

Bir başka yönden gençlerin spora yükledikleri anlam gençten gence farklıdır. Bazı gençler sporu başarı elde etmeye ve rekabet içerisinde olmaya yarayan bir unsur olarak görürken bazı gençler sporu sosyalleşmeye yarayan, sağlıklı hâle getiren ve bedensel gelişimini sağlayan bir unsur olarak görmektedir. Öyle ki bir genç spor alanında başarılı olduğunu düşünürse ve çevresi onu bu başarısı ile tanırsa yaptığı spordan büyük ölçüde zevk alır. Bu da gencin kendini tanımasına ve sosyalleşmesine olanak sağlar.

Bu bağlamda gençlerin spor alışkanlıkları ile spor yapma sıklıkları, tercih ettikleri spor türleri ve spor faaliyetlerine katılım motivasyonları gençlik kültürünün anlaşılmasındaki etkenlerdendir. Türkiye’de 15-24 yaş aralığındaki gençlerin %92’si düzenli spor yapmamakta, bu durum gençlerin %24’ünün diyabet, hipertansiyon veya obezite riski altında kalmasına neden olmaktadır (*Sağlık Haber Gazetesi*, 2025).

Bu bilgiler ışığında sporun gençlerin yaşam kalitesi ve sosyal uyum süreçleri üzerindeki belirleyici etkisi reddedilemez bir gerçektir. Bu çerçevede lise düzeyinde gençlerin; spor alışkanlıkları ve bu alışkanlığa yükledikleri anlamların, spor faaliyetlerine katılımlarını artıran ve sınırlayan faktörleri vardır. Bu faktörlerin neler olduğu, sporun akademik başarılarına olan etkilerinin ve gençlik kültüründe sporun yerinin araştırıldığı bir çalışmanın literatürde bulunmaması sebebi ile bu konu araştırılmaya değer görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, sporun gençlik kültürü içerisindeki kritik etkilerinden yola çıkarak; lise öğrencilerinin spor alışkanlıklarını, spora yükledikleri anlamları; sporun akademik başarı, âdiyet duygusu ve stres yönetimi gibi faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymaktır. Elde edilecek verilerle sporun eğitim sisteminde yaygınlaşmasına yönelik stratejik öneriler sunulması ve gençlerin refahını artıracak temel teşkil eden adımlar atılması hedeflenmektedir. Bu amaç etrafında cevabı aranılan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Lise öğrencilerini spor yapmaya teşvik eden ve engelleyen faktörler nelerdir?
2. Lise öğrencilerinin spor yapma sıklıkları ve tercih ettikleri spor türleri nelerdir?
3. Lise öğrencilerinin spor alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin spora yükledikleri anlam nelerdir?
5. Lise öğrencilerinin spor alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Literatür taraması yapılmış ve anket yoluyla nicel veriler top-

lanmıştır. Bu araştırmada katılımcıların görüşlerini değiştirecek herhangi bir müdâhalede bulunulmamıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Esenler İlçesi'ndeki liselerde öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 25 soruluk bir anket kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel İstatistik, sayısal verilerin derlenmesi, toplanması, özetlenmesi ve analiz edilmesi ile ilgili istatistiktir.

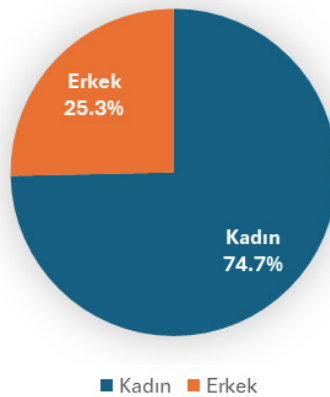
### Veri Analizi

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar frekans ve yüzde dağılımları şeklinde hesaplanmıştır. Veriler Google Forms aracılığıyla toplanmış elde edilen sonuçlar grafik hâline getirilerek görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntem öğrencilerin görüşlerini daha açık ve anlaşılır şekilde ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

## BULGULAR

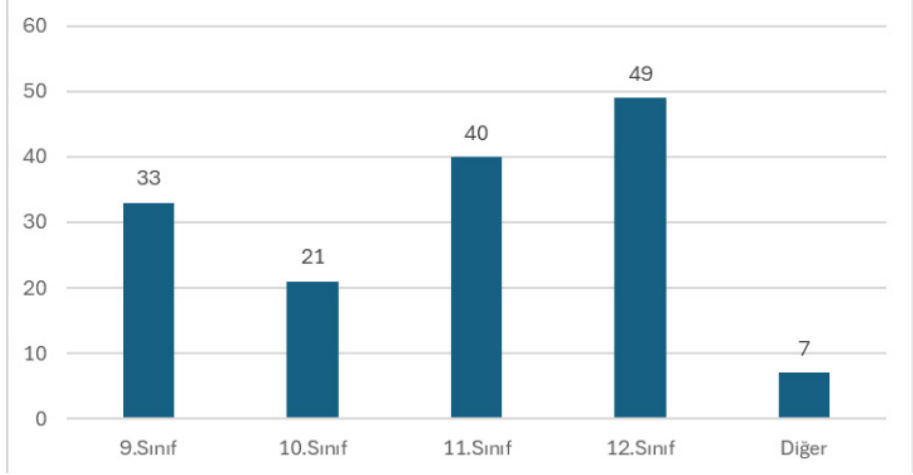
Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak grafik hâline getirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin spor alışkanlıkları ve spora olan tutumları çerçevesinde ele alınmış ve elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerini cevaplayacak şekilde açıklanmıştır.

**Grafik 1:** Katılımcıların cinsiyet dağılımı.



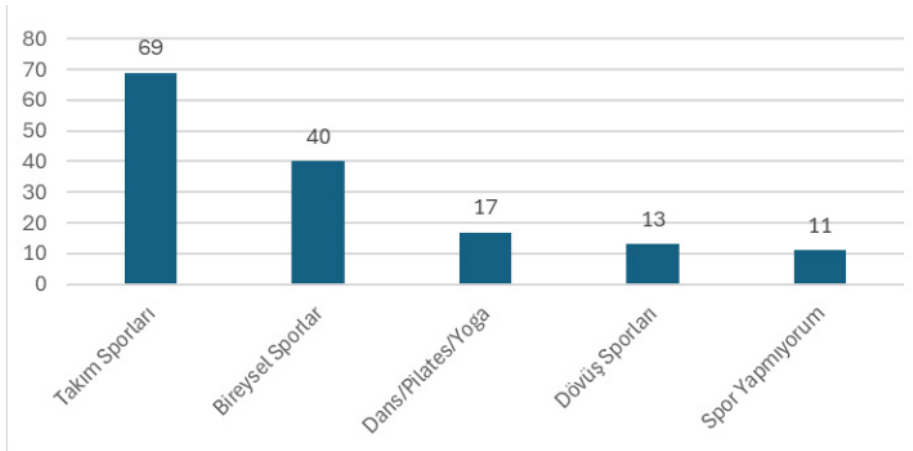
Grafik 1 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunu (%74.7) kadın öğrenciler oluştururken erkek öğrenciler (%25.3) azınlıkta kalmıştır. Bu durum araştırmaya katılan örneklem grubunda kadın öğrencilerin daha ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

**Grafik 2:** Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı.



Grafik 2 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunu 12. sınıflar oluşturmuştur. Bununla beraber 40 kişi ile 11. sınıf, 33 kişi ile 9. sınıf öğrencileri sıralamayı takip etmiştir. En az katılım ise ankette sınıf düzeyini belirtmek istemeyen ve grafikte “Diğer” kategorisinde yer alan kişilerde görülmüştür.

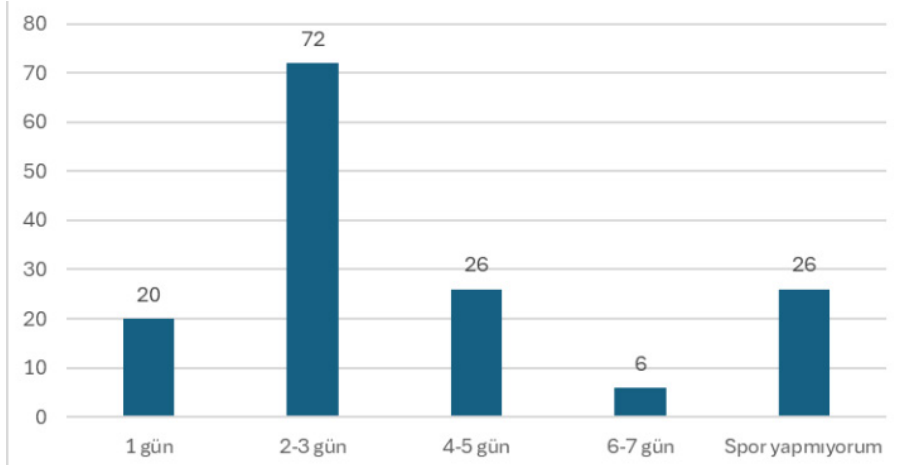
**Grafik 3:** Katılımcıların en çok tercih ettiği spor türü.





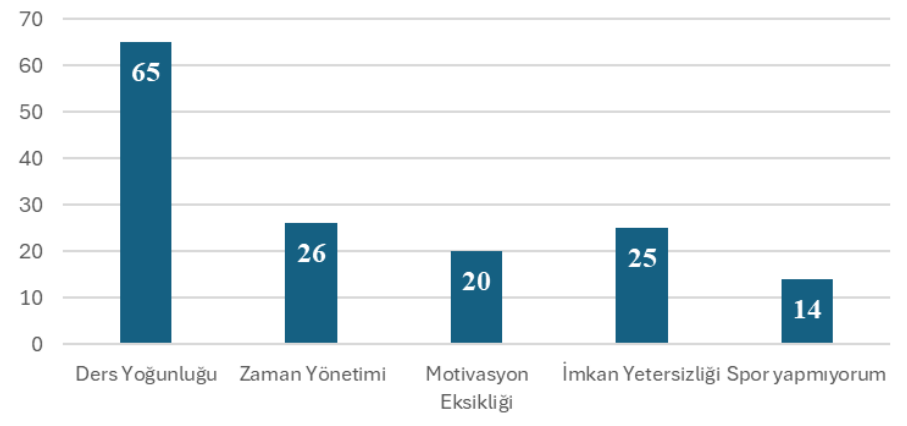
Grafik 3 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu takım sporlarını tercih etmiştir. Bu sırayı bireysel sporlar ve dans/pilates/yoga türleri takip ederken en az ise dövüş sporları tercih edilmiştir. Ankete katılan 11 öğrencinin de “spor yapmıyorum” seçeneğini seçtiği görülmüştür.

**Grafik 4:** Katılımcıların spor yapma sıklığı.



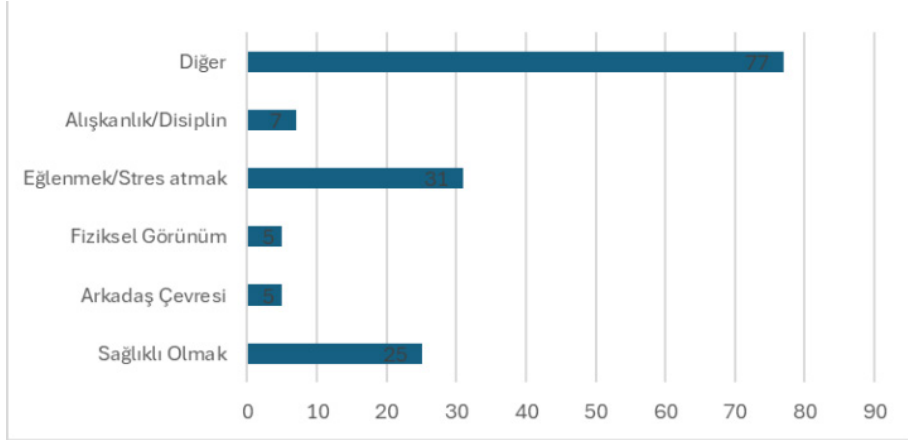
Grafik 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun 2-3 gün spor yaptığı görülmüştür. Katılımcılardan 6 kişi ise 6-7 gün spor yaptığını ifade ederek minimum veriyi oluşturmuştur. Bu bulgular gençlerin düzenli spor yapma eğilim ve becerilerinin olduğunu göstermektedir.

**Grafik 5:** Katılımcıların spor yapmasını engelleyen nedenler.



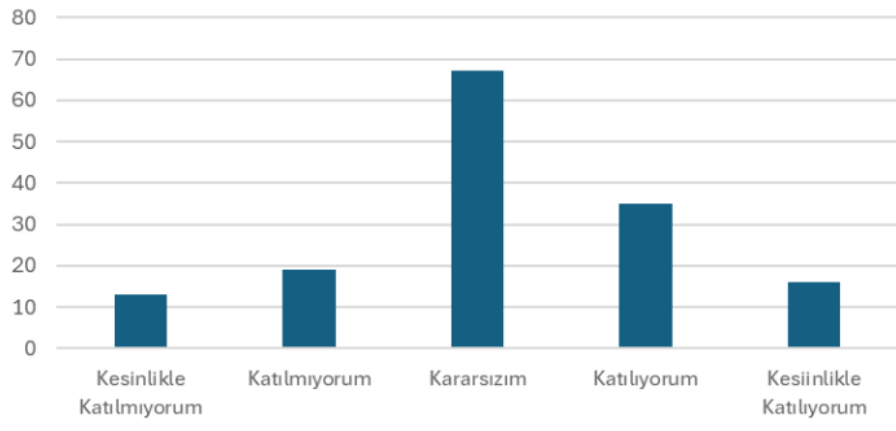
Grafik 5 incelendiğinde katılımcıların spor yapmasında en büyük engelin ders yoğunluğu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte zaman yönetimi ve imkân yetersizliği de sırasıyla en çok tercih edilen seçenekler arasına girmiştir. En az tercih edilen seçenek ise “Spor yapmıyorum” seçeneği olmuştur.

**Grafik 6:** Katılımcıları spor yapmaya teşvik eden nedenler.



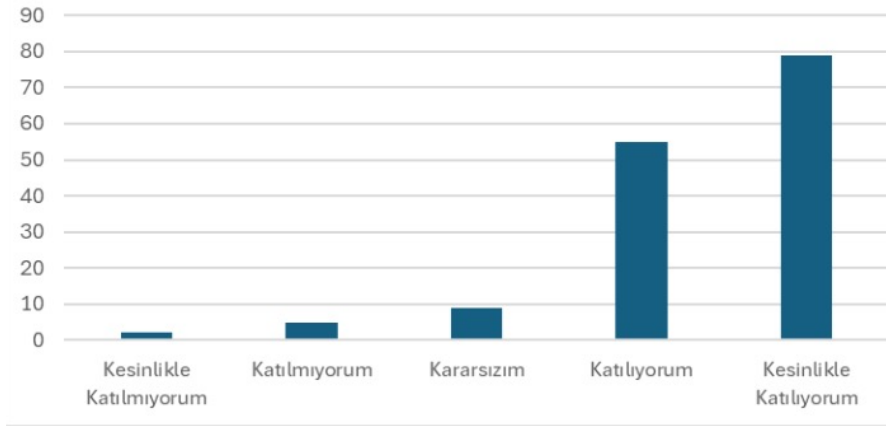
Grafik 6 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu spor yapmaya teşvik eden sebebin Eğlenmek/Stres atmak olduğu görülmüştür. Bunu 25 kişi ile “Sağlıklı Olmak” seçeneği takip etmiştir. Daha az sayıda katılımcı ise fiziksel görünüm (5 kişi), arkadaş çevresi (5 kişi), seçeneklerini tercih etmiştir. Soru ankette açık uçlu olarak belirtilmiştir, bundan kaynaklı çok sayıda farklı bireysel cevaplar oluşmuştur. Bu cevaplar “Diğer” başlığı altında toplanmıştır. Bu sonuçlar gençlerin spor yapma isteklerinde stres atarak psikolojik anlamda rahatlama ve sağlık faktörlerinin ön planda olduğunu ortaya koymuştur.

**Grafik 7:** Katılımcıların “Spor ders başarımlı olumlu etkiler” ifadesine katılım düzeyleri.



Grafik 7 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun “Kararsızım” seçeneğini tercih ettiği görülmüştür. “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri sıralamada ikinci olarak yer edinirken, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinin azınlıkta olduğu görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin spor ve ders başarısı arasında kesin bir bağlantı kuramadıklarını ve net bir görüşe sahip olmadıkları görülmektedir.

**Grafik 8:** Katılımcıların “Spor gençlik kültürünün önemli parçasıdır” ifadesine katılım düzeyleri.



Grafik 8 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini tercih ettiği görülmüştür. Sıralamayı “katılıyorum” seçeneği takip ederken, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum ifadeleri azınlıkta kalmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak sporun gençler arasında kültürel bir değer olarak görüldüğü söylenebilir. Geriye kalan diğer anket soruları üç başlık altında toplanmıştır.

### 1. Spor Yapma Alışkanlığına Ait Bulgular

Katılımcıların spora ayırdıkları günlük sürenin ortalama bir saat olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğu spor yapma alışkanlığını ara sıra olarak tanımlamış, bunun en önemli nedenlerinin ders ve sınav yoğunluğu olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin spor yapma isteğine rağmen akademik etkenlerin, istekleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

### 2. Sporun Kişisel Gelişime Etkisi İle İlgili Bulgular

Katılımcıların büyük çoğunluğu sporun sağlıklı bir yaşam için vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Ayrıca spor yaparak kendilerini psikolojik açıdan daha rahat ve iyi hissettiklerini, sporun kişilere sorumluluk bilinci kazandırarak disiplin sahibi yaptığını belirtmişlerdir. Spor yaparak arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini ve sosyalleşmek için onlara alan tanıdıkları konusunda da hemfikir olmuşlardır.

Bununla birlikte sporun derslerden uzaklaştırdığı düşüncesine katılmadıklarını da belirtmişlerdir.

### 3. Spor ve Okul İlişkisine Yönelik Bulgular

Spor ve okul ilişkisine yönelik bulgular incelendiğinde spor yapmanın cinsiyete göre değiştiği görüşüne katılımcıların çoğunluğu (53.3%) karşı çıkmıştır. Okulun spor imkânlarının yeterliliği konusunda öğrenciler arasında fikir ayrılığı olduğuna rastlanmıştır. Katılımcıların %36 ve %28.7 bu görüşe kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum iken %22.7 kararsızım seçeneğini tercih etmiştir. Okul imkânlarının spor yapmaya teşvik etmesi konusunda ise %32 kesinlikle katılmıyorum, %26.7 katılmıyorum seçeneğini seçmiştir ve %22 ise kararsızım seçeneğini tercih etmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma lise öğrencilerinin spor alışkanlıklarını, spora yükledikleri anlam çerçevesinde ele almış olduğu için önem arz etmektedir. Gençlik kültürünün şekillendiği bir dönemde sporun gençlerde ne ifade ettiğini ortaya koymak, sporu farklı boyutlarda (sosyal, psikolojik vb.) anlamak açısından gereklidir. Bu çalışma sporun gençlerin yaşamındaki yerini daha kapsamlı değerlendirmesine katkı sunmaktadır.

Araştırma lise öğrencilerinin sporu sadece bedensel bir performans alanı değil aynı zamanda kimliklerini inşa ettikleri merkezî kültür ögesi olarak gördüklerini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun sporu gençlik kültürünün bir parçası olarak görmesi literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularında da göze çarpan takım sporlarına yönelimin fazla olması gençlerin spora yüklediği anlamın yalnızca bireysel olmadığı aynı zamanda iş birliği ve sosyal bağlılık üzerinde de şekillendiği kanıtlanmaktadır. Literatür bu tür faaliyetlerin ergenlerde okula âdiyet duygusunu güçlendirdiğini ve yalnızlık terk edilmişlik hissini azalttığı vurgulamaktadır. Özellikle takım sporlarına katılanların âdiyet üzerinde daha belirgin avantajları olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin spora teşvik edilmesinde en temel neden eğlenmek ve stres atmak olmuştur. Spor, modern yaşamla gelen hareketsizlik, yoğun akademik baskı ve teknolojik bağımlılığa karşı bir psikolojik silah işlevi görür. Bulgularımızla uyumlu olarak spor yapan bireylerin psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sporun serotonin salgılanmasını tetikleyerek “iyi olma/hissetme” duygusunu artırdığı bilinmektedir. Aynı zamanda aktif spor alışkanlığının sosyal medya bağımlılığı riskini azalttığı ve gençlerin öz güven gelişimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Takım sporları ile ilgilenen kişilerin sosyal hayatta daha aktif

olmaları bakımından iç öz güvenlerinin bireysel spor yapanlardan daha yüksek olması da dikkat çekici bir bilgidir.

Araştırmanın en dikkat çeken sonuçlarından biri de öğrencilerin sporun akademik başarı üzerindeki etkisi konusundaki kararsızlığıdır. Literatürde her ne kadar spor yapmanın akademik performansa negatif bir etkisi olmadığı belirtilse de halk arasında sporun gençleri derslerden uzaklaştırdığına dair yaygın olan ön yargıların gençleri etkilediği düşünülmektedir. Nitekim elde edilen verilerde spor yapmanın önündeki en büyük engelin ders ve sınav yoğunluğu olarak belirtilmiştir. Eğitim sistemindeki rekabetçi düzenin gençlerin fiziksel aktivitelerine ayırdığı zamanı da kısıtladığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında katılımcıların çoğunluğu sporun cinsiyete göre değişmediği görüşüne katılmıştır. Böylelikle modern gençlik kültüründe eşitliğin zemin oluşturduğu görülmüştür. Ancak literatür kız öğrencilerin daha fazla engelle (zaman yönetimi, ev sorumlulukları vb.) karşılaştığını bu durumun ise sporun yaygınlaşmasına engel olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, spor gençler için yalnızca fiziksel aktivite değil; aynı zamanda sosyal, psikolojik ve kültürel bir değerdir.

Okullarda spor imkânlarının artırılması, gençleri spora yönlendirmek ve bilinçlendirmek amaçlı çalışmalar yapılması gençlerin her açıdan gelişimine katkı sağlayacaktır.

Elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

### **Öneriler**

1. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılmalıdır.
2. Okullarda spor faaliyetlerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. Okul rehberlik servisleri tarafından sporun bireye sunduğu faydalar öğrencilere yeterince aktarılmalıdır.
4. Gençlerin spor yapabilecekleri tesis alanlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Eğitim sistemine düzen getirilerek gençlerin spor yapma sıklığının düşmesine neden olan akademik kaygı ortadan kaldırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akgül, F., & Yıldırım, M. (2025). Aktif spor yapan lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Sport & Movement Sciences*, 6(2), 146-156.
- Arumi-Prat, I., Cirera-Viñolas, E., McKenna, J., & Puig-Ribera, A. (2025). Gender differences in barriers to sports participation on the transition from adolescence to young adulthood in a mediterranean region. *Preventive Medicine Reports*, 103226.
- Ashdown-Franks, G., Sabiston, C. M., Solomon-Krakus, S., & O'Loughlin, J. L. (2017). Sport participation in high school and anxiety symptoms in young adulthood. *Mental Health and Physical Activity*, 12, 19-24.
- Ayhan, K., Karagün, E., & Selvi, S. (2020). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin umutsuzluk düzeyinin incelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(16), 1-10.
- Bang, H., Chang, M., & Kim, S. (2024). Team and individual sport participation, school belonging, and gender differences in adolescent depression. *Children and Youth Services Review*, 159, 107517.
- Cai, X., Xian, Y., Liu, T., Zhou, Y., Chen, Q., & Cui, H. (2025). A study on factors influencing digital sports participation among Chinese secondary school students based on explainable machine learning. *Scientific Reports*, 15(1), 15657.
- Düzen, A. Ç., & Özçelik, İ. Y. (2022). Lise öğrencilerinin spor yapma durumuna göre psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(2), 176-191.
- Drake, K. M., Longacre, M. R., MacKenzie, T., Titus, L. J., Beach, M. L., Rundle, A. G., & Dalton, M. A. (2015). High school sports programs differentially impact participation by sex. *Journal of Sport and Health Science*, 4(3), 282-288.
- Efek, E. (2022). Sporun stres üzerine etkisi: lise öğrencileri örneği. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Ekinci, N. E., Özdilek, Ç., Deryahanoğlu, G., & Üstün, Ü. D. (2014). Spor yapan lise öğrencilerinin öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36-42.
- Gano-Overway, L. A., & Peterson, M. C. (2023). Connections between caring climate, self-compassion, self-pity, and reactions to an emotionally difficult sport situation. *Psychology of Sport and Exercise*, 67, 102428.
- Güler, B., Dursun, M., & Gunay, M. (2020). Spor lisesi öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 576-587.
- Hao, Y., Lyu, D., Zhang, S., Guo, B., & Yan, J. (2024). Sports Participation and Depressive Symptoms in Youth: Demographic Differences. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(10).
- Kaja, S. M., Lawrence, S. E., Simon, K. A., Wright, M. C. N., & Eisenberg, M. E. (2024). Who plays and who doesn't? An intersectional examination of disparities in adolescent sport and physical activity lesson participation. *Journal of Adolescent Health*, 75(5), 827-835.

- Öztaş, Ş., & Kıyloğlu, L. (2021). Kapitalizmle ilişkisi bağlamında boş zaman ve gençlik. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (9), 338-358.
- Prins, R. G., van Empelen, P., TeVelde, S. J., Timperio, A., van Lenthe, F. J., Tak, N. I., ... & Oenema, A. (2010). Availability of sports facilities as moderator of the intention-sports participation relationship among adolescents. *Health Education Research*, 25(3), 489-497.
- Sağlık Haber Gazetesi*. (2025, 22 Mayıs). Genç sağlığı 2025 raporu: Gençlerin %92'si spor yapmıyor.
- Serbest, Ö., Yüksek, S., Kural, B., & Ayan, V. (2025). Okul Takımlarında Spor Yapan ve Yapmayan Erkek Lise Öğrencilerinin Okula Âidiyet Duyguları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 56-67.
- Sezer, B. S., & Tural, V. (2025). Examination of the correlation between emotional intelligence and prosocial behavior of physical education and sports school students doing individual and teamsports. *Acta Psychologica*, 256, 105007.
- Shull, E. R., Dowda, M., Saunders, R. P., McIver, K., & Pate, R. R. (2020). Sport participation, physical activity, and sedentary behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 385-389.
- Şeker, İ., & Uslu, T. (2020). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal beceri, saldırganlık ve spor ahlakı düzeylerinin incelenmesi: Harran üniversitesi örneği. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(2), 172-189.
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., Çetin, M. Ç., & İnce, A. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 98-110.
- Taşmektepligil, M. Y., & İmamoğlu, O. (1996). Türkiye’de kültürel yapının spora etkisi üzerine düşünceler. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 1(1), 41-51.
- Veliz, P. T., Jardine, J., Cureton, A., & Mutumba, M. (2025). Assessing the association between sport participation and suicide ideation and behaviors among middle and highs chool students in the US between 2007 and 2023. *Annals of Epidemiology*, 108, 8-15.
- Yazan, K. D., Köksal, O., & Yazan, F. Ş. (2024). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin spor alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 17(LXIX), 1267-1287.

## LİSE MEZUNU ÖĞRENCİLERDE AİLE BEKLENTİSİNİN MESLEK SEÇİMİ SÜRECİNE ETKİSİ

Fadime Zeynep COŞKUN, Atışalanı Anadolu Lisesi

İrem Su BAKBAK, Atışalanı Anadolu Lisesi

Serra SARI, Atışalanı Anadolu Lisesi

Ümmühan Gülsüm ARMUTÇU, Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Lise dönemi, bireyin gelecekteki profesyonel ve kişisel yaşamını şekillendiren kritik karar alma süreçlerini barındırmaktadır. Bu süreçlerin başında gelen akademik alan seçimi, öğrencinin entelektüel ilgi ve yeteneklerinin yanı sıra çevresel dinamiklerin, özellikle de ailevî beklentilerin yoğun etkisi altında gerçekleşmektedir. Bilinçli ve bireyin özgün kapasitesiyle uyumlu yapılan tercihler, uzun vadeli meslekî başarı ve psikososyal refahın temel belirleyicisidir. Ancak, ebeveynlerin başarı odaklı beklentileri ile öğrencilerin bireysel eğilimleri her zaman paralellik göstermemektedir. Bu kuşaklar arası beklenti farkı, öğrencilerde meslekî karar verme yetkinliğinde zayıflamaya ve kimlik karmaşasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda, sağlıklı bir yönelim için öğrencinin öz farkındalığı ile ailevî rehberliğin dengelenmesi stratejik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, lise öğrencilerinin alan seçimi kararları üzerindeki aile etkisini nicel ve nitel boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgularla, öğrencilerin karar alma süreçlerinde özerklik kazanmalarına ve daha bilinçli akademik tercihler yapmalarına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu akademik çalışmanın gerçekleştirilmesinde rehberlik eden öğretmenlerimize, desteklerini esirgemeyen ailelerimize ve katkı sunan tüm paydaşlarımıza teşekkürlerimizi sunarız.

**Anahtar Kelimeler:** Alan Seçimi, Aile Beklentisi, Lise Öğrencileri, Meslekî Karar Verme, Kimlik Gelişimi.



## THE EFFECT OF FAMILY EXPECTATIONS ON THE CAREER CHOICE PROCESS OF HIGH SCHOOL GRADUATES

### Abstract

The high school period involves critical decision-making processes that shape an individual's future professional and personal life. Academic field selection, one of the foremost of these processes, is heavily influenced by the student's intellectual interests and abilities, as well as environmental dynamics, particularly family expectations. Conscious choices that are in line with the individual's unique capacities are fundamental determinants of long-term professional success and psychosocial well-being. However, parents' success-oriented expectations and students' individual inclinations do not always align. This intergenerational expectation gap can lead to weakened career decision-making competence and identity confusion among students. In this context, balancing the student's self-awareness with family guidance is of strategic importance for healthy orientation. This study aims to examine the family influence on high school students' field selection decisions in both quantitative and qualitative dimensions. The findings from this research aim to contribute to students gaining autonomy in their decision-making processes and making more informed academic choices. We would like to thank our teachers who guided this academic work, our families who provided their support, and all our stakeholders who contributed.

**Keywords:** Field Selection, Family Expectations, High School Students, Career Decision-Making, Identity Development.

### GİRİŞ

Meslekî tercih süreci, bireyin yaşam döngüsü içerisinde belirleyici bir eşik teşkil etmektedir; zira seçilen meslek yalnızca iktisadi bir kazanç yöntemi değil, aynı zamanda inşa edilecek yaşam tarzının temel belirleyicisidir. Lise son sınıf düzeyi, bu varoluşsal sorgulamaların en yoğun tecrübe edildiği dönemlerden biridir (Super, 1980; Ginzberg vd., 1951). Bu evrede birey, üniversite tercihlerini netleştirmeye çalışırken eş zamanlı olarak “Ben kimim?”, “Özgün arzularım nelerdir?” ve “Hangi meslekî disiplin benimle örtüşür?” gibi ontolojik sorularla içsel bir çatışma süreci yaşamaktadır. Netice itibarıyla bu aşama, yalnızca bir meslek seçimi değil, aynı zamanda kapsamlı bir kimlik inşası sürecidir.

Kimlik gelişimi; bireyin öz niteliklerini, ilgi alanlarını ve yaşam gayelerini aşamalı olarak keşfetme sürecidir (Erikson, 1968; Kroger, 2007; Kulaksızoğlu, 2011). Bu süreç, kişinin kendi karakterini, düşünce dünyasını ve vizyonunu inşa ederek dışsal yönlendirmelerden ziyade öz iradesiyle var olma çabasını temsil eder (Tuzgöl Dost, 2016; Yeşilyaprak, 2013). Özellikle ergenlikten yetişkinliğe geçiş evresinde kritik bir rol oynayan kimlik gelişimi, lise sonrası dönemde bireyin ailesinden görece bağımsızlaşarak özerk kararlar almaya başlamasıyla ivme kazanır. Dolayısıyla, bu dönemde gerçekleştirilen meslekî tercihler, bireyin öz

algısını ve gelecekteki konumlanışını doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir (Yavuzer, 2012; Arnett, 2000).

Buna karşın meslekî yönelimler, her zaman bireyin içsel ilgi ve yetenekleriyle korelasyon göstermeyebilir. Özellikle yerleşik toplumsal normlarda, ebeveynlerin çocuklarının geleceği üzerinde belirgin ve dominant beklentileri mevcuttur. Aileler genellikle çocuklarının iktisadi refaha erişmesini, sosyoekonomik bağımsızlık kazanmasını ve yüksek statülü bir meslek aracılığıyla toplumda saygın bir mevkide konumlanmasını arzular (Kâğıtçıbaşı, 2010; Şahin ve Zoraloğlu, 2013). Bu beklentiler altruistik (özgecil) bir temelden doğsa da bireyin sanatsal eğilimleri ile ailenin ‘garanti’ olarak nitelediği tıp veya mühendislik gibi disiplinler arasında bir uyumsuzluk doğurabilir. Türkiye’deki merkezî sınav sisteminin beraberinde getirdiği rekabetçi ortamda gençlerin, bireysel tatminden ziyade yalnızca akademik puanları doğrultusunda istemedikleri bir alana yönelmeleri, öz gerçekleştirme sürecini engelleyen temel unsurlardan biridir. Bu durum, bireyin özgün arzuları ile ailevî beklentiler arasında sıkışmasına yol açarak, ‘başkalarının idealleriyle yaşamak’ olarak betimlenen bir kimlik karmaşasına ve potansiyelinin sınırlanmasına neden olmaktadır.

Aile beklentileri, bazı öğrenciler için motivasyonel bir katalizör işlevi görerek öz güven artışına ve kararlı bir tutum sergilenmesine olanak tanıyabilir. Ancak, bu beklentilerin baskıya dönüşmesi; bireyde yoğun kaygı, stres ve karar verme güçlüğü karar felci oluşturabilmektedir. Kendi arzularını ikincil plana iten öğrenci, zamanla gerçekleştirdiği tercihin özgünlüğünü ve kendisine ait olup olmadığını sorgulama sürecine girmektedir. Yalnızca ebeveyn memnuniyeti odaklı yapılan tercihler; yükseköğretim yıllarında bir âdiyet sorununa, profesyonel yaşamda ise ‘anlam arayışı’ kaynaklı kronik bir tükenmişliğe evrilebilmektedir. Bu durum, kimlik gelişiminin temel taşlarından biri olan ‘özerk karar alma ve sorumluluk üstlenme’ yetisine aykırı düştüğü için derin bir içsel çatışmaya zemin hazırlar. Lise mezuniyet aşamasındaki bireyler, çocukluktan yetişkinliğe geçişin tam merkezinde konumlanmaktadır, ne tam bağımsız birer yetişkin ne de çocuk olan bu grubun, ailevî bağlılık ile bireysel bağımsızlık arasındaki hassas dengesi, aile etkisini çok daha belirgin bir hâle getirmektedir.

Erikson’un kimlik bunalımı kuramında vurguladığı üzere; birey ancak kendi özgür iradesiyle gerçekleştirdiği tercihler neticesinde öz gerçekleştirim sürecini tamamlamış sayılır (Erikson, 1968). Bu bağlamda meslekî tercih, yalnızca ekonomik bir kazanç kapısı değil, aynı zamanda “Ben kimim?” sorusuna verilen varoluşsal bir yanıttır. Öğrencinin kendi ilgi, istidat ve yetenekleri doğrultusunda bir akademik alan seçmesi, hem bireysel refahını ve mutluluğunu artırır hem de profesyonel yaşamda içsel motivasyonla hareket ederek iş doyumunu sağlamasına olanak tanır.

James Marcia, Erikson’un kimlik kuramını geliştirerek kimlik oluşumunu dört farklı kimlik statüsü (Başarılı, İpotekli, Maratoryum, Dağınık) üzerinden

kavramsallaştırmıştır (Marcia, 1996). Marcia'ya göre kimlik gelişimi iki temel değişkene bağlıdır: Bireyin seçenekleri sorgulayıp araştırması (keşif) ve bir alana yönelik taahhütte bulunması (karar). Bu iki değişkenin kombinasyonu neticesinde şu dört kimlik statüsü ortaya çıkmaktadır:

1. *Başarılı Kimlik (Identity Achievement)*: Bireyin farklı alternatifleri derinlemesine araştırdığı ve bu sorgulama süreci sonunda kendi hür iradesiyle net bir karara ulaştığı statüdür. Meslekî tercihlerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerçekleştiren öğrenciler bu grupta yer almaktadır.
2. *İpotekli Kimlik (Foreclosure)*: Bireyin herhangi bir kişisel sorgulama yapmaksızın, genellikle aile veya yakın çevrenin beklentilerini benimseyerek karar verdiği statüdür. Burada bir karar mevcuttur ancak bireysel bir keşif süreci yaşanmamıştır. Ailesinin istediği mesleği eleştirmeksizin seçen bireyler buna örnekler.
3. *Moratoryum*: Bireyin aktif bir araştırma ve sorgulama sürecinde olduğu, ancak henüz nihâî bir karara varmadığı 'bekleme' evresidir. Kararsızlık hâkim olsa da sorgulama devam etmektedir; farklı alanlar arasında değerlendirme yapan öğrenciler bu statüdedir.
4. *Dağınmık Kimlik (Identity Diffusion)*: Bireyin ne bir araştırma sürecine girdiği ne de geleceğe dair bir karar verme iradesi gösterdiği statüdür; herhangi bir hedef veya plan mevcut değildir.

Sonuç olarak Marcia'nın kuramı, meslek seçimi ile kimlik gelişimi arasındaki korelasyonu anlamlandırmak adına kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; lise mezunu öğrencilerin meslekî tercih süreçlerinde ailevî etki düzeylerini saptamak ve bu etkinin bireyin kimlik gelişimi üzerindeki yansımalarını incelemektir.

### Alt Amaçlar

1. Ailenizin sizin için hayal ettiği meslek dalı var mıydı?
2. Meslek seçiminizi yaparken ailenizin onayını almak sizin için zorunluluk muydu?
3. Kendi istediğiniz meslek ile ailenizin beklediği meslek birbiriyle çatışıyor muydu?
4. Ailenizin sizin için hayal ettiği meslek var mıydı?
5. Ailenizin beklentilerini karşılayamazsanız kendinizi başarısız hissedermisiniz?
6. Tercih döneminizde ailenizden baskı gördünüz mü?
7. Son karar aşamasında kendinizi özgür hissettiniz mi?
8. Seçeceğiniz mesleğin gelecekte size kazanç sağlaması aileniz için öncelikli mi?
9. Kendi yeteneklerinizin aileniz tarafından yeterince tanındığını düşünüyor musunuz?

10. Aileniz sizin için her türlü meslekî tercihinize destek vereceğini söyledi mi?
11. Aileniz hayallerini gerçekleştirmek için istemediğiniz bir bölüme gitmek ister misiniz?
12. Ailenizde “aile mesleği” olarak görülen ve sizin de devam ettirmeniz beklenen bir iş var mı?
13. Başka akrabalarınızın meslekî başarıları aileniz tarafından size örnek olarak sunuluyor mu?
14. Meslek seçimi konusu açıldığında evde gerginlik yaşanıyor muydu?
15. Karar verirken “Ailemi hayal kırıklığına uğrattır mıyım?” kaygısı yaşıyor muydunuz?
16. Aileniz güncel meslekler ve iş imkânları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
17. Tek başına karar verdiğinizde ailenizin size olan güveninin azaldığını hissediyor musunuz?
18. Kendi seçtiğiniz mesleğin avantajlarını ailenize kanıtlamak zorunda kaldınız mı?
19. Aileniz sadece “devlet garantisi” olan mesleklere yönelmeniz konusunda ısrarcı mıydı?
20. Seçtiğiniz meslekte yaşayacağınız bir başarısızlıkta ailenizi suçlama eğiliminde olur musunuz?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise mezunu öğrencilerde aile beklentisinin meslek seçimi sürecinde kimlik gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yazılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Çokluk vd., 2010). Nicel araştırmalar, bireylerin görüşlerini ve tutumlarını sayısal veriler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlar. Bu yöntem sayesinde elde edilen veriler daha sistemli bir biçimde analiz edilebilir ve sonuçlar daha net şekilde yorumlanabilir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak iki kategorili (evet-hayır) sorulardan oluşan bir anket formu tercih edilmiştir. Katılımcılar görüşleri, herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın yalnızca “evet” veya “hayır” seçenekleri üzerinden alınmıştır. Çalışmada deneysel bir işlem ya da müdahale gerçekleştirilmemiştir; öğrencilerin kendi algı ve deneyimlerine dayalı yanıtları esas alınarak mevcut durum olduğu gibi betimlenmiştir.

Araştırmanın temel değişkenleri aile beklentisi, meslek seçimi süreci ve kimlik gelişimidir. Bu üç kavram arasındaki ilişki, öğrencilerin anket sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Böylece hem aile etkisinin boyutu hem de bu etkinin bireysel kimlik oluşumuna nasıl yansıdığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Esenler İlçesi'nde öğretim gören lise mezunu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 20 lise mezunu öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde kolay ulaşabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının ulaşabildiği ve katılmayı kabul eden bireylerden veri toplamasını ifade eder. Bu durum araştırmanın pratik şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Katılımcıların farklı aile yapılarından gelmesi, farklı beklenti düzeylerine sahip olmaları ve farklı meslek hedefleri taşımaları araştırmaya çeşitlilik kazandırmıştır.

Her ne kadar örneklem sayısı sınırlı olsa da elde edilen veriler, aile beklentisinin gençler üzerindeki etkisini anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanan bir anket formu kullanılmıştır. Anket hazırlanırken araştırmanın amacı dikkate alınmış ve sorular açık, anlaşılır ve yönlendirme içermeyecek şekilde oluşturulmuştur. Soruların sade bir dilde hazırlanması, katılımcıların soruları rahat anlamasını ve içten cevap vermesini kolaylaştırmıştır.

Ankette ailelerin öğrenciler için belirli bir meslek hayâli olup olmadığı, öğrencilerin meslek seçerken aile baskısı hissedip hissetmediği, ailelerin öğrencinin ilgi ve yetenekleri ne kadar dikkate aldığı ve meslek seçimi sürecinde aile ile çatışma yaşanıp yaşanmadığı gibi konulara yer verilmiştir.

Sorular “evet-hayır” biçiminde hazırlanmıştır. Bu sayede veriler sayısal olarak analiz edilebilmiştir ve yüzdelik dağılımlar hesaplanabilmiştir. Ayrıca bazı sorular kendi durumlarını düşünerek cevap vermeleri gerektiği için, kimlik gelişimi açısından da yorum yapmaya imkân sağlamıştır.

### Verilerin Toplanması

Veriler çevrim içi ortamda, Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Dijital ortamın tercih edilmesi, katılımcılara daha hızlı ve kolay ulaşılmasını sağlamıştır. Anket formu paylaşılmadan önce araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış ve gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir.

Katılımcılardan isim, kimlik numarası ya da özel bilgi talep edilmemiştir. Anket anonim olarak uygulanmıştır. Bu durum öğrencilerin daha rahat ve dürüst cevap vermesine katkı sağlamıştır. Çünkü meslek seçimi ve aile beklentisi gibi konular bazen duygusal ve hassas olabilmektedir.

Veri toplama süreci belirli zaman aralığında tanımlanmış ve toplam 20 geçerli yanıt elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir. (Tabachnick & Fidell, 2013). Bulgular grafikler aracılığıyla görselleştirilmiş ve daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Yüzdelik dağılımlar sayesinde öğrencilerin hangi görüşte yoğunlaştığı net biçimde ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte veriler yalnızca sayısal olarak değerlendirilmemiştir. Araştırma bulguları kariyer gelişimi kuramları çerçevesinde de yorumlanmıştır. Bu noktada Robert W. Lent, Steven D. Brown ve Gail Hackett tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı temel alınmıştır (Lent, Brown & Hackett, 1994; Bandura, 1986; Bandura, 1997).

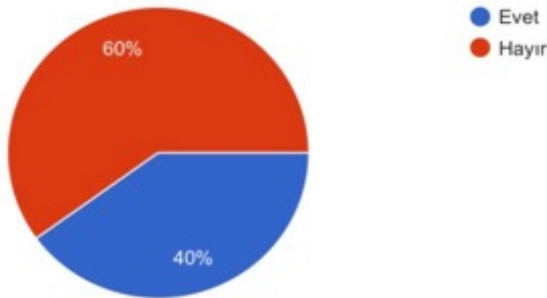
Bu kurama göre bireylerin meslek seçimi; öz yeterlilik inançları, sonuç beklentileri ve çevresel destek ya da engeller tarafından şekillenir. Aile beklentisi, bireyin çevresel faktörlerinden biri olarak kariyer karar sürecinde önemli bir rol oynar. Özellikle aile desteği öğrencinin öz yeterlilik algısını güçlendirebilirken, yoğun baskı öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini ikinci plana atmasına neden olabilir.

Araştırma bulguları değerlendirilirken, aile beklentisinin öğrencilerin kariyer karar verme sürecindeki öz yeterlilik algısı ve kişisel tercihleri üzerindeki etkisi bu kuramsal çerçeve doğrultusunda ele alınmıştır. Böylece çalışma yalnızca betimsel bir analiz sunmamış; aynı zamanda kariyer gelişimi literatürüyle ilişkilendirilerek kurumsal bir temele dayandırılmıştır.

### BULGULAR

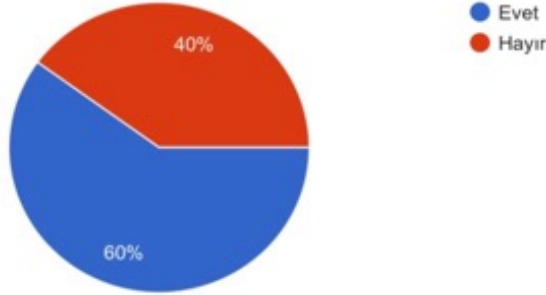
Kendi seçtiğiniz mesleğin avantajlarını ailenize kanıtlamak zorunda kaldınız mı?

20 yanıt



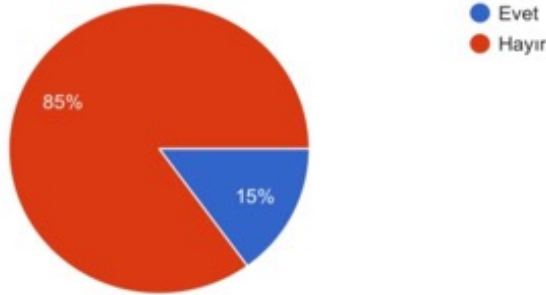
Aileniz sadece "devlet garantisi" olan mesleklere yönelmeniz konusunda ısrarcı mıydı?

20 yanıt



Seçtiğiniz meslekte yaşayacağınız bir başarısızlıkta ailenizi suçlama eğiliminde olur musunuz?

20 yanıt



Bu bölümde lise mezunu öğrencilerin aile beklentilerinin meslek seçimi sürecine etkisine ilişkin, elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları üzerinden değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin hem aile tutumlarını hem de kendi karar süreçlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır.

### 1. Ailenin Meslek Tercihine Açık Destek Vermesi

"Aileniz sizin her türlü meslekî tercihinize destek vereceğini açıkça söyledi mi?" sorusuna öğrencilerin %63,2'si "Evet" %36,8 "Hayır" yanıtını vermiştir (19 yanıt). Bu bulgu, çoğunluk açısından ailelerin sözlü olarak destekleyici bir tutum sergilediğini göstermektedir. Ancak yaklaşık üçte birlik bir kesimin bu desteği açık biçime hissetmemesi, bazı öğrencilerin karar sürecinde belirsizlik yaşayabileceğini düşündürmektedir.



## 2. Yeteneklerin Aile Tarafından Tanınması

“Kendi yeteneklerinizin aileniz tarafından yeterince tanıdığını düşünüyor musunuz?” sorusunda yanıtlar %50 “Evet” ve %50 “Hayır” şeklinde eşit dağılmıştır (20 yanıt). Bu durum, öğrencilerin yarısının aileleri tarafından anlaşıldığını düşünürken diğer yarısının yeterince anlaşılmadığını hissettiğini göstermektedir. Bu eşit dağılım, aile-çocuk iletişiminin meslek seçimi sürecinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

## 3. Yüksek Kazanç Beklentisinin Önceliği

“Seçeceğiniz mesleğin gelecekte size yüksek kazanç sağlaması aileniz için öncelikli mi?” sorusuna öğrencilerin %45’i “Evet” ve %55’i “Hayır” yanıtını vermiştir (20 yanıt). Bu sonuç ailelerin bir kısmı için ekonomik kaygıların ön planda olduğunu, ancak çoğunluk açısından kazanç unsurunun tek belirleyici faktör olmadığını göstermektedir.

## 4. Karar Sürecinde Özgürlük Algısı

“Son karar aşamasında kendinizi özgür hissettiniz mi?” sorusuna öğrencilerin %80’i “Evet” ve %20’si “Hayır” yanıtını vermiştir (20 yanıt). Bu bulgu, genel olarak öğrencilerin karar sürecinde kendilerini özgür hissettiklerini göstermektedir. Ancak %20’lik kesim, meslek seçimi sürecinde baskı veya yönlendirme algılamış olabilir.

## 5. Tercih Döneminde Aile Baskısı

“Tercih döneminde ailenizden baskı gördünüz mü?” sorusuna öğrencilerin %25’i evet ve %75’i “Hayır” yanıtını vermiştir (20 yanıt). Bu oran, çoğunluğun doğrudan bir baskı hissetmediğini göstermektedir. Ancak dört öğrenciden birinin baskı algılaması, aile etkisinin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir.

## 6. Aile Beklentilerini Karşılayamama ve Başarısızlık Algısı

“Ailenizin beklentilerini karşılayamazsanız kendinizi başarısız hissedersiniz?” sorusunda yanıtlar %50 “Evet” ve %50 “Hayır” şeklinde eşit dağılmıştır (20 yanıt). Bu durum, öğrencilerin yarısının aile beklentilerini içselleştirdiğini ve bu beklentilerin özdeğer algısını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

## 7. Aile ile Kişisel Tercih Çatışması

“Kendi istediğiniz meslek ile ailenizin beklediği meslek birbiriyle çatışıyor muydu?” sorusuna %45’i “Evet” ve %55’i “Hayır” yanıtını vermiştir (20 yanıt). Bu sonuç öğrencilerin neredeyse yarısının aile beklentileri ile kendi istekleri arasında çatışma yaşadığını göstermektedir.

## 8. Ailelerin Hayal Ettiği Meslek Dalı

“Ailenizin sizin için hayal ettiği bir meslek dalı var mıydı?” sorusuna %95’i “Evet” ve %5’i “Hayır” yanıtını vermiştir (20 yanıt). Ayrıca 16 yanıtlık başka bir



ölçümde de %93,8 oranında “Evet” yanıtını vermiştir. Bu sonuç, ailelerin büyük çoğunluğunun çocukları için belirli bir meslek hayâline sahip olduğu açıkça ortaya koymaktadır.

### 9. Aile Onayının Zorunluk Algısı

“Meslek seçiminizi yaparken ailenizin onayını almak sizin için bir zorunluluk muydu?” sorusuna öğrencilerin %10’u “Evet” ve %90’ı “Hayır” yanıtını vermiştir (20 yanıt). Bu bulgu, öğrencilerin büyük kısmının aile onayını resmî bir zorunluluk olarak görmediğini, ancak bunun psikolojik bir etki oluşturup oluşturmadığını ayrıca değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

### Genel Değerlendirme

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, meslek seçimi sürecinin yalnızca bireysel bir tercih meselesi olmadığı açıkça görülmektedir. Aileler çoğunlukla açık baskı uygulamamakta; ancak güçlü beklentiler aracılığıyla sürecin psikolojik çerçevesini belirlemektedir.

Öğrenciler kendilerini özgür hissetmeleri ile aile beklentilerini içselleştirmeleri arasındaki bu hassas denge, araştırmanın en dikkat çekici sonucunu oluşturmaktadır. Bu bulgular meslek seçiminin yalnızca kariyer planlaması değil; aynı zamanda kimlik, âdiyet ve özdeğer inşası süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### Sonuç

Bu araştırma, lise mezunu öğrencilerin meslek seçimi sürecinde aile beklentilerinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, ailelerin büyük çoğunluğunun çocukları için belirli bir meslek hayâline sahip olduğunu; ancak bu beklentinin çoğunlukla açık baskı şeklinde değil, dolaylı ve psikolojik bir etki biçiminde ortaya çıktığını göstermektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı karar sürecinde kendisini özgür hissettiğini belirtmiş olsa da yarısının aile beklentilerini karşılayamama durumunda başarsızlık hissedeceğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu durum, meslek seçiminin yalnızca bireysel bir tercih değil; aynı zamanda aile ile kurulan duygusal bağın ve beklenti yapısının bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, gençlerin görünürde bağımsız kararlar aldıklarını; ancak bu kararların arka planında aile değerlerinin, beklentilerinin ve ekonomik kaygılarının belirli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla meslek seçimi süreci, bireysel özgürlük ile aile bağlılığı arasında hassas bir denge alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz ve Çetin, 2019; Öztemel, 2012).

### Tartışma

Araştırma bulguları, aile etkisinin açık baskıdan çok içselleştirilmiş beklentiler aracılığıyla işlediğini göstermektedir (Bacanali, 2006; Kuzgun, 2000). Öğrenci-

lerin yalnızca dörtte birinin doğrudan baskı hissettiğini belirtmesine rağmen, yarısının beklentileri karşılayamadığında kendisini başarısız hissedeceğini ifade etmesi bu durumu desteklemektedir.

Bu sonuç, meslek seçimi sürecinin psikolojik boyutuna dikkat çekmektedir (Tuzgöl Dost, 2016; Yeşilyaprak, 2013). Ailelerin iyi niyetli yönlendirmeleri dahi genç bireylerde sorumluluk ve beklenti yükü oluşturabilmektedir. Özellikle ailelerin büyük çoğunluğunun çocukları için belirli bir meslek hayâline sahip olması, gençlerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetme sürecini zaman zaman zorlaştırabilmektedir.

Öte yandan öğrencilerin büyük kısmının kendini özgür hissetmesi ve aile onayını zorunluluk olarak görmemesi, aile-çocuk ilişkisinin tamamen otoriter bir yapıdan ziyade daha demokratik bir çerçevede ilerlediğini düşündürmektedir. Bu durum, günümüzde aile yapılarının değişen özellikleriyle de ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak araştırma, aile beklentisinin tek yönlü bir baskı mekanizması olmadığını; karmaşık, duygusal ve çoğu zaman içsel bir süreç olarak deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda meslek seçimi süreci, yalnızca kariyer planlaması değil; aynı zamanda kimlik gelişimi ve özdeğer algısı ile yakından ilişkili bir yaşam dönemi olarak değerlendirilmelidir.

### Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Meslek seçimi sürecine erken dönemde başlanmalıdır. Kariyer farkındalığı çalışmaları yalnızca son sınıfta değil, ortaöğretimin ilk yıllarından itibaren planlı biçimde yürütülmelidir. Böylece öğrenciler aile beklentileri ile kendi ilgi ve yeteneklerini daha sağlıklı karşılaştırma imkânı bulabilirler.
2. Ailelerin karar sürecindeki rolü yeniden yapılandırılmalıdır. Aileler yönlendirici konumdan çok destekleyici ve rehberlik eden bir pozisyonda yer almalıdır. Özellikle “yüksek kazanç” veya “toplumsal statü” temelli beklentilerin öğrencinin bireysel özellikleriyle dengelenmesi önemlidir.
3. Okullarda bireysel kariyer danışmanlığı uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve değer alanlarını ölçen bilimsel ölçekler kullanılarak meslek seçimi süreci daha sistematik hâle getirilebilir.
4. Psikolojik dayanıklılığı güçlendiren programlar geliştirilmelidir. Araştırmada öğrencilerin yarısının aile beklentisini karşılayamama durumunda başarısızlık hissedebileceğini belirtmesi, özdeğer algısının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle öz yeterlik, karar verme becerisi ve kimlik gelişimi temelli çalışmalar yapılmalıdır.
5. Aile-öğrenci ortak karar modelleri teşvik edilmelidir. Meslek seçimi sürecinde tek taraflı beklentiler yerine karşılıklı iletişim ve uzlaşmaya dayalı karar mekanizmaları geliştirilmelidir. Bu yaklaşım, hem aile bağlılığını koruyacak hem de öğrencinin bireysel özerkliğini destekleyecektir.

6. Gelecek araştırmalarda, meslek seçimi sürecinin yalnızca nicel verilerle değil, derinlemesine görüşme ve gözlem teknikleriyle de incelenmesi önerilmektedir. Böylece aile beklentisinin duygusal ve psikolojik boyutları daha ayrıntılı biçimde ortaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Bacanlı, F. (2006). Meslekî karar verme yetkinliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 7-16.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Pegem Akademi.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice. Columbia University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, aile ve insan gelişimi. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kroger, J. (2007). Identity development: Adolescence through adulthood (2nd ed.). Sage.
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek rehberliği ve danışmanlığı. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Social cognitive theory of career development. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ve aile etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 45-54.
- Şahin, İ., & Zoraloğlu, Y. R. (2013). Üniversite öğrencilerinin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1507-1521.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Pearson.
- Tuzgöl Dost, M. (2016). Kimlik gelişimi ve psikolojik iyi oluş. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 123-135.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk ve ergen psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2013). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Çetin, G. (2019). Aile beklentisinin meslek seçimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 45-62.

## DİJİTAL ÇAĞDAKİ GENÇLERDE KİMLİK ARAYIŞI

Ecrin Hatice DUYAN, Atışalanı Anadolu Lisesi

Efe GÜLTEPE, Atışalanı Anadolu Lisesi

Havin DEMİRKIRAN, Atışalanı Anadolu Lisesi

Ümmühan Gülsüm ARMUTÇU, Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Dijital çağda teknolojik gelişmeler ve sosyal medya platformları, gençlerin kimlik gelişim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Ergenlik dönemi, bireyin “Ben kimim?” sorusuna cevap aradığı kritik bir dönemdir ve günümüzde bu süreç yalnızca aile ve yakın çevreyle sınırlı kalmayıp dijital ortamların etkisiyle daha karmaşık bir hâl almıştır. Sosyal medya, gençlere kendilerini ifade etme ve farklı kimlikler deneme fırsatı sunarken; beğeni, takipçi ve dijital onay gibi unsurlar gençlerin benlik algısını ve öz güvenini etkileyebilmektedir. Araştırmada Atışalanı Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde nitel ve nicel yöntemlerle anket uygulanmıştır. Nitel araştırmada 20 öğrenciyle yüz yüze görüşmeler yapılmış, nicel araştırmada ise 100 öğrenciye çevrim içi anket uygulanmıştır. Bulgular, gençlerin sosyal medyadan etkilendiğini ancak çoğunluğunun gerçek kimliğini dijital kimliğin önünde gördüğünü göstermektedir. Bununla birlikte paylaşımların nasıl algılandığı ve beğeni-yorum gibi geri bildirimler gençlerin öz güvenini belirli ölçüde etkilemektedir. Sonuç olarak dijitalleşme, gençlerin kimlik gelişimini hem destekleyen hem de zorlaştıran bir süreçtir. Dijital ortamlar gençlere yeni ifade alanları sunarken, aynı zamanda kıyaslama kültürü, görünürlük baskısı ve kimlik karmaşası gibi riskler de oluşturmaktadır. Bu nedenle dijital çağda gençlerin kimlik gelişimi yalnızca bireysel değil, ailevi ve toplumsal boyutlarıyla birlikte ele alınması gereken çok yönlü bir konudur.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik, Dijital Kimlik, Kimlik Arayışı, Sosyal Medya, Benlik Algısı.

## IDENTITY SEARCH AMONG YOUTH IN THE DIGITAL AGE

**Abstract**

Technological developments and social media platforms in the digital age significantly influence young people's identity development process. Adolescence is a critical period when individuals seek answers to the question "Who am I?" Today, this process is no longer limited to family and close circles but has become more complex due to the influence of digital environments. While social media offers young people the opportunity to express themselves and try out different identities, elements such as likes, followers, and digital approval can affect young people's self-perception and self-confidence. In this study, a survey was conducted on students at Atışalanı Anatolian High School using qualitative and quantitative methods. In the qualitative research, face-to-face interviews were conducted with 20 students, while in the quantitative research, an online survey was administered to 100 students. The findings show that young people are influenced by social media, but the majority of them see their real identity as more important than their digital identity. However, how posts are perceived and feedback such as likes and comments affect young people's self-confidence to a certain extent. Consequently, digitalization is a process that both supports and complicates young people's identity development. While digital environments offer young people new avenues for expression, they also create risks such as a culture of comparison, pressure to be visible, and identity confusion. Therefore, in the digital age, young people's identity development is a multifaceted issue that must be addressed not only individually but also in its familial and societal dimensions.

**Keywords:** Adolescence, Digital Identity, Identity Search, Social Media, Self-Perception.

**GİRİŞ**

İçinde bulunduğumuz dijital çağ, bireyin kendisini algılama ve tanımlama biçimlerini önceki dönemlerle kıyaslanamayacak ölçüde dönüştürmektedir (Bauman, 2018). Özellikle ergenlik dönemindeki gençler için kimlik gelişimi artık yalnızca aile, okul ve yakın sosyal çevre ile sınırlı değildir. Sosyal medya platformları, çevrim içi topluluklar ve küresel kültürel akımlar, gençlerin kimlik arayışını doğrudan etkileyen güçlü dinamikler hâline gelmiştir. Bu durum, kimliğin oluşum sürecini daha görünür, daha kırılabilir ve aynı zamanda daha karmaşık bir yapıya dönüştürmektedir (Bauman, 2018).

Ergenlik dönemi, bireyin "Ben kimim?" sorusuna yanıt aradığı kritik bir evre olarak kabul edilir (Erikson, 1968). Ancak günümüzde bu arayış yalnızca fiziksel dünyada yaşanan deneyimlerle sınırlı kalmamaktadır. Gençler artık dijital ortamlarda da bir "benlik" üretmekte, kendilerini belirli imgeler, paylaşımlar ve etkileşimler üzerinden temsil etmektedir. Bu temsil biçimleri zaman zaman

bireyin gerçek yaşam deneyimleriyle örtüşürken, kimi zaman da onlardan bilinçli ya da bilinçsiz biçimde ayrışabilmektedir. Dolayısıyla dijital ortam, kimliğin yalnızca yansıtıldığı değil; aynı zamanda yeniden üretildiği ve şekillendirildiği bir alan hâline gelmiştir (Bauman, 2018).

Sosyal medya platformları gençlere kendilerini ifade etme, farklı düşünce ve yaşam tarzlarıyla karşılaşma ve çeşitli topluluklara ait olma fırsatı sunmaktadır. Bu yönüyle dijital alan, kimlik gelişimini destekleyici bir işlev üstlenebilir. Öte yandan sürekli görünür olma hâli, beğenilme ve onaylanma ihtiyacının artması, kıyas kültürünün yaygınlaşması gibi unsurlar gençlerin benlik algısını olumsuz etkileyebilmektedir (Bauman, 2018). Özellikle takipçi sayısı, beğeni oranı ve dijital popülerlik gibi ölçütler, bireyin kendi değerini dışsal göstergeler üzerinden değerlendirmesine yol açabilmektedir. Bu durum, gerçek kimlik ile dijital kimlik arasında bir gerilim oluşturma potansiyeli taşımaktadır. Bu çalışmada, dijital çağda büyüyen gençlerin kimlik inşa süreçleri ele alınmakta; sosyal medyanın bu süreçteki rolü çok boyutlu bir bakış açısıyla incelenmektedir. Çalışma kapsamında öncelikle konuya ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve mevcut akademik literatür değerlendirilmiş, kimlik gelişimine ilişkin psikososyal kuram çerçevesi (Erikson, 1968) dikkate alınmıştır. Ardından lise düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen anket uygulamaları aracılığıyla güncel veriler elde edilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, dijital ortamların gençlerin kimlik algısı üzerindeki etkilerini anlamaya katkı sağlamaktır. Bu bağlamda çalışma, dijital çağın sunduğu imkânlar ile beraberinde getirdiği riskler arasındaki dengeyi sorgulamakta ve gençlerin kimlik oluşum süreçlerinin yeniden düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

1995 yılından beri gerçekleşen teknolojik gelişmeler bireylerin günlük yaşamını ve sosyal etkileşim biçimlerini etkilemeye başlamıştır. Sosyal medya ve internet gibi platformlar yalnızca iletişim aracı olmaktan çıkıp farklı işlevler kazanmıştır. Bireyler artık bu mecralarda kimliklerini de şekillendirmeye başlamışlardır. Akıllı telefonların yaygınlaşması ve dijital kaynaklara erişimin kolaylaşmasıyla gençler bu platformları alışılmışığın ötesinde kullanmaya başlamışlardır. Bu durum kimlik belirleme sürecinde çeşitli problemlere yol açabilmektedir (Erikson, 1968).

Gençlerde yaşanan bu problemler yalnızca bireyi etkilememekte; aile ilişkilerini ve toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Gençler “Ne olacağım?” veya “Ben kimim?” sorularına yanıt aramaktadırlar. Ergenlik döneminde bu sorular kimlik gelişiminin merkezinde yer almaktadır (Erikson, 1968).

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik arayışının en yoğun olduğu dönemdir. Kendini tanımlamaya çalıştığı, geleceğini belirlediği ve sosyal çevresiyle ilişkisini yeniden yapılandığı kritik bir evredir. Erik Erikson’a göre ergenlik, “kimlik kazanımına karşı rol karmaşası” krizinin yaşandığı dönemdir (Erikson, 1968). Günümüzde sosyal medya, bu süreçte etkili bir faktör hâline gelmiştir. Sosyal medya platformları gençlere kendilerini istedikleri biçimde sunma, farklı kimlik

denemelerinde bulunma ve akranlarından geri bildirim alma imkânı sunmaktadır. *Dijitali Tartışmak* adlı eserde de günümüz gençlerinin “dijital yerli” olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Özkeçeci, 2020).

Gençlerin kendilerini içinde bulundukları dünyaya dâhil etme çabaları bazı olumsuzluklara yol açabilmektedir. Sosyal medya üzerinden kıyaslama yapma, mevcut yaşamı yetersiz görme ve gelecek hakkında belirsizlik yaşama gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Influencerlık veya içerik üreticiliği gibi mesleklerin cazip gösterilmesi, gençlerin öz saygılarını dijital geri bildirimlere bağlamalarına neden olabilmektedir.

Ergenlik dönemi yalnızca kimlik arayışı değil, aynı zamanda yoğun duygusal dalgalanmaların yaşandığı bir süreçtir. John W. Santrock’a göre ergenlik, duygusal dalgalanmaların ve kimlik arayışının yoğun biçimde yaşandığı bir dönemdir (Santrock, 2014). Bu süreçte yaşanan duygusal değişimler aile ilişkilerini de etkileyebilmektedir. Teknolojinin yoğun kullanımı, aile içi etkileşimi azaltarak bu süreci daha karmaşık hâle getirebilmektedir.

Gençlerde yaşanan kimlik sorunları toplumsal yapıyı da etkileyebilmektedir. Millî bilinç, kültürel değerler ve toplumsal âdiyet duygusu kimlik gelişiminin önemli parçalarıdır. Dijital ortamda bilgiye hızlı erişim sağlanması, araştırma alışkanlıklarını zayıflatabilmekte ve yüzeysel bilgi edinme eğilimini artırabilmektedir.

### **Amaç**

Günümüzde teknoloji, bireylerin yaşamının her alanını etkilemekte ve özellikle gençler üzerinde belirgin dönüşümlere yol açmaktadır. Bu çalışma, sosyal medyanın gençlerin kimlik gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda; gençlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi, sosyal medyanın benlik algısı üzerindeki etkilerinin ortaya konulması, dijital kimlik ile gerçek kimlik arasındaki farklılıkların değerlendirilmesi, bireyin aile içi yaşantısına yansımalarının incelenmesi ve toplumsal etkilerinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

### **Gençlerde Kimlik, Kendini Tanıyamama ve Öz Güven Sorunu: Dijital Çağ Bağlamında Bir Değerlendirme**

Dijital çağ, gençler için yalnızca teknolojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda kimliğin inşa biçiminde köklü bir değişim anlamına gelmektedir. Kimlik, klasik modernite bağlamında görece daha stabil ve toplumsal yapı tarafından çerçevelenen bir oluşum olarak ele alınırken, geç modern dönemde bireyin aktif olarak kurduğu ve sürekli yeniden yapılandığı bir sürece dönüşmüştür (Giddens, 2010). Bu dönüşüm, özellikle ergenlik dönemindeki bireyler açısından daha belirgin hâle gelmektedir. Erikson’a göre ergenlik, kimlik kazanımı ile rol karmaşası arasında yaşanan temel bir psikososyal kriz dönemidir (Erikson,



1968/2014). Dijital ortamların yaygınlaşması, bu krizin yaşanma biçimini daha karmaşık ve çok katmanlı bir yapıya taşımaktadır.

Bauman'ın "akışkan modernite" kavramsallaştırması, günümüz gençlerinin kimlik deneyimini açıklamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Ona göre modern dünyada kimlik verili bir durum değil, sürekli yerine getirilmesi gereken bir görevdir (Bauman, 2000/2018). Dijital çağda genç birey, kimliğini keşfetmekten çok, onu sürekli üretmek ve güncellemek zorunda kalmaktadır. Sosyal medya profilleri, paylaşımlar ve dijital görünürlük, bu inşa sürecinin temel araçları hâline gelmiştir. Castells'in ifade ettiği gibi ağ toplumunda kimlik, güç ilişkileri ve anlam üretimi bağlamında yeniden yapılandırılmaktadır (Castells, 1997/2013). Bu durum, gençlerin kimliklerini yalnızca yerel çevreleri içinde değil, küresel dijital ağlar içinde de konumlandırmalarına neden olmaktadır.

Giddens'a göre geç modern toplumda benlik, refleksif bir projeye dönüşmüştür; birey, yaşam öyküsünü bilinçli biçimde kurgulamak zorundadır (Giddens, 2010). Sosyal medya bu refleksif projeyi görünür ve ölçülebilir hâle getirmektedir. Beğeni sayıları, takipçi oranları ve yorumlar, benliğin sosyal onay üzerinden değerlendirilmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda Bauman'ın akışkanlık vurgusu, gençlerin sabit bir kimlik zemini bulmakta zorlanmalarını açıklamaktadır (Bauman, 2000/2018). Sürekli değişen normlar ve trendler, genç bireyin kendisini tutarlı bir bütünlük içinde deneyimlemesini güçleştirebilmektedir.

Bu noktada "gerçek benlik" ile "sunulan benlik" arasındaki mesafe önem kazanmaktadır. Dijital ortamda idealize edilmiş bir kimlik sunumu, bireyin öznel deneyimi ile kamusal görünümü arasında gerilim oluşturabilmektedir. Castells, ağ toplumunda kimliğin hem direniş hem de proje kimliği olarak şekillenebileceğini belirtmektedir (Castells, 1997/2013). Ancak genç birey, henüz kimlik inşasını tamamlamadan çoklu dijital temsiller üretmeye zorlandığında, içsel tutarlılık sorunu yaşayabilmektedir. Bu durum, kendini tanıyamama ve öz güven eksikliğiyle ilişkili bir zemine dönüşebilmektedir. Erikson'un rol karmaşası kavramı, dijital çağda çoklu ve parçalı kimlik deneyimleriyle daha da belirginleşmektedir (Erikson, 1968/2014).

### **Ailede ve Toplumda Dijitalleşmenin Rolü**

Dijitalleşme yalnızca bireysel kimlik süreçlerini değil, aile yapısını ve toplumsal bağları da dönüştürmektedir. Castells'e göre ağ toplumu, sosyal ilişkileri mekândan bağımsız hâle getirirken aynı zamanda yeni bağımlılık biçimleri üretmektedir (Castells, 2008). Aile içi iletişim dijital araçlar aracılığıyla güçlenebilmekte; ancak yüz yüze etkileşimin azalması, duygusal bağların niteliğini değiştirebilmektedir. Giddens'ın modernite analizinde vurguladığı gibi, geç modern toplumda ilişkiler daha müzakereci ve kırılabilir bir yapıya sahiptir (Giddens, 2010). Dijital araçların yoğun kullanımı, bu kırılabilirliği artırabilmektedir.

Dijital ebeveynlik tartışmaları, çocukların dijital özerkliği ile ebeveyn kontrolü arasındaki denge sorununa işaret etmektedir (Blum-Ross & Livingstone, 2018).



Genç birey, bir yandan bağımsızlık geliştirmeye çalışırken diğer yandan dijital gözetim altında kalabilmektedir. Bu durum, Erikson'un tanımladığı kimlik gelişimi sürecinde özerklik ve güven duygusunun zedelenmesine yol açabilir (Erikson, 2014).

Toplumsal düzeyde ise dijitalleşme, sosyal sermayenin niteliğini dönüştürmektedir. Putnam, toplumsal katılımın zayıflamasının sosyal bağları gevşetebileceğini vurgulamaktadır (Putnam, 2000). Dijital ortamlar yeni bağlantılar üretse de bu bağların derinliği tartışmalıdır. Van Dijk'e göre dijital eşitsizlik, yalnızca teknolojiye erişim değil, onu etkili kullanma becerisi üzerinden de şekillenmektedir (Van Dijk, 2020). Bu durum, gençler arasında kimlik ve öz güven farklılıklarını derinleştirebilmektedir.

### **Dijitalleşme ve Millî Kimlik**

Dijitalleşmenin gençlerin âdiyet ve millî kimlik algıları üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Anderson'a göre millet, "hayâlî cemaat" olarak ortak anlatılar ve semboller üzerinden inşa edilir (Anderson, 1983/2017). Dijital medya, bu anlatıları hem güçlendirebilmekte hem de küresel kültürel akışlar aracılığıyla zayıflatabilmektedir. Castells'in kimlik kuramında belirttiği gibi, küreselleşme süreci yerel kimlikleri dönüştürmekte ve yeniden tanımlamaktadır (Castells, 2013).

Gençlerin dijital ortamda küresel yaşam tarzlarına maruz kalması, kendi kültürel bağlamlarını sorgulamalarına yol açabilmektedir. Bu durum, bir yandan eleştirel bilinç geliştirme potansiyeli taşıırken diğer yandan âdiyet duygusunda kırılmalar oluşturabilmektedir. Giddens'in belirttiği refleksif modernite bağlamında birey, gelenekleri otomatik olarak devralmaz; onları bilinçli biçimde yeniden değerlendirir (Giddens, 2010). Ancak bu süreç, yeterli tarihsel ve kültürel bilgi temeli olmadan yürütüldüğünde yüzeysel kimlik algılarına dönüşebilmektedir.

Sonuç olarak dijital çağ, gençlerin kimlik gelişimini hem zenginleştiren hem de karmaşıklaştıran bir bağlam sunmaktadır. Kimliğin akışkanlaşması (Bauman, 2000/2018), benliğin refleksif projeye dönüşmesi (Giddens, 2010) ve ağ toplumunun çok katmanlı yapısı (Castells, 2008), genç bireyin kendini tanıma sürecini daha kırılgan hâle getirmektedir. Bu kırılganlık, öz güven sorunları ve âdiyet zayıflıklarıyla ilişkili olarak ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla dijitalleşmeyi yalnızca teknolojik değil; psikososyal, kültürel ve yapısal bir dönüşüm olarak ele almak gerekmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Nitel Yöntem**

Araştırma kapsamında Atışalanı Anadolu Lisesi'nde 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik bir gruba yüz yüze anket uygulanmıştır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır ve öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizliliğine özen gösterilmiştir.

Kız öğrencilerin cevapları incelendiğinde, sosyal medyanın kimliklerini büyük ölçüde değiştirmediklerini düşündükleri, ancak dijital ortamlarda kendilerini ifade ederken daha kontrollü ve seçici davrandıkları görülmektedir. Gerçek hayattaki kimlikleri ile sosyal medyadaki kimlikleri arasında büyük bir fark olmadığını belirtmelerine rağmen, paylaşımlarında estetik, dikkat ve sınır koyma gibi unsurların ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Kendilerini özgür hissettiklerini belirtmişlerdir; hatta yüz yüze muhabbet bile edemiyor olduğu kişilerle sosyal medyada konuşup münâkaşa ettiklerini söylemektedir. Motivasyon ve başarı videolarıyla kendilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir ve de sosyal medyada kendilerinde olmayan şeyleri kendi özellikleri gibi paylaşmadıklarını açıkça ifade etmektedir. Sosyal medya olmasaydı kendilerinde odağının daha fazla olduğunu ve hobileriyle daha fazla ilgilenme fırsatları olduklarını belirtmişlerdir.

Erkek öğrencilerin cevapları, sosyal medyanın kimlikleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Erkek öğrenciler, sosyal medyada da gerçek hayattaki kimliklerini yansıttıklarını ve farklı bir persona oluşturma ihtiyacı duymadıklarını ifade etmişlerdir. Dijital ortamlar, erkek öğrenciler için daha çok rahat ve özgür bir alan olarak algılanmaktadır. Kendileri, sosyal medya olmasa mizahları ve de bakış açılarının gelişeceğini sık sık cevaplarında belirtmişlerdir. “İnsan 7’inde neyse 70’inde de odor.” diyerek özgür hissettiklerini açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Sosyal medyanın kendilerine ait hissettirmeyen davranışlarında ise şunları açıklamışlardır:

“Sosyal medyada karşımdaki kişiyle ilgilidir. Yeni tanıştığım kişileri çok merak ederim ama bazen bu kadar meraklı olmadığımı da fark ediyorum.”

Sosyal medyanın bir diğer eksilerinin kız ve erkek cinsiyetlerinde aile içindeki etkileşimi ve sohbetleri kısıtladıklarını savunmuşlardır. Ama eksileri olduğu gibi artılarının da olduğunu savunmuşlardır. Meselâ bir erkek öğrenci, sosyal medya sayesinde matematiğinin daha fazla geliştiğini ve de yorum yeteneklerinin geliştiğini savunmaktadır. Genellikle de motivasyon ve eğitim ile alakalı içerik türleri onları etkiliyormuş.

Öğrenciler yanıtları verirken zorlandıkları tespit edilmiştir. Sorularını anlamakta zorlanmışlardır. Sorular seviyelerine göre hazırlanmıştır.

### Nicel Yöntem

Atışalanı Anadolu Lisesi’ne gidilerek 100 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket soruları, öğrencilerin dijital ortamda yanıtlayabilmesi için WhatsApp sınıf grupları üzerinden paylaşılmıştır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Grafiklerin incelenmesi sonucunda, dijital çağdaki gençlerin kimlik algısının sosyal medya ile güçlü ancak tek yönlü olmayan bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Öncelikle “Dijital ortamda kabul görmek, gerçek hayattaki kabul kadar önemlidir.” ifadesine verilen yanıtların dengeli dağıldığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların %29,7’si bu ifadeye katılırken %39,6’sı katılmadığını belirtmiş, %30,7’si ise kararsız kalmıştır. Bu durum, dijital onayın gençler için tamamen vazgeçilmez bir unsur hâline gelmediğini, ancak önemli bir psikolojik alan oluşturduğunu göstermektedir.

“Paylaşımlarımın başkaları tarafından nasıl algılandığı önemlidir.” ifadesine verilen %51,5 oranındaki katılım, sosyal medyanın güçlü bir sosyal değerlendirme alanı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

“Sosyal medya, gelecekte kim olmak istediğime dair düşüncelerimi etkiliyor.” ifadesine verilen %43,6 oranındaki katılım, sosyal medyanın gençlerin benlik tasavvuru üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

“Dijital ortamlar, kendimi nasıl tanımladığımı etkiliyor.” ifadesine verilen yanıtların dağılımı ise kimlik üzerindeki etkinin bireysel farkındalık düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

“Beğeni ve yorumlar öz güvenimi etkiliyor.” ifadesine verilen %40,6 oranındaki katılım, dijital geri bildirimlerin gençlerin öz değer algısı üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

Buna karşın, “Sosyal medyada nasıl görüldüğüm, gerçek hayattaki hâlimden daha önemlidir.” ifadesine verilen %73,3 oranındaki katılmama yanıtı, gençlerin büyük çoğunluğunun gerçek kimliği dijital kimliğin önünde konumlandığını göstermektedir.

Grafiklerin genel değerlendirmesi, dijital çağıdaki gençlerin sosyal medyadan önemli ölçüde etkilendiğini; ancak gerçek kimlik algısını tamamen terk etmediğini ortaya koymaktadır.

Dijital çağ, sağladığı kolaylıklar ve fırsatların yanı sıra çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle sosyal medya kullanımının zamanla bağımlılık oluşturabilmesi ve bireylerin karar alma süreçlerinde dijital platformlardan yoğun biçimde etkilenmesi, dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları gençlerin bir kısmının sosyal medyayı bilinçli ve işlevsel biçimde kullandığını göstermektedir.

Her iki anket karşılaştırıldığında; grafiklerin genel değerlendirmesi, dijital çağıdaki gençlerin sosyal medyadan önemli ölçüde etkilendiğini; ancak gerçek kimlik algısını tamamen terk etmediğini ortaya koymaktadır.

Dijital çağ, sağladığı kolaylıklar ve fırsatların yanı sıra çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle sosyal medya kullanımının zamanla bağımlılık oluşturabilmesi ve bireylerin karar alma süreçlerinde dijital platformlardan yoğun biçimde etkilenmesi, dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları gençlerin bir kısmının sosyal medyayı bilinçli ve işlevsel biçimde kullandığını göstermektedir

Nitel anketlerde kişiler yanıtları vermekte zorlanmışlardır. Gençler yanıt verirken teknolojiye başvurmak istemişlerdir. Gözlemlerimize göre 17 ve 18 yaş grubunda okuduğunu anlamakta güçlük çeken birey sayısı oldukça fazladır.

### SONUÇ

Ele alınan konu yalnızca bireysel düzeyde etkiler üretmemiş; aynı zamanda toplumsal ilişkilerin, sosyal normların ve kimlik algısının yeniden şekillenmesine de zemin hazırlamıştır. Ağ toplumunda sosyal ilişkilerin yeniden yapılanması, kimliğin anlam üretim süreçleriyle birlikte dönüşmesine yol açmaktadır (Castells, 2008, 2013). Geç modern dönemde benliğin refleksif bir projeye dönüşmesi (Giddens, 2010), dijital ortamlarda daha görünür ve ölçülebilir hâle gelmiştir. Araştırma bulguları, gençlerin dijital ortamlarda kimlik inşasını aktif biçimde sürdürdüklerini; ancak bu sürecin süreklilik gösteren bir deneme-yanılma döngüsü içerisinde ilerlediğini göstermektedir. Bu durum, Erikson'un ergenlik döneminde tanımladığı kimlik kazanımına karşı rol karmaşası krizinin (Erikson, 1968/2014) dijital bağlamda daha karmaşık bir yapıya büründüğünü düşündürmektedir.

Özellikle sosyal medya platformlarında görünürlük, beğeni ve onay mekanizmalarının belirleyici hâle gelmesi, benliğin performatif bir sunuma dönüşmesine yol açmaktadır. Goffman'ın gündelik yaşamda benliğin sunumuna ilişkin dramaturjik yaklaşımı (Goffman, 2014), dijital ortamda yeni bir boyut kazanmaktadır. Genç birey, çevrim içi platformlarda sürekli bir sahne üzerindeymiş gibi davranmakta; sosyal değer, beğeni ve geri bildirimler üzerinden ölçülmektedir. Bu durum, Bauman'ın akışkan modernite bağlamında vurguladığı kimliğin kırılğan ve sürekli yeniden kurulması gereken bir yapı hâline gelmesiyle örtüşmektedir (Bauman, 2000/2018). Benlik algısının dış geri bildirimlere bağımlı hâle gelmesi, gerçek benlik ile çevrim içi sunulan kimlik arasındaki tutarsızlıkların artmasına ve kimlik bütünlüğünün zayıflamasına yol açabilecek bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte dijital ortamlar yalnızca risk üretmemekte, aynı zamanda gençlerin kimlik keşfi açısından önemli fırsatlar da sunmaktadır. Castells'e göre ağ toplumunda bireyler, kimliklerini farklı toplumsal ağlar içinde yeniden tanımlama imkânı bulmaktadır (Castells, 2013). Dijital platformlar farklı yaşam tarzları, değer sistemleri ve topluluklarla etkileşim olanağı sağlayarak alternatif kimlik seçeneklerinin deneyimlenmesine imkân tanımaktadır. Giddens'in belirttiği üzere geç modern birey, gelenekleri sorgulayarak kimliğini bilinçli biçimde kurma eğilimindedir (Giddens, 2010). Bu bağlamda dijital alanlar, gençlerin âidiyet ihtiyacını karşılayabilen, kendini ifade etmeyi kolaylaştıran ve sosyal destek ağları oluşturabilen işlevsel alanlar olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında (Santrock, 2019), kimlik denemeleri gençlik sürecinin doğal bir parçası olarak da görülebilir.

Sonuç olarak dijital çağın gençlerin kimlik gelişimine etkisinin tek yönlü olmadığı; fırsat ve risklerin eş zamanlı olarak varlık gösterdiği karmaşık bir yapı

sergilediği anlaşılmaktadır. McLuhan'ın medyayı “insanın uzantısı” olarak tanımlaması (McLuhan, 2001), dijital araçların yalnızca iletişim aracı değil, benliğin uzantısı hâline geldiğini düşündürmektedir. Ancak bu uzantının algoritmik yapılar ve görünürlük ekonomisi tarafından şekillendirilmesi, gençlerin kimlik inşa süreçlerini dışsal dinamiklere bağımlı kılabilmektedir. Dijital ebeveynlik ve aracılık stratejileri üzerine yapılan çalışmalar, gençlerin dijital deneyimlerinin rehberlik ve bilinçli yönlendirme ile daha sağlıklı biçimde şekillenebileceğini göstermektedir (Livingstone & Helsper, 2008; Blum-Ross & Livingstone, 2018). Ayrıca dijital eşitsizlik boyutu da göz ardı edilmemelidir; teknolojiye erişim ve kullanım becerilerindeki farklılıklar kimlik inşa süreçlerini etkileyebilmektedir (Van Dijk, 2020).

Araştırmanın genel sonucu, dijitalleşmenin gençlerin kimlik gelişimini kaçınılmaz biçimde dönüştürdüğünü ve bu dönüşümün bireysel çabaların ötesinde çok paydaşlı bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal bağların zayıflaması ve sosyal sermayenin dönüşümü (Putnam, 2000), bu sürecin yalnızca bireysel değil yapısal bir boyut taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmaların boylamsal araştırma tasarımlarına odaklanması, farklı sosyokültürel bağlamları karşılaştırması ve dijital kimlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki nedensel ilişkileri daha derinlemesine incelemesi önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, B. (2017). Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması (İ. Savaşır, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal eser 1983)
- Bauman, Z. (2018). Akışkan modernite (S. Oğuz, Çev.). Can Yayınları. (Orijinal eser 2000)
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2018) Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press.
- Castells, M. (2008). The information age: Economy, society and culture (Vol. 1: The rise of the network society). Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2013). Kimliğin gücü (E. Kılıç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eser 1997)
- Erikson, E. H. (2014). Kimlik: Gençlik ve kriz (B. Akkoyunlu, Çev.). Okuyan Us Yayınları. (Orijinal eser 1968)
- Giddens, A. (2010). Modernite ve bireysel kimlik: Geç modern çağda benlik ve toplum. Say Yayınları.
- Goffman, E. (2014). Gündelik yaşamda benliğin sunumu. Metis Yayınları.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.

- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). Technoference: The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85-98.
- McLuhan, M. (2001). *Medya: İnsanın uzantıları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Özkeçeci, Z. (Ed.). (2020). *Dijitali tartışmak*. (Yayınevi bilgisi eklenmeli.)
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Santrock, J. W. (2019). *Ergenlik* (Çev. Ed. Y. Yıldız). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Van Dijk, J. (2020). *The network society* (4th ed.). Sage Publications.



## **YARIM KALAN HİKÂYEYİ TAMAMLAMAK: ESENLER'DE EĞİTİMİNİ YARIDA BIRAKMIŞ ANNELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GELECEK BEKLENTİLERİ**

**Nil Ceren KARACA**, Esenler Menderes Anadolu Lisesi  
**Rabia Eylül KÜÇÜKDOĞAN**, Esenler Menderes Anadolu Lisesi  
**Yarengül AKBURU**, Esenler Menderes Anadolu Lisesi  
**Zehra İlke COŞKUN**, Psikolojik Danışman / Doktorant

### **Özet**

Bu araştırma, İstanbul'un Esenler İlçesi'nde ikamet eden, eğitim hayatını çeşitli nedenlerle yarıda bırakmış ve ücretli bir istihdamda yer almayan annelerin, çocuklarının eğitime ilişkin gelecek beklentilerini ve bu beklentilerin şekillenme süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle tasarlanan çalışmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 37 yaş üstü 10 anne oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, annelerin çocukları için "başarılı gelecek" tanımını özgürlük, ekonomik bağımsızlık ve toplumsal statü kavramları üzerinden kurduklarını göstermektedir. Katılımcılar, kendi yarım kalan eğitim süreçlerini çocukları aracılığıyla telâfi etme motivasyonu taşımakta ve çocuklarının akademik olarak en üst seviyeye ulaşmasını arzulamaktadırlar. Ancak bu beklentilerin önünde maddî yetersizlikler, meslekî belirsizlikler ve öz disiplin eksikliği gibi yapısal ve bireysel engellerin olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda, annelerin çocuklarının eğitim başarısı için maddî ve mânevî büyük fedakârlıklar yaptıkları, en büyük desteği ise öğretmenlerden ve eşlerinden aldıkları görülmüştür. Çalışma, bu gruptaki annelere yönelik psikososyal destek ve esnek eğitim modellerinin geliştirilmesini önermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Beklentileri, Dezavantajlı Kadınlar, Anne Eğitimi, Gelecek Beklentisi.



**COMPLETING THE UNFINISHED STORY: FUTURE EXPECTATIONS  
REGARDING THE EDUCATION OF CHILDREN OF MOTHERS WHO  
DROPPED OUT OF SCHOOL IN ESENLER**

**Abstract**

This study aims to examine the future educational expectations of mothers residing in the Esenler district of Istanbul, who had to drop out of school for various reasons and are currently not in paid employment, and to explore how these expectations are formed. Designed using the phenomenology (interpretive) design, one of the qualitative research methods, the study's sample consists of 10 mothers over the age of 37, selected through purposeful sampling. Data were collected via a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. Research findings indicate that mothers define a "successful future" for their children through the concepts of freedom, economic independence, and social status. Participants are motivated to compensate for their own unfinished educational processes through their children and desire them to reach the highest academic levels. However, structural and individual barriers such as financial insufficiencies, professional uncertainties, and lack of self-discipline were identified as obstacles to these expectations. The study reveals that mothers make significant financial and emotional sacrifices for their children's academic success and receive the most support from teachers and spouses. The research suggests the development of psychosocial support and flexible education models for mothers in this group.

**Keywords:** Educational Expectations, Disadvantaged Women, Maternal Education, Future Expectations.

**GİRİŞ**

Eğitim, bireyin yeni beceriler kazanmasına ve sahip olduğu potansiyeli göstermesine olanak tanıyarak kendilerini geliştirmelerini sağlayan öğrenme sürecidir. Bu süreç sadece okul, üniversite, kurs gibi kurumlarda kazanılmamaktadır. Bireyin günlük yaşamda edindiği tecrübeler yoluyla da şekillenmektedir. Eğitim, bireylerin etkili iletişim becerilerini güçlendirerek toplumsal hayata aktif bir biçimde katılmalarını amaçlamaktadır (Hasgül, 2025).

Eğitim, kişilere sosyal hayat becerisi ve ekonomik özgürlük vaadi veren ve herkesin yararlanabileceği sosyal bir haktır. Toplumun dezavantajlı kısmı olarak adlandırdığımız bireyler için eğitim hakkından yararlanmak daha zor olabilir. Günümüzde toplumu oluşturan tüm insanlar çeşitli sebeplerden dolayı her hizmetten eşit bir şekilde faydalanamamaktadır. Bu durum doğrultusunda toplum içerisinde bazı insanlar dezavantajlı duruma düşebilmektedir, bu da hem bu insanları hem de toplumsal yaşamı olumsuz yönde etkilemektedir. (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023).

Ekonomik, sosyal ve kültürel baskı gibi nedenlerle dezavantajlı bir grupta olan kadınlar bu sebeplerle ya eğitimine hiç başlamamış ya da yarım bırakmak durumunda kalmışlardır. Bu durum kadınları sosyal hayata katılım yönünde olumsuz etkilemektedir (Hill ve King, 1995).

Özellikle anne olduktan sonra yarım kalmış eğitimi devam ettirmek daha da zorlaşmaktadır. Toplumsal bir rol olan annelik rolü; bebeğin bakımıyla ilgilenmek, ev içi düzeni korumak, çocuğun eğitimiyle ilgilenmek gibi durumlar kadınların eğitim süreçlerini sürdürmelerini daha da zorlaştıran nedenler olarak önümüze çıkar. Bu durum eğitimi yarıda bırakmak zorunda kalmış annelerin kendi çocuklarının eğitimlerine karşı güçlü beklentiler duymalarına yol açar (Augustine, 2017). Annelerin çocuklarının eğitimine ilişkin gelecek beklentileri; iyi bir eğitim alarak meslek sahibi olmaları, ekonomik bağımsızlık kazanmaları ve toplumsal hayatta daha güçlü bireyler olarak yer almaları yönünde şekillenmektedir (Bourdieu, 2015). Bu beklentiler, yalnızca bireysel bir istek olmanın yanı sıra, toplumsal zorlukların kuşaklar arası aktarımını kırma çabası olarak da değerlendirilebilir. Anneler, çocuklarının eğitim yoluyla daha adil ve güvenli bir gelecek kurabileceklerine inanmaktadır (UN women, 2023).

Bir çocuğun büyümesinde çevresel faktörler, genetik miras ve kişisel deneyimler önemli rol oynar. Fakat bunlar yeterli değildir, bir bebek gözünü ilk açtığı andan itibaren annesini görür. Anne, çocuk için ilk bağlanma figürüdür ve hayatı nasıl yaşayacağını çoğunlukla ona ilk bakım veren anneden öğrenir (Bowlby, 1969). Okul bir çocuk için ailesinden sonra parçası olduğu en büyük sosyal ortamdır. Annenin çocuğa karşı tutumu, eğitim sürecine verdiği önem ve eğitimle kurduğu ilişki çocuğun eğitim hayatını doğrudan etkilemektedir (Taşer ve Demirkasımoğlu, 2021). Ancak annenin kendi eğitim geçmişini çocuğun eğitim sürecine bakış açısını ve nasıl destek sunacağını belirleyebilmektedir. Eğitimi yarıda bırakmak zorunda kalmış anneler, çocuklarına yeterli akademik destek verememe kaygısı yaşarken, buna karşın çocuklarının eğitim hayatına daha fazla önem vermektedirler (Athirothon, 2025).

Anneler, çocuklarının eğitim süreçlerinde yalnızca rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda onların geleceklelerini şekillendirmektedir. Bu nedenle eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmış annelerin, çocuklarının eğitimlerine ilişkin beklentileri daha güçlü ve yoğun olmaktadır. Anneler, kendi yaşamlarında tamamlayamadıkları eğitim hayatını süreçlerinin çocukları aracılığıyla telâfi edilebileceğine inanmakta ve çocuklarının eğitim hayatına bu doğrultuda daha fazla önem vermektedir. (Taşer ve Demirkasımoğlu, 2021).

Eğitimi yarıda bırakmak zorunda kalmış annelerin, çocuklarının eğitimlerine ilişkin beklentilerinin daha yoğun olmasının temelinde, kendi eğitim süreçlerinde karşılaştıkları çevresel ve bireysel sorunlar yer almaktadır (Sosu, 2014). Anneler, kendi eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmalarına neden olan

ekonomik, sosyal ve kültürel engellerin çocuklarının yaşamında tekrar etmesini istememektedir (Xu ve Fu, 2024).

Bu nedenle çocuklarının eğitimlerini kesintisiz bir şekilde tamamlayabilmeleri için daha refah ve daha adaletli bir eğitim ortamına sahip olmalarını arzulamaktadırlar. Anneler, eğitimin çocuklarının geleceğini güvence altına alacak en önemli araçlardan biri olduğuna inanmaktadır. Sonuç olarak, eğitimi yarıda bırakmak zorunda kalmış annelerin, çocuklarının eğitimine ilişkin gelecek beklentileri kendi yaşam deneyimleri, karşılaştıkları engeller ve toplumsal koşullar doğrultusunda şekillenmektedir. Anneler, yarım kalan eğitim süreçlerinin çocukları tarafından tamamlanmasını istemekte ve eğitimi, çocuklarının daha adil, güvenli ve refah düzeyi yüksek bir yaşam sürmelerinin temel aracı olarak görmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Esenler İlçesi'nde eğitim hayatını yarıda bırakmış ve ücretli istihdamda olmayan annelerin, çocuklarının eğitimine ilişkin gelecek beklentilerini ve bu beklentilerin nasıl oluştuğunu incelemektir. Bu kapsamda annelerin “başarılı gelecek” tanımları, çocukları için istedikleri eğitim düzeyi ile gerçekleşebilir gördükleri eğitim düzeyi arasındaki olası fark, annelerin kendi eğitimden kopuş deneyimlerinin beklentilere etkisi ile çocukların okul başarısını desteklemek için yaptıkları kişisel fedakârlıklar ve başvurdukları destek kaynakları ele alınacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Anneler çocukları için “başarılı gelecek”i nasıl tanımlar?
2. Annelerin çocukları için istedikleri eğitim düzeyi ile gerçekleşebilir gördükleri eğitim düzeyi arasında fark var mıdır?
3. Annelerin kendi eğitimlerinin yarıda kalması, çocuklarının eğitimine yönelik beklentilerini nasıl etkiler?
4. Anneler, çocuklarının okul başarısını artırmak için hangi kişisel fedakârlıkları yapmakta ve kimlerden destek almaktadır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen farkında olduğumuz fakat yeterli bilgiye sahip olmadığımız durumları amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada “Eğitimi yarıda bırakmış ev hanımlarının” gözünden incelemeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubu eğitimini yarıda bırakmış ve en az bir çocuk sahibi olan, ücretli istihdamda olmayan ev hanımları olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, İstanbul ili Esenler İlçesi'nde ikamet eden, eğitim hayatı farklı okul düzeylerinde yarım kalmış, 37 yaş üstü 10 anneden oluşmaktadır.

Araştırma katılımcılarına ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Katılımcı | Yaş | Medenî Durum | Yaşadığı yer     | Eğitim Düzeyi | Çalışma Süresi | Evlenme Yaşı | Çocuk Sayısı |
|-----------|-----|--------------|------------------|---------------|----------------|--------------|--------------|
| K1        | 38  | Evli         | İstanbul/Esenler | Lise          | 0              | 25           | 2            |
| K2        | 46  | Evli         | İstanbul/Esenler | İlkokul       | 0              | 21           | 3            |
| K3        | 42  | Evli         | İstanbul/Esenler | Ortaokul      | 0              | 23           | 1            |
| K4        | 50  | Evli         | İstanbul/Esenler | Lise          | 0              | 34           | 2            |
| K5        | 37  | Evli         | İstanbul/Esenler | Lise          | 0              | 26           | 2            |
| K6        | 40  | Evli         | İstanbul/Esenler | Ortaokul      | 0              | 23           | 2            |
| K7        | 48  | Evli         | İstanbul/Esenler | Ortaokul      | 0              | 18           | 2            |
| K8        | 58  | Evli         | İstanbul/Esenler | İlkokul       | 0              | 18           | 2            |
| K9        | 50  | Evli         | İstanbul/Esenler | Lise          | 0              | 34           | 1            |
| K10       | 45  | Boşanmış     | İstanbul/Esenler | Ortaokul      | 0              | 22           | 1            |

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubu 37-58 yaş arasındaki 10 kadından oluşmaktadır. Katılımcıların medenî durum ve yaşam düzenleri çeşitlilik göstermekte; katılımcıların dokuzu evli ve eşiyle birlikte yaşamakta, bir katılımcı eşinden boşanmış ve ailesiyle yaşamaktadır. Katılımcıların tamamı İstanbul Esenler'de ikamet etmektedir. Eğitim düzeyine göre 2 katılımcı ilkokul, 4 katılımcı ortaokul, 4 katılımcı lise mezunudur. Evlilik yaşları 21-34 yaş aralığında seyretmekte olan katılımcıların tamamının çocuğu bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, yüz yüze veya telefon görüşmeleriyle gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı konusunda izin alınmış ve her katılımcıya görüşmenin amacı anlatılmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Demografik bilgi formuyla katılımcıların, yaş, medenî durum, evlilik süresi, yaşadıkları yer, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve çocuk sayısı bilgileri alınmıştır. Literatür okumaları yapılarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. “Çocuğum için başarılı gelecek” deyince aklınıza neler geliyor?
2. Çocuğunuzun gelecekte eğitimde ulaşmasını istediğiniz düzey nedir?
3. Çocuğunuzun eğitimi için gönlünüzden geçen ile gerçekte olacağını düşündüğünüz durum arasında fark var mı? Varsa bu farkı yaratan en büyük engel sizce ne?
4. Kendi okul yıllarınızı ve okulu bırakmak zorunda kaldığınız o dönemi hatırladığınızda ne hissediyorsunuz? İçinizde ukde kalan bir şeyler var mı?
5. Kendi eğitiminizin yarım kalması, çocuğunuzla dersleri veya okulu hakkında konuşurken yaklaşımınızı nasıl etkiliyor?
6. Çocuğunuzun eğitim hayatı için bugüne kadar yaptığınız maddî ve mânevî fedakârlıklar nelerdi?
7. Çocuğunuzun okul başarısı için kimlerden ne tür destek alıyorsunuz?

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, benzer nitelikteki verileri ortak kavramlar altında toplayarak anlamlı bir yapı oluşturmak ve bu yapıyı anlaşılır biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İlk olarak görüşme kayıtları incelenerek veriler kodlanmıştır. Ardından benzer ve farklı kodlar bir araya getirilerek kategoriler/temalar oluşturulmuştur. Üçüncü adımda tema ve kodların veriyi temsil etme düzeyi gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son adımda ise temalara son şekli verilerek bulgular raporlanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcılar amaçlı örnekleme ile belirlenmiş; yaş, eğitimden ayrıldıkları düzey ve çocuk sayısı gibi özellikler dikkate alınarak çalışma grubunda çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşmeler ses kaydıyla alınmış, ardından birebir yazıya aktarılmıştır. Bir katılımcı ses kaydı alınmasına izin vermemiştir, verdiği cevaplar birebir olarak kâğıda yazılmıştır. Verilerin yorumlanmasında katılımcı ifadelerini doğrudan yansıtmak için alıntılara yer verilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verinin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular incelenmiştir. Bahsedilen bulgular incelenirken katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlere ait alıntılara doğrudan yer verilmiştir. Alıntılar aktarılırken katılımcıların asıl isimlerinin yerine her bir katılımcıyı temsil edecek biçimde farklı bir isimlendirme belirlenmiştir (K1, K2, K3...).

#### 1. Eğitimi Yarıda Kalmış Annelerin Çocukları İçin Başarılı Geleceğin Ne Anlama Geldiğine Dair Görüşlerinin Alınması Alt Amacına Ait Bulgular

Belirtilen alt amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan “Çocuğum için başarılı gelecek deyince aklınıza neler geliyor?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Eğitimi Yarıda Kalmış Annelerin Çocukları İçin Başarılı Geleceğin Ne Anlama Geldiğine Dair Görüşlerinin Alınması Alt Amacına Ait Bulgular

| Kod                            | f | Kategori                  | Tema      |
|--------------------------------|---|---------------------------|-----------|
| Kendi işini eline alması       | 3 | Bağımsızlık ve kendi      | Özgürlük  |
| İyi bir işte çalışmak          | 2 | kendine yetebilme         | Toplumsal |
| Kendi ayakları üzerinde dursun | 2 | Kariyerde iyi yere gelmek | Statü     |
| Muhtaç olmasın                 | 1 | Ahlâkî Değerler           |           |
| İyi bir insan olsun            | 1 |                           |           |

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategorilerden “Özgürlük” ile “Toplumsal Statü” temaları elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde eğitimi yarıda kalmış annelerin çocuklarının başarılı geleceğini bağımsız olma ve iyi bir insan olmak gibi kavramlar üzerinden anlamlandırdıkları görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların başarıyı ahlâkî açıdan iyi bir insana dönüşme veya toplumda kabul görme ihtiyacı gibi sebeplerle ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcıların bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*“Daha çok kimseye muhtaç olmaması geliyor. İsteddiği işte çalışsın istiyorum, Sabahları söverek değil gülererek gitsin. Kimseye kendini ezdirmesin.”*

*“Başarılı kendi ayakları üzerinde duran biri olarak görmek istiyorum.”*

*“Çocuğum için okumuş güzel bir meslek sahibi olmuş ekmeğini eline almış, işinde dürüst ve başarılı olmasını istiyorum. Helal şekilde para kazanmasını hayal ediyorum.”*

## 2. Annelerin “İstekleri Eğitim Düzeyi İle Gerçekleşebilir Gördükleri Eğitim Düzeyi Arasında Fark Var Mı?” Alt Amaç Sorusuna İlişkin Görüşlerin Alınmasına Ait Bulgular

Eğitimi yarıda kalmış kadınların “Çocuğunuzun gelecekte ulaşmasını istediğiniz eğitim düzeyi nedir?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Eğitimi Yarıda Kalmış Annelerin çocuklarının gelecekteki eğitiminde ulaşmasını istedikleri düzey hakkında görüşleri

| Kod                        | f | Kategori        | Tema                |
|----------------------------|---|-----------------|---------------------|
| Üniversiteye gitsin        | 2 | Akademik Başarı | Yükselme ve kendini |
| En yüksek seviyeye ulaşsın | 2 | Yüksek Hedefler | gerçekleştirme      |
| Çok iyi bir yere gelmesi   | 1 |                 |                     |

Tablo 3’e göre katılımcıların çocuklarının eğitiminde ulaşmasını istedikleri düzey değerlendirmesi, çocuğun potansiyelinden ziyade kişisel istekler üzerinden şekillenmektedir. Özellikle ileri seviyelere ulaşması “en iyi” olarak

adlandırılan yerlere gelme isteği öne çıkmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcıların çocuklarının eğitimi için ulaşmalarını istediği düzey hakkındaki görüşleri aynen verilmiştir:

*“Ben okuyamadığım için onlar en azından üniversiteye gitsin istiyorum.”*

*“Ben çocuğumun en yüksek seviye neyse oraya kadar okumasını istiyorum. Benim göremediklerimi görsün istiyorum.”*

*“Çok iyi bir yerde olmasını istiyorum...”*

*“Akademik kariyerin bence sonu yok hayatının sonuna kadar iyi yerlere ilerleyebilir.”*

**Tablo 4:** Eğitimi yarıda kalmış annelerin çocuğunun eğitimi için gönüllerinden geçenle gerçekte olacağını düşündükleri durum arasındaki farklar hakkındaki görüşleri

| Kod               | f | Kategori             | Tema               |
|-------------------|---|----------------------|--------------------|
| Maddiyat          | 2 | Motivasyon eksikliği | Yapısal ve Meslekî |
| Kendi çalışmaması | 2 | Maddî baskı          | Belirleyiciler     |
| Pes etmesi        | 1 | İstihdam sıkıntıları |                    |
| Atanamamak        | 1 |                      |                    |
| Para kazanamaması | 1 |                      |                    |

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çocuklarının eğitimi önündeki engelleri, çocuklarının kendi öz disiplinsizliği maddî durumun elverişliği gibi kavramlarla ilişkilendirilerek açıklamıştır. Katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“...Bir de Esenler gibi bir yerde çalışıyoruz eve tek maaş giriyor Allaha şükür geçim sıkıntımız yok ama ilerde zorlanabiliriz diye düşünüyorum.”*

*“Çocuğumun yeteri kadar çok çalışmaması, hayallerimin başarısındaki bir engel sayılabilir. Ama ileride inanıyorum ki ben çocuğuma daha çok başarılı olacak, daha çok derslerine çalışıp en güzel yere geleceğini, inşallah avukat olacağını hayal ediyorum.”*

*“Kızım avukat olmak istiyor ama ben istemiyorum. Hukuk fakültesinden çok fazla mezun var, iş bulamayabilir ataması da zor bu yüzden korkuyorum.”*

*“Benim gönlümden kendi isteğini yapması geliyor ama kızım resimle ilgileniyor bende işin gerçeği bu meslekte para kazanabileceğini düşünmüyorum.”*

### 3. Annelerin Kendi Eğitimlerinin Yarıda Kalması, Çocuklarının Eğitimine Yönelik Beklentilerini Nasıl Etkiler? Alt Amaç Sorusuna İlişkin Görüşlerin Alınmasına Ait Bulgular

**Tablo 5:** Eğitimi yarıda kalmış annelerin, kendi eğitimlerinin yarım kalmış olmasının çocuklarıyla dersler hakkında konuşurken onları nasıl etkilediğine dair düşünceleri

| Kod                                | f | Kategori           | Tema                           |
|------------------------------------|---|--------------------|--------------------------------|
| Güzel etkiliyor.                   | 3 | Olumlu etkilemesi  | Psikolojik ve duygusal etkiler |
| Benim gibi olmasından korkuyorum.  | 1 | Olumsuz etkilemesi |                                |
| Kendimi çok yetersiz hissediyorum. | 1 |                    |                                |

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcılar kendi eğitimlerinin yarıda kalma doğrultusuyla çocukları üzerinden ya olumlu ya da olumsuz düşüncelere kapılmaktadırlar. Üç katılımcı güzel etkilediğini söylerken başka bir katılımcı yetersiz hissettiğinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri bir başka cevaplar aşağıdaki gibidir:

*“Şöyle, evet tabii ki sürdürülebilirlik önemli. O yüzden benim okulumun yarıda kalması beni çok fazla etkiledi, toplum içinde okulunu bitirmiş insanlarla sohbete girdiğimde vesaire benim iki basamak üstüme geçiyor. Çocuğumla da öyle konuşuyorum.”*

*“Benim zamanımda pek okuma hevesi yoktu. Onlarda olsun istiyorum iyi etkiliyor yani.”*

*“Bilgisiz olduğum için yorumsuz kalıyorum.”*

*“Çocuğumun okumayınca benim gibi olacağını düşünüyorum, öyle olmasını istemiyorum bu beni korkutuyor.”*

**Tablo 6:** Eğitimi yarıda kalmış annelerin kendi eğitiminin yarım kalmasının hissettirdikleri ve içlerindeki ukdeler hakkındaki görüşleri

| Kod                     | f | Kategori           | Tema                                            |
|-------------------------|---|--------------------|-------------------------------------------------|
| Üniversite bitirmek     | 3 | Akademik tamamlama | Eğitime yüklenen anlam ve motivasyon kaynakları |
| Gençliğimi yaşamak      | 2 | motivasyonu        |                                                 |
| Diploma almak           | 1 | Kişisel gelişim    |                                                 |
| Diğerlerine özenmek     | 1 | Duygusal boşluklar |                                                 |
| Boşluk hissi            | 1 |                    |                                                 |
| Daha iyi yerlere gelmek | 1 |                    |                                                 |



Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu üniversite bitirememenin içlerinde ukde kaldığı görülmektedir. Soruya uygun kategoriler ve tema yukarıda belirtildiği gibidir. Soruya verilen başka cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

*“Keşke bırakmasaydım, pişmanım. Daha iyi yerlerde olabilirdim.”*

*“... Kep atmak. Her zaman üniversiteden mezun olduğum zamanı hayal ederdim.”*

*“Özeniyorum işte okuyan kadınlara.”*

*“İçimde bir bombosluk var. Sağlıkçı olmak isterdim, diğer sağlık personellerini her gördüğümde üzüyorum.”*

*“Toplum içinde birileriyle sohbet ettiğimde okuyan insanların benden iki kat daha yüksek olduklarını hissediyorum.”*

#### **4. Anneler çocuklarının okul başarısını artırmak için hangi kişisel fedakârlıkları yapmakta ve kimlerden destek almaktadır? Alt Amaç Sorusuna İlişkin Görüşlerin Alınmasına Ait Bulgular**

**Tablo 7:** Eğitimini yarıda bırakmış annelerin, çocuklarının eğitimleri için yaptıkları fedakârlıklar hakkında görüşleri

| Kod                       | f | Kategori           | Tema             |
|---------------------------|---|--------------------|------------------|
| Çalışmak durumunda kalmak | 4 | Maddî sıkıntılar   | Maddî, mânevî ve |
| Duygusal destekleme       | 3 | Mânevî sıkıntılar  | kişisel fedakâr- |
| Uykusuz kalıyordum        | 2 | Kişisel sıkıntılar | lıklar           |

Tablo 7 incelendiğinde görüldüğü ki katılımcılar en çok maddî konularda fedakârlıklarda bulunmuşlar. Bunu sırasıyla duygusal ve kişisel fedakârlıklar izlemektedir. Özellikle çalışmak durumunda kalma, duygusal destek eksikliği ve uykusuzluk gibi durumlar katılımcıların yaşadığı zorluklar arasında öne çıkmaktadır. Katılımcıların bu soruya verdikleri diğer cevaplar aşağıdaki gibidir:

*“Benim çocuğum ilkokul okuyor. O yüzden çok uykusuz kalmadım. Kendi ihtiyaçlarımı aksatmadım, olduğunca kursla falan destekliyoruz.”*

*“Para sıkıntısı çok fazla çektik.”*

*“Onlar ders yaparken ses yapmıyoruz, konuşmamaya çalışıyoruz. Böyle yani, mânevî destek olmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince.”*

*“Çok uykusuz kaldığım oldu oğlunun ödevleri için.”*

**Tablo 8:** Eğitimini yarım bırakmış annelerin çocuklarının eğitimleri için kimlerden nasıl destek aldıklarına ilişkin görüşleri

| Kod            | f | Kategori              | Tema                           |
|----------------|---|-----------------------|--------------------------------|
| Öğretmenlerden | 3 | Destek kaynağı olarak | Aile ve sosyal çevreden destek |
| Eşimden        | 3 | aile ve çevre         |                                |
| Kimseden       | 2 | Desteksizlik          |                                |
| Abladan        | 1 |                       |                                |

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcılar genelde eğitimcilerden destek alarak çocuklarının eğitim süreçlerini yönetiyorlar. Bununla birlikte eşlerinden de yardım aldıkları görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların kimseden destek almadan süreci yönetmeleri dikkat çekmektedir. Bu soruya katılımcıların verdiği diğer cevaplar aşağıdaki gibidir:

*“Genelde çok destek almıyoruz fakat anlamadığımız bir şey olduğunda falan öğretmenine soruyoruz.”*

*“Ablasından destek alıyoruz genelde.”*

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

| Alt Amaçlar                                                                                                                  | Temalar                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Anneler çocukları için başarılı geleceği nasıl tanımlar?                                                                  | Özgürlük<br>Toplumsal statü                                                       |
| 2. Annelerin istedikleri eğitim düzeyi ile gerçekleşebilir gördükleri eğitim düzeyi arasında bir fark var mıdır?             | Yükselme ve kendini gerçekleştirme<br>Yapısal ve meslekî belirleyiciler           |
| 3. Annelerin kendi eğitimlerinin yarıda kalması, çocuklarının eğitimine yönelik beklentileri nasıl etkiler?                  | Psikolojik ve duygusal etkiler<br>Eğitime yüklenen anlam ve motivasyon kaynakları |
| 4. Anneler, çocuklarının okul başarısını artırmak için hangi kişisel fedakârlıkları yapmakta ve kimlerden destek almaktadır? | Maddî, mânevî ve kişisel fedakârlıklar<br>Aile ve sosyal çevre                    |

Bu araştırma eğitim hayatını yarım bırakmak zorunda kalmış kadınların çocuklarına yönelik gelecek beklentilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 37 yaş ve üzeri, Esenler’de yaşayan 10 katılımcıya sorulan 7 soru ile yapılmıştır. “Çocuğunuz için başarılı bir geleceği nasıl tanımlarsınız?” sorusu üzerinden iki farklı tema çıkmıştır: Özgürlük ve toplumsal statü. Anneler, çocuklarının başarılı olmasını özgürlük, kendi ayakları üzerinde durabilme ve toplumda saygıyla var olma kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. “Çocuğunuzun gelecekte ulaşmasını

istediğiniz düzey nedir?” sorusuna genellikle ulaşabileceği en üst seviyeye ulaşsın minvalinde cevaplar gelmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların çoğunluğu yükselme ve kendini gerçekleştirme temasıyla örtüşmektedir. “Çocuğunuzun eğitimiyle ilgili gönlünüzden geçenle gerçekte olacağını düşündüğünüz durum arasında fark var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu katılımcıların çocuklarını görmek istedikleri konum ile muhtemel görecekleri konum arasındaki farkların öğrenilmesi amaçlandı. Katılımcıların birçoğu maddî ve meslekî sebeplerin fark oluşturduğunu dile getirmiştir. Bu durum doğrultusunda tema yapısal ve meslekî belirleyiciler olarak biçimlendirilmiştir. “Kendi eğitiminizin yarım kalması, çocuğunuzla dersleri hakkında iletişim kurarken sizi nasıl etkiliyor?” sorusuna olumlu yanıtlar geldiği gibi olumsuz yanıtlarda gelmektedir. Verilen yanıtlar tamamen annelerin bu durumdan etkilenmeleriyle ilgili ve psikolojik olduğundan dolayı tema psikolojik ve duygusal etmenler olarak yazılmıştır. “Çocuğunuzun eğitimi için yaptığınız fedakârlıklar nelerdir?” sorusuna alınan yanıtlar çeşitlilik göstermiştir. Kimi katılımcı uykusuzluk, yorgunluk gibi kişisel nedenlerden bahsederken kimi katılımcı maddî, mânevî daha genel nedenlerden bahsetmiştir. Bu farklı cevaplar sonucunda ise tema maddî, mânevî ve kişisel fedakârlıklar olarak ele alınmıştır. “Çocuğunuzun eğitimi için kimlerden destek aldınız?” sorusu ise genelde aynı cevaplar üzerinde şekillenmiştir. Katılımcılar çoğunluk olarak öğretmeni ve eşim cevabını vermişlerdir. Destek aldıkları kişiler sosyal çevrelerinden olduğundan dolayı tema sosyal çevreden destek şeklinde yazılmıştır. “Kendi okul yıllarınızı ve okulu bırakmak zorunda kaldığınız o dönemi hatırladığınızda ne hissediyorsunuz? İçinizde ukde kalan bir şeyler var mı?” son sorudur ve katılımcıların cevapları en çok bu soruda çeşitlilik göstermiştir. Bazı katılımcılar üniversite bitirmek, diploma almak gibi akademik durumlardan bahsederken bazı katılımcılar eğitim hayatlarını yarım bırakmak zorunda kalmanın onlara verdiği psikolojik acıdan bahsetmektedir. Tema eğitime yüklenen anlam ve motivasyon kaynakları olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak; ekonomik yetersizlikler, aile baskısı ve evlilik gibi nedenlerle eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmış 10 kadın, hazırlanan sorular doğrultusunda çocuklarına yönelik gelecek beklentileri konusu hakkında cevaplar vermiş ve bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalan kadınlar çocukları için özgür, kendi ayakları üzerinde durabilen ve toplumda saygı gören bir gelecek hayal etmektedir. Kendi eğitim hayatlarının yarım kalması ve içlerinde ukde olarak kalan durumlara ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise, çocukları için umut ettikleri geleceğin aslında kendileri için de bir zamanlar arzuladıkları yaşamla örtüştüğü görülmektedir.

### Öneriler

Araştırmanın örneklemi oluşturarak Esenler İlçesi’nde kadınlara yönelik: Esenler Kadın Aktivite ve Spor Merkezi, Nar Projesi, ESEV, ESAYDAM, Çocuk Sokağı, Anne Üniversitesi gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların yanına

ek olarak Esenler’de yaşayan eğitimi yarım kalmış annelere yönelik psikolojik destek, seminer ve ihtiyaç duydukları alanlara yönelik eğitim çalışmaları planlanabilir. Örneğin;

1. *Çocuk bakım destekli eğitim merkezleri kurulabilir.*

Annelerin eğitime katılımını artırmak için mahalle bazlı merkezlerde ücretsiz kreş desteği sağlanabilir.

2. *Psikososyal destek programları oluşturulabilir.*

Eğitimini yarım bırakmış annelerin öz güvenini artıracak rehberlik ve motivasyon seminerleri düzenlenebilir. Bu mânevî açıdan destekleyici bir çalışma olur.

3. *Maddî teşvik mekanizmaları sağlanabilir.*

Eğitime geri dönen annelere ulaşım, materyal ve küçük burs destekleri verilebilir.

4. *Esnek ve hibrit eğitim modelleri yaygınlaştırılabilir.*

Akşam saatlerinde ve hafta sonu açık lise destek kursları düzenlenmeli, çevrim içi katılım imkânı sunulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Athirathan, S. (2025). The impact of mother’s education on their children’s academic performance: A study based on the secondary schools in Vavuniya District, Sri Lanka. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJ-RISS)*, 8(3), 6331-6336.
- Augustine, J. M. (2017). Increased educational attainment among U.S. mothers and their children’s academic expectations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 52, 15-25.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril tahakküm* (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Hasgül, G. (2025). Eğitim nedir? Boğaziçi Enstitüsü Blog. <https://boenstitu.com/blog/egitim-nedir>
- Hill, M. A., & King, E. M. (1995). Women’s education and economic well-being. *Feminist Economics*, 1(2), 21-46.
- Sosu, E. M. (2014). Predicting parental involvement in children’s education: The role of parental beliefs and socioeconomic status. *Educational Studies*, 40(4), 427-442.
- Taşer, İ. N., & Demirkasımoğlu, N. (2021). Annelerin çocuklarının eğitimlerine sundukları desteğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 553-573.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). Sosyal hizmetler ve dezavantajlı gruplara yönelik politikalar. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

- UN Women Türkiye. (2025). Türkiye’de istatistiklerle kadın 2024. Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi.
- Xu, G. & Fu, C. (2024). Parental educational attainment on adolescent educational development: A multi-group analysis of Chinese left-behind and non-left-behind children. *Behavioral Sciences*, 14(10), Article 870.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

## **YÜK OLMAKTAN KORKMAK, DESTEK SUNARAK ANLAM BULMAK: ESENLER'DE 65 YAŞ VE ÜZERİ KADINLARIN SOSYAL DESTEK DENEYİMLERİ**

**Elizan Nur GÜL**, Esenler Menderes Anadolu Lisesi  
**Esmenur POLAT**, Esenler Menderes Anadolu Lisesi  
**Zeynep AYDIN**, Esenler Menderes Anadolu Lisesi  
**Zehra İlke COŞKUN**, Psikolojik Danışman / Doktorant

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, Esenler İlçesi'nde yaşayan 65 yaş ve üzeri kadınların sosyal destek kaynaklarını destek alma süreçlerini ve bu süreçlerle ilişkin deneyimlerini incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yönteminden biri olan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Esenler İlçesi'nde yaşayan 65 yaş ve üzeri 10 kadın oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmış, görüşmeler ses kaydı ile kaydedilerek yazılı hâline getirilmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, Esenler'de yaşayan yaşlı kadınların sosyal destek algılarında aile bağları ve mânevî vefanın önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Katılımcıların destek alma süreçlerinde en belirgin kaygılarının aile üyelerine yük olma korkusu olduğu, ancak bu korkunun torun bakımı gibi karşılıklılık içeren eylemlerle hafifletildiği saptanmıştır. Bununla birlikte, belediye hizmetlerine erişimdeki kısıtlılıkların sosyal ağlara katılımı olumsuz etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak, sosyal desteğin yaşlı bireyde kaygı yerine kabul ve anlam oluşturarak, yaşlılık dönemine özgü sosyal olgunlaşmaya katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Yaşlı Kadınlar, Sosyal Destek, Sosyal Destek Kaynakları, Yaşlılık.

## FEAR OF BEING A BURDEN, FINDING MEANING BY PROVIDING SUPPORT: THE SOCIAL SUPPORT EXPERIENCES OF WOMEN AGED 65 AND OVER IN ESENLER

### Abstract

The purpose of this study is to examine the social support sources, the processes of receiving support, and the experiences related to these processes among women aged 65 and over living in the Esenler district. The study was conducted using the case study design, which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 10 women aged 65 and over residing in the Esenler district. Data were collected through interviews conducted with the participants; the interviews were voice-recorded, transcribed, and analyzed through content analysis. The findings obtained from the analysis showed that family ties and spiritual loyalty play a significant role in the perceptions of social support among elderly women living in Esenler. It was found that the most prominent concern of the participants in the support-seeking process was the fear of being a burden to family members; however, this fear was alleviated through reciprocal actions such as grandchild care. Additionally, it was observed that limitations in accessing municipal services negatively affected participation in social networks. In conclusion, it is understood that social support contributes to social maturation unique to old age by creating acceptance and meaning rather than anxiety in elderly individuals.

**Keywords:** Elderly Women, Social Support, Social Support Sources, Old Age.

### GİRİŞ

Yaşlılık, insanın yaşam döngüsünün son evresi olarak kabul edilen biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları olan evrensel ve çok yönlü bir süreçtir (Demirbaş, 2016; Bardakçı, 2024). Akademik literatürde yaşlılık, biyolojik bir gerileme döneminin yanı sıra bireyin toplumsal rollerinin, statüsünün ve sosyal ağlarının yeniden şekillendiği “üçüncü çağ” olarak tanımlanmaktadır. Biyolojik boyutuyla yaşlılık, moleküler ve hücresel düzeyde geri dönüşü olmayan yapısal değişimleri ifade ederken, sosyal boyutuyla bireyin toplum içindeki konumunun yeniden tanımlandığı ve sosyal destek mekanizmalarına olan ihtiyacın arttığı bir dönemi temsil etmektedir (Bardakçı, 2024).

Türkiye’de 2024 yılı verilerine göre 65 yaş ve üzeri nüfus 9.112.298’e ulaşmış, toplam nüfus içindeki payı %10,6’sını oluşturmuştur (Yaşlı Hakları Derneği, 2024). Bu nüfus yapısında dikkat çeken en önemli unsur, yaşlı nüfusun içindeki payı %55,4’ünün kadınlardan oluşmasıdır. Hayat tabloları, 2021-2023 sonuçlarına göre doğuşta beklenen yaşam süresinin (80,0 yıl), erkeklere (74,7 yıl) oranla belirgin şekilde daha uzun olması, yaşlı nüfusunun giderek “yaşlılığın kadınlashması” sonucunu doğurmaktadır. Yaşlanma süreciyle birlikte daralan

sosyal çevre, bireyleri yalnızlığa ve sosyal izolasyona itebilmektedir. Bu durum ise sosyal destek mekanizmalarına olan ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Özellikle hane halkı tipindeki değişimler ve yalnız yaşayan yaşlı sayısındaki artış, yaşlı bakım hizmetlerine ve sosyal destek ağlarına erişimi toplum için kritik bir gündem konusu hâline gelmiştir (Yaşlı Hakları Derneği, 2024).

Sosyal destek, bireyin yaşamın zorlukları karşısında, sosyal çevresinden aldığı ya da fiilen aldığı duygusal, bilişsel (bilgisel) ve davranışsal (somut) yardımlarının bütünü olarak tanımlanır. Bireyi olumsuz etkilerden koruyan ve psikososyal açıdan güçlendiren kaynaklar olup aile, arkadaşlar veya komşuluk ilişkileri gibi informel ağlardan gelebileceği gibi kurumsal formel yapılar üzerinden de gelebilir. Özellikle yaşlılık döneminde sosyal destek, duygusal ihtiyaçların karşılanması yanında rehberlik ve pratik yardımın (bakım, ulaşım vb.) temini açısından da hayati bir önem taşımaktadır. Sağlıklı yaşlılık için sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi önemlidir zira yaşlanmayla azalan destek ağları, yaşlı kişileri yalnızlığa sürükleyebilmektedir. Literatür, güçlü sosyal ilişkilerin yaşlıların yaşam kalitesini artırdığını ve sağlık sorunlarıyla baş etme kapasitelerini güçlendirdiği vurgulamaktadır (Softa vd., 2016).

Toplumsal cinsiyet rolleri, yaşlılık döneminde kadınlar için özel risk ve sorumluluklar inşa eder. Türkiye’de kadınlar, eş, anne ve iş kadını gibi çoklu sosyal rollere ek olarak yaşlı bakım verme yükümlülüğünü üstlenmektedir. Bu durum, kadınların fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlıklarından ödün vermelerine yol açmaktadır (Arpacı, 2009). Öte yandan, Türkiye’de yaşlı kadınların %45,7’sinin dul olması ve yalnız yaşayan yaşlı nüfusunun %74,0’ını kadınlarının oluşturması, bu grubu ekonomik ve sosyal açıdan daha kırılgan kılar. Nitekim araştırmalar dul kalan yaşlı kadınların Türkiye’de en düşük gelir düzeyine sahip grup olduğunu vurgulamaktadır (Yaşlı Hakları Derneği, 2024). Bu bağlamda, yaşlılıkta kadınlar yalnızlık, yoksulluk ve bakım sorumluluğu gibi özgül sorunlarla karşılaşmaktadır. Sonuç olarak, yaşlı kadınlar hem toplum içinde dışlanma riski taşıyan bir gruptur hem de sosyal destek sistemlerinden faydalanmada dezavantajlı konumdadır.

Araştırmanın yürütüldüğü Esenler İlçesi, İstanbul’un Avrupa Yakası’nda yer alan ve 2023 yılı TÜİK verilerine göre 427.901 nüfusa sahip bir metropol ilçesidir. İlçe, yoğun göç almış olup büyük ölçüde işçi sınıfının yaşadığı, nüfus yoğunluğu yüksek yerleşim alanlarından oluşmaktadır. Bu sosyoekonomik yapı, genç nüfusun oldukça fazla olmasına karşın ilçe sınırları içerisinde hâlen kayda değer sayıda yaşlı bireyin yaşamasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda Esenler’de 65 yaş ve üzeri nüfusun sayısı 22.853’tür. İlçenin altyapı sorunları, yoğun nüfus baskısı ve karmaşık toplumsal yapısı, yaşlı kadınların sosyal destek deneyimlerinin ilçe ölçeğinde incelenmesini önemli kılmaktadır. Bu bağlamda Esenler, büyük bir kent ilçesinde yaşlılık ve kadın statüsüne ilişkin gözlem yapmak açısından uygun bir örneklem alanı olarak değerlendirilebilir.



Türkiye’de yaşlılık çalışmaları artmakla birlikte, yaşlı kadınların sosyal destek kaynaklarını ve bu desteğe erişim deneyimlerini nitel bir perspektifle ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut literatür genellikle nicel verilere veya genel yaşlı nüfusuna odaklanmaktadır. Bu çalışma, Esenler özelinde 65 yaş ve üzeri kadınların sosyal destek mekanizmalarını nasıl anlamlandırdıklarını ve kullandıklarını nitel yöntemle analiz ederek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Esenler İlçesi’nde yaşayan 65 yaş ve üzeri kadınların sosyal destek kaynaklarını, destek alma süreçlerini ve bu süreçlere ilişkin deneyimlerini incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılar sosyal desteği nasıl tanımlamaktadır?
2. Esenler’de hangi kaynaklardan (aile, akraba, komşu, arkadaş, kurumlar vb.) sosyal destek almaktadırlar?
3. Destek arama ve destek alma süreçlerini etkileyen engeller ve kolaylaştırıcılar nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, İstanbul ili Esenler İlçesi’nde yaşayan 65 yaş ve üzeri kadınların sosyal destek kaynaklarına erişimlerini ve destek alma süreçlerindeki deneyimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, katılımcıların kendi kelimeleriyle sosyal desteği nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimledikleri merkeze alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubu, İstanbul ili Esenler İlçesi’nde ikamet eden 65 yaş üstü 10 kadından oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarına ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Katılımcı | Yaş | Medenî durum    | Yaşam düzeni    | Esenler ikamet süresi | Eğitim düzeyi | Hastalık durumu | Ekonomi durumu | Çocuk sayısı |
|-----------|-----|-----------------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|--------------|
| K1        | 83  | Eşi vefat etmiş | Kızıyla yaşıyor | Geçici                | -             | Var             | Orta           | 4            |
| K2        | 72  | Eşi vefat etmiş | Tek yaşıyor     | 49 yıl                | -             | Var             | İyi            | 5            |
| K3        | 74  | Evli            | Eşiyle yaşıyor  | 35 yıl                | İlkokul       | Var             | Orta           | 3            |

| Katılımcı | Yaş | Medenî durum    | Yaşam düzeni    | Esenler ikamet süresi | Eğitim düzeyi | Hastalık durumu | Ekonomi durumu | Çocuk sayısı |
|-----------|-----|-----------------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|--------------|
| K4        | 72  | Evli            | Eşiyle yaşıyor  | 40 yıl                | Üniversite    | Var             | Orta           | 3            |
| K5        | 77  | Eşi vefat etmiş | Kızıyla yaşıyor | 30 yıl                | -             | Var             | Orta           | 7            |
| K6        | 80  | Eşi vefat etmiş | Oğluyla yaşıyor | 50 yıl                | İlkokul       | Var             | Orta           | 8            |
| K7        | 67  | Boşanmış        | Tek yaşıyor     | 29 yıl                | İlkokul       | -               | Orta           | -            |
| K8        | 76  | Eşi vefat etmiş | Oğluyla yaşıyor | 30 yıl                | İlkokul       | Var             | Orta           | 5            |
| K9        | 72  | Eşi vefat etmiş | Oğluyla yaşıyor | 25 yıl                | İlkokul       | Var             | Orta           | 3            |
| K10       | 66  | Evli            | Eşiyle yaşıyor  | 40 yıl                | İlkokul       | -               | Orta           | 4            |

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubu 66-83 yaş arasındaki 10 kadından oluşmaktadır. Katılımcıların medenî durum ve yaşam düzenleri çeşitlilik göstermekte; 3 katılımcı evli ve eşiyle birlikte yaşamakta, boşanmış ve eşi vefat etmiş 7 katılımcıdan 2’si tek yaşarken 5’i çocuklarıyla yaşamaktadır. Esenler’de ikamet süresi 25-50 yıl arasında değişmekte olup 1 katılımcı mevsimlik olarak bulunmaktadır. Eğitim düzeyine göre 6 katılımcı ilkokul, 1 katılımcı üniversite mezunudur; diğer katılımcıların formal eğitimi bulunmamaktadır. Katılımcıların 8’inde kronik hastalık bulunurken 2’si sağlık sorunu bildirmemiştir. Ekonomik durum çoğunlukla “orta” düzeydedir; 1 katılımcı “iyi” olarak ifade etmiştir. Çocuk sayıları 3-8 arasında değişmektedir. Genel olarak katılımcıların çoğunun geniş aile deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, yüz yüze veya telefonla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşme öncesi araştırmanın amacı anlatılmıştır, gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama süreci üç hafta sürmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Katılımcıların yaş, eğitim durumu, medenî durum ekonomik durumu, çocuk sayısı, Esenler İlçesi’nde ikamet süresi gibi kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacıyla Demografik Bilgi Formu hazırlanmıştır. Ayrıca literatür incelenmiş ve bu doğrultuda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları şu şekildedir:

1. Sizin için “destek görmek” veya birinden yardım almak ne anlama geliyor? Size nasıl davranıldığında kendinizi gerçekten “desteklenmiş” ve güvende hissediyorsunuz?
2. Günlük hayatınızda ihtiyaç duyduğunuzda (alışveriş, temizlik, hastane işleri) veya canınız sıkıldığında en çok kimlerin kapısını çalıyorsunuz?
3. Esenler Belediyesi veya devletin yaşlılar için sunduğu sosyal destek hizmetlerinden (Hanımlar Konağı, evde bakım vb.) hiç faydalandınız mı?
4. Bir ihtiyacınız olduğunda yakınlarınızdan yardım istemekten çekindiğiniz, “onlara yük olurum” diye düşündüğünüz zamanlar oluyor mu?
5. Ailenizle veya komşularınızla ilişkilerinizi sıcak tutmak için siz onlara ne gibi katkılarda (torun bakımı, yemek, dua, nasihat) bulunuyorsunuz?
6. Dışarı çıkıp sosyalleşmek veya bir işinizi halletmek istediğinizde sizi durduran en büyük engel nedir?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çalışılmıştır. Bu araştırmanın veri analizinde önce katılımcılardan toplanan veriler kodlanmış sonra kodlanan veriler benzerlik durumları ve farklılıklara uygun kategorilere ayrılarak temalar elde edilmiştir. Temaların ve kodların uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür çalışması yapılarak hazırlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak olabildiğince homojen bir grup elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı katılımcılara açıklanmıştır. Katılımcıların gizliliğini ve anonimliğini sağlamak amacıyla gerçek isimler yerine takma isimler (Örneğin; Katılımcı 1 / K1) kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verinin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular incelenmiştir. Bahsedilen bulgular incelenirken katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlere ait alıntılara doğrudan yer verilmiştir. Alıntılar aktarılırken katılımcıların asıl isimlerinin yerine her bir katılımcıyı temsil edecek biçimde farklı bir isimlendirme belirlenmiştir (K1, K2, K3...).

### **1. Yaşlı Kadınların Yararlandığı Temel Enformel ve Formel Sosyal Destek Kaynakları Nelerdir? Alt Amacına Ait Bulgular**

Belirtilen alt amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan “Sizin için destek görmek ya da birinden yardım almak ne anlama gelmektedir? Hangi durumlarda ve nasıl bir davranışla kendinizi desteklenmiş ve güvende hissedersiniz?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** 65 yaş ve üzeri kadınların destek görmenin veya yardım almanın ne anlama geldiğine dair görüşleri

| Kod                                | f | Kategori                              | Tema                    |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|-------------------------|
| Çocuklardan destek alma            | 3 | Aile üyelerinden alınan destek        | Aile üyelerinin desteği |
| Oğul/kız desteği                   | 2 |                                       |                         |
| Torun ilgisi ve hâl-hatır sorması  | 2 | Algılanan duygusal destek             |                         |
| Güler yüz ve tatlı dil beklentisi  | 1 |                                       | Mânevî kaynaklar        |
| Saygı ve yakınlık görme            | 1 | Bağımsızlık ve özerklik eğilimi       |                         |
| Değer görme ve yük olmama hissi    | 1 |                                       | Saygı ve sevgi görmek   |
| Yardım istememe                    | 3 | Mânevî baş etme ve içsel dayanıklılık |                         |
| Mânevî ifadeler ve şükür ifadeleri | 2 | Destek erişim biçimi                  |                         |
| Telefon ve yüz yüze iletişim       | 4 |                                       |                         |

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategorilerden “Aile üyelerinin desteği, mânevî kaynaklar ve saygı ve sevgi görmek” temaları elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde 65 yaş ve üzeri kadınların çoğunlukla aile üyelerinden alınan destek, algılanan duygusal destek, mânevî bağ ve güven duygusu üzerinden anlamlandırdıkları görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcıların destek kavramını kendi işlerini yapabilme ve bağımsızlıklarını koruma ile birlikte değerlendirdikleri belirlenmiştir. İletişim biçimleri için ise yüz yüz görüşme daha çok tercih edilmiştir, telefon kullanımının ise okuryazarlık düzeyine göre değiştiği görülmüştür. Bu temaya ilişkin katılımcıların bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*K1: “Destek görmeden hayatımı idame ettiremem. Çocuklarımın desteği benim için çok önemli. Güler yüz ve tatlı dil yeter.”*

*K3: “Genelde yardım istemem, işlerimi kendim yaparım. Zorlanırsam çocuklarımdan isterim.”*

*K5: “Kızım ihtiyaçlarımı gördüğünde kendimi güvende hissedirim. Okumam yazmam olmadıği için yüz yüze ulaşırm.”*

*K9: “Torunlarım ‘nasılsın babaanne’ dediğinde dünyalar benim olur.”*

## **2. 65 Yaş Üzeri Kadınların Esenler’de Hangi Destek Kaynaklarına Başvurdıklarına İlişkin Alt Amacına Ait Bulgular**

Belirlenen alt amaç doğrultusunda katılımcılara, “Günlük yaşamınızda ihtiyaç duyduğunuzda (alışveriş, temizlik, hastane işleri vb.) ya da canınız sıkıldığında en çok kimlerin kapısını çalarsınız?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Günlük İhtiyaç ve Duygusal Destek Süreçlerinde Başvurulan Kaynaklara İlişkin Görüşleri

| Kod                                              | f | Kategori                                 | Tema                          |
|--------------------------------------------------|---|------------------------------------------|-------------------------------|
| Çocuklardan destek alma                          | 2 |                                          |                               |
| Oğul desteği (bakım, ulaşım)                     | 4 |                                          |                               |
| Kız çocuğu tarafından bakım ve günlük iş desteği | 1 | Aile üyelerinden alınan destek           |                               |
| Duygusal destek ve dertleşme                     | 1 | Dayanışma                                | Aileden alınan destek         |
| Koşulsuz aile dayanışması                        | 2 | Gayriresmî sosyal destek                 | Sosyal çevreden alınan destek |
| Komşulardan destek alma                          | 1 | Fiziksel Sınırlılık ve Gereksinim Durumu |                               |
| Akraba (yeğen) desteği                           | 2 |                                          |                               |
| Fiziksel hareket kısıtlılığı                     | 1 |                                          |                               |
| Ulaşımında aileye bağımlılık                     | 1 |                                          |                               |

Tablo 3’te görüldüğü gibi bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategorilerden “Aile ve sosyal çevreden alınan destek” temaları elde edilmiştir. Tablo incelenildiğinde 65 yaş ve üzeri kadınların destek kaynaklarını çoğunlukla aile üyelerinden alınan destek ve gayriresmî sosyal destek üzerinden anlamlandırdıkları görülmektedir. Öncelikli tercihin aileden alınan destek olduğu, aileden desteğe ulaşamadığında komşulara başvurulduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcıların bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*K1: “Bütün işlerimi çocuklarım yapıyor. Çünkü yaşlıyım ve hareket kısıtlılığım çok var. Hareket etmekte bile zorlanırım.”*

*K2: “Gelinimle konuşuruz, kızlarım gelir. Hepsi arkamda durur. Allah evlatlarımdan razı olsun.”*

*K6: “Oğlum bakıyor bana, neye ihtiyacım olsa o yapıyor. Komşularım da arada yardım ediyor.”*

*K7: “Her şeyi tek başıma yapıyorum ama ihtiyaç duyduğumda komşularıma veya yeğenlerime söylerim.”*

Belirtilen alt amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan “Belediyenin veya devletin yaşlılar için sunduğu sosyal destek hizmetlerinden (Hanımlar Konağı, evde bakım vb.) hiç faydalandınız mı?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4:** 65 Yaş ve Üzeri Kadınların Kamu Sosyal Destek Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna İlişkin Görüşleri

| Kod                               | f | Kategori            | Tema                      |
|-----------------------------------|---|---------------------|---------------------------|
| Hizmet hakkında bilgi eksikliği   | 6 | Hizmetleri bilmemek | Aile desteği              |
| İkamet temelli hizmet sınırlılığı | 1 | ve erişim sorunları | nedeniyle ihtiyaç duymama |
| Fiziksel erişim güçlüğü           | 1 | Gereksinim ve       |                           |
| Hizmete ihtiyaç duymama           | 4 | ihtiyaç algısı      | Hizmetleri                |
| Öz yeterlilik                     | 1 | Aile destek         | bilmediği ve              |
| Sosyal katılım isteksizliği       | 1 | mekanizması         | ulaşamadığı için          |
| Aile temelli destek               | 3 |                     | yararlanamama             |
| Evde bakım hizmetini kullanma     | 2 | Hizmet kullanım     |                           |
| Ulaşım desteği kullanımı          | 1 | deneyimi            |                           |

Tablo 4 incelendiğinde, bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategoriler doğrultusunda “Aile desteği nedeniyle ihtiyaç duymama ve hizmetleri bilmediği ve ulaşamadığı için yararlanamama” teması oluşturulmuştur. Tablo incelendiğinde 65 yaş ve üzeri kadınların kamu tarafından sunulan sosyal destek hizmetlerinden yararlanma düzeylerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Hizmetlerden yararlanmama nedenleri arasında hizmetler hakkında bilgi eksikliği ve erişim sorunları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların hizmetlere ihtiyaç duymadıklarını ifade ederek aile temelli desteği öncelikli destek mekanizması olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*K1: “Hayır, faydalanmadım. Ama sıkıntım şu, ikametgâhım Konya’da olduğu için çocuklarımın yanına başka şehirlere gittiğimde sıkıntı yaşıyorum. Özellikle İstanbul’da bu konuda daha büyük sıkıntı yaşıyorum. Çok zor yürüyebildiğim merdiven inip çıkamadığım için hastaneye gitmek, ilaç raporu yazdırmak benim içim işkence hâline geliyor. Buna bir çözüm olması gerekir. Çünkü benim gibi yaşlıların belli bir ikametgâhı olmuyor belli bir zamandan sonra.”*

*K7: “Çok duymadım kendi ihtiyaçlarımı da kendim karşılayabildiğim için gerek de duymadım. Allah’a şükürler olsun ki elim ayağım tutuyor her şeyimi kendim yapıyorum.”*

*K8: “Hayır. Kimseden de öyle bir şey duymadım. Ben köyüme ve çocuklarıma giderim, dolaşırım ama onlardan faydalanmadım.”*

*K10: “Faydalandım. Akbilden de faydalandım ama benden büyüklerim için de sağlık hizmeti olarak evde bakımdan faydalandık. Bu konuda destek gördük.”*

### 3. 65 Yaş ve Üzeri Yaşlı Kadınların Sosyal Destek Sürecinde Karşılaştıkları Engeller ve Kolaylaştırıcılara Dair Alt Amacına İlişkin Bulgular

Belirlenen alt amaç doğrultusunda katılımcılara, “Bir ihtiyacınız olduğunda yakınlarınızdan yardım istemekten çekindiğiniz, “onlara yük olurum” diye düşündüğünüz zamanlar oluyor mu?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Yaşlı Kadınlarda Sosyal Destek Sürecini Etkileyen Engeller ve Kolaylaştırıcılara İlişkin Bulgular

| Kod                        | f | Kategori                  | Tema                              |
|----------------------------|---|---------------------------|-----------------------------------|
| Yük olma hissi             | 6 | Psikolojik yük algısı     | Yük Olma Korkusu ve Karşılıklılık |
| Çocukları yorma kaygısı    | 4 | Bağımsızlık ve yeterlilik |                                   |
| Zahmet verme düşüncesi     | 1 | Duygusal ve Mânevî        | Dengeleme                         |
| Vicdanî rahatsızlık        | 1 | Dengeleme                 |                                   |
| Yük hissetmeme             | 3 |                           |                                   |
| Fiziksel rahatlık          | 1 |                           |                                   |
| Bağımsız kalma çabası      | 2 |                           |                                   |
| Karşılıklı destek algısı   | 1 |                           |                                   |
| Mânevî katkı ile dengeleme | 1 |                           |                                   |
| Çocuğa bağımlılık hissi    | 1 |                           |                                   |

Tablo 5 incelendiğinde, bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategoriler doğrultusunda “Yük Olma Korkusu ve Karşılıklılık” teması oluşturulmuştur. Bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun yakınlarından yardım isterken psikolojik bir yük algısı yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle yük olma hissi ve çocukları yorma kaygısı en sık ifade edilen durumlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların fiziksel yeterlilik, bağımsız kalma çabası ve karşılıklı destek anlayışı üzerinden yük hissetmediklerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*K1: “Evet kesinlikle oluyor. Onlar çok iyi davransa da onları yorduğumu yük olduğumu düşünüyorum. Çocuklarım herhangi bir yere gidecekleri zaman hep beni düşünüyorlar. En çok o zaman yük olduğumu hissediyorum. Ya da onların da hasta, yorgun oldukları zamanlar oluyor. Ama o zamanlarda bile bana yemek hazırlamak, banyo yaptırmak zorunda kalıyorlar. Böyle zamanlarda keşke kendi evimde kalacak kadar sağlıklı olabilsem diye düşünüyorum. Ya da rahmetli babaları sağ olsaydı birbirimize destek olur köyümüzde evimizde yaşar giderdik diye düşünüyorum.”*

*K5: “Yok olmuyor. Kızıma yardım etmeye çalışıyorum. Onu çok seviyorum o da benim bir dediğimi iki etmiyor. Onun sayesinde kendimi çok iyi hissediyorum.”*

K7: “İnsanlara yük olmamak için onlardan bir şey istemem, onlar genel de benden Kur’ân okumamı, dua etmemi isterler bende elimden geldiğince yapmaya çalışırım. O yüzden yük olurum gibi düşünmüyorum.”

K9: “Olmuştur belki de. Düşünüyorum ben de onları. Bazen işlerini bırakıp benle ilgilendikleri oluyor.”

Belirtilen alt amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan “Ailenizle veya komşularınızla ilişkilerinizi sıcak tutmak için siz onlara ne gibi katkılarda (torun bakımı, yemek, dua, nasihat) bulunuyorsunuz?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** 65 Yaş ve Üzeri Kadınlarda Aile ve Komşuluk İlişkilerinin Sürdürülmesine İlişkin Bulgular

| Kod                     | f | Kategori              | Tema                      |
|-------------------------|---|-----------------------|---------------------------|
| Dua etmek               | 6 | Mânevî destek         | Sosyal dayanışma ve katkı |
| Maddî ve pratik yardım  | 2 | Somut yardım          |                           |
| Torun bakımı            | 2 |                       | Karşılıklılık ve minnet   |
| Sohbet ve iletişim      | 2 | Aile ve sosyal destek |                           |
| Nasihat ve rehberlik    | 1 |                       |                           |
| İyi geçinme ve saygı    | 1 | Duygusal karşılık     |                           |
| Minnet/boşluk hissetmek | 6 |                       |                           |
| Minnet hissetmemek      | 1 |                       |                           |
| Yardımla dengeleme      | 2 |                       |                           |

Tablo 6’da görüldüğü gibi bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategorilerden “sosyal dayanışma ve katkı” ve “karşılıklılık ve minnet” teması elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde 65 yaş ve üzeri kadınların aile ve komşuluk ilişkilerini mânevî destek, somut yardım ve sosyal destek olarak anlamlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkilerin sürdürülebilmesini duygusal karşılıklarla anlamlandıran katılımcılar da vardır. Bu temaya ilişkin katılımcıların bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

K2: “Meselâ ne bileyim fakir kimseye para desteği yapabilirim. Veya hasta evde bir şey yapıp getirebilirim evine. Basit şeyler yapabilirim. Çekinmeden seve seve yaparım yardımı. Çünkü nedir, sen ne verirsen o gider seninle.”

K5: “Bol bol onlara dua ederim. Onları gördüğümde onlarla konuşurum, sohbet ederim. Başka birinden yardım alınca tabii ki borçluymuşum gibi hissederim.”

K8: “İyimser, saygılı olmak. Aramızı sıcak tuttuğunu düşünüyorum. Borçlulukta hissederim. Onlara yükümü gibi de hissederim. Sevgide, yemek yapımında, torun bakımında, dua etmek de onlarda bulunuyoruz. O yüzden çok borçlu hissetmem ben de onlara elimden geldiği kadar bunlarla yardım ederim. Karşılık gibi düşünürüm bazen.”



Belirtilen alt amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan “Dışarı çıkıp sosyalleşmek veya bir işinizi halletmek istediğinizde sizi durduran en büyük engel nedir?” sorusuna ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** 65 Yaş ve Üzeri Kadınların Dışarı Çıkma Sosyalleşme Önündeki Engellerine İlişkin Görüşleri Alınması Alt Amacına Uygun Bulgular

| Kod                                                                              | f | Kategori               | Tema                    |
|----------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------|-------------------------|
| Sağlık sorunları nedeniyle çıkamama                                              | 3 | Sağlık ve fiziksel     |                         |
| Yürüme güçlüğü ve diz ağrısı                                                     | 2 | yetersizlik            |                         |
| Güvenlik korkusu ve güvende hissetme-<br>me Dışarı çıkma isteksizliği/alışkanlık | 1 | Psikolojik ve güvenlik |                         |
| Kalabalık ve ulaşım yoğunluğu                                                    | 1 |                        | Hareket                 |
| Ulaşım aracı bulamama                                                            | 2 |                        | kısıtlılığı ve engeller |
| Yokuş ve fiziksel çevre zorlukları                                               | 1 | Çevresel ve ulaşım     |                         |
| Asansör eksikliği/bina koşulları                                                 | 2 |                        |                         |
| Engel olmadığını belirtme                                                        | 1 | Bireysel durum         |                         |
|                                                                                  | 1 |                        |                         |

Tablo 7’de görüldüğü gibi bu soruya ilişkin elde edilen kod ve kategorilerden “hareket kısıtlılığı ve engeller” teması elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde 65 yaş ve üzeri kadınların sosyalleşmesindeki engellerin çoğunlukla sağlıkları ve fiziksel yetersizlikleri ve güvenlik konusundaki şüphelerinin olmasıdır. Aynı zamanda katılımcıların çevre ve ulaşım konusunda da sıkıntı çektiği sonuçlarına ulaşılmış hatta kişiler bundan biraz yakınmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcıların bazı doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*K3: Çok arada çıkarım, çok dışarı çıkmayı sevmem ama evet bazen ulaşımın kalabalığı beni bunaltıyor.*

*K5: Evim yüksek katta inip çıkmak beni çok zorluyor, keşke asansörümüz olsaydı. Dışarı çıktığımda da yokuşlar ve kalabalık yüzünden çok yoruluyorum.*

*K6: Çok dışarı çıkamıyorum. Çıktığımda da araba bulamamak oğlumu ve beni çok yoruyor.*

*K10: Yokuş. Beni yokuş öldürüyor. Yoksa başka büyük şeyler yok hiç.*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın alt amaç soruları ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Araştırmanın Alt Amaç Soruları ve Temaları

| Alt Amaç Soruları                                                                                          | Temalar                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Katılımcılar sosyal desteği nasıl tanımlamaktadır?                                                      | Aile üyelerinin desteği<br>Mânevî kaynaklar<br>Saygı ve sevgi görmek                                                                                       |
| 2. Esenler’de hangi kaynaklardan (aile, akraba, komşu, arkadaş, kurumlar vb.) sosyal destek almaktadırlar? | Aileden alınan destek<br>Sosyal çevreden alınan destek<br>Aile desteği nedeniyle ihtiyaç duymama<br>Hizmetleri bilmediği ve ulaşamadığı için yararlanamama |
| 3. Destek arama ve destek alma süreçlerini etkileyen engeller ve kolaylaştırıcılar nelerdir?               | Yük Olma Korkusu ve Karşılıklılık<br>Sosyal dayanışma ve katkı<br>Minnet<br>Hareket kısıtlılığı ve engeller                                                |

Bu araştırmada, Esenler İlçesi 65 yaş üstü kadınların sosyal destek kaynakları ve bu süreçteki deneyimlerle ilgili düşünceleri incelenmiş ve elde edilen bulgular, yaşlı kadınların sosyal destek algılarında aile bağlarının, karşılıklılık esasının ve mânevî değerlerin önemli rol oynadığı sonucu çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşlı bireylerin destek alma süreçlerindeki kaygılarının genellikle aile üyelerine yük olma korkusuna dayandığı görülmüştür. Ayrıca, bazı bireyler torun bakımı ve ev içi yardımlaşma (karşılıklılık) aracılığıyla destek süreçleriyle başa çıkmayı tercih ederken, bazıları ise desteği mânevî bir vefa, sevgi veya bir ‘güler yüz’ beklentisi olarak kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Bardakcı (2024) ve Sofya ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmış olan araştırmada, yaşlı bireylerden ölümün tanımı yapılması istendiğinde, yaşlı bireylerden sosyal desteğin tanımı yapılması istendiğinde, çoğunlukla bu süreci ‘kuşaklar arası bir dayanışma’ ve ‘yalnız kalmama’ şeklinde tanımlamışlar.

Bardakcı (2024) tarafından yapılan araştırmada yaşlılık dönemiyle enformel sosyal destek ağları arasındaki ilişki incelendiğinde, yaşlılık döneminde aile içi bağların bireyin en temel güven alanı olduğu sonucu çıkmıştır. Çalışmamızdaki bulgular da yaşlılık döneminde sosyal destek beklentisinin aile odaklı olarak artış gösterdiğini ve bu desteğin birincil kaynak olarak kabul edilmeye başlandığını göstermektedir. Softa ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada, yaşlılık döneminde sosyal ilişkilerdeki karşılıklılık ilkesinin yaşam kalitesini artırdığı sonucu çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular da benzer olarak yaşlıların torun bakımı ve ev içi yardımlaşma gibi yollarla sürece dâhil oldukları ve bu karşılıklılık sayesinde kendilerini daha huzurlu hissederek destek alma sürecine karşı daha az kaygılandıkları gözlemlenmiştir. Arpacı (2009) tarafından yapılan araştırmada, yaşlıların çocuklarına yük olma korkusunun sosyal destek alma süreçlerini olumsuz etkilediği sonucu çıkmıştır. Çalışmamızda da benzer

şekilde, yaşlı bireylerin ‘zahmet verme’ endişesinin yardım isteme süreçlerinde bir engel teşkil ettiği ve bu durumun aşılmasında mânevî bağların önemli bir destek sunduğu görülmüştür. Yaşlı Hakları Derneği (2024) tarafından yapılan araştırmada, yaşlı bireylerin kendilerini sosyal izolasyona karşı koruyan en önemli unsurun kuşaklar arası dayanışma olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular da araştırmamızla paralellik göstermekte olup, yaşlı kadınların sosyal destek alırken aile içi vefa ve karşılıklılık değerlerine sarıldıkları görülmüştür.

Araştırma bulgularının tartışılmasında, 65 yaş ve üzeri yaşlı kadınların torun bakımının ve aile içi yardımlaşma (karşılıklılık) ilişkisinin onlar için sadece ailelerinin içinde bir sorumlulukları olarak görmediği aynı zamanda psikolojik olarak onları koruyacak ve rahatlatacak bir faktör olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı söylemlerinde torun bakımının “işe yarama” ve “bulunduğu aileye katkı sağlama” olarak anlamlandırıldığı verilerine ulaşılmıştır. Özellikle katılımcı görüşmelerinde “yük olmama” faktörünün çoğunlukta olması, yaşlı kadın bireylerin destek alma sürecinin sadece maddiyata dayalı olmayıp duygusal ve onursal boyutlarının da olduğunu gözler önüne serer. Bu sonuç Bardakcı (2024) tarafından yapılan çalışmayla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada yaşlı bireylerin sosyal destek tanımını ve süreçlerini karşılıklılık, hissedilen yük çerçevesinde değerlendirdiği görülür. Araştırmamızdan çıkan bulgularla da yaşlı kadın bireylerin “yük olma” duygusunu “karşılıklılık” ile bir nevi giderebilme çevresinde hareket ettiği görülmüştür.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, yalnızca kadın bireylerle yürütülmüş olmasıdır. Bununla birlikte araştırmanın belirli bir ilçede sınırlı olması, araştırma sonucunun genellen dirilebilme olasılığını daraltmaktadır. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların çeşitli sosyal-kültürel çevrelerde yapılması ve kadın ve erkek bireyleri karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir. Bu sayede sosyal destek kaynaklarının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırma, yaşlı kadınların sosyal destek kaynaklarını genellikle mânevî bir yaklaşım sergileyerek ve enformel ağlar üzerinden aktardıklarını ortaya koymuştur. Yaşlı bireyler, günlük ihtiyaçlarını karşılama sürecine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve birincil destek kaynağı olarak aile üyelerini kabul etmektedir. Ayrıca, yaşlı bireylerin kendi ihtiyaçlarını bireysel olarak görme isteğinin kendilerini rahatlattığını ve kimseye ‘yük olmak’ istemediklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, yardım alırken hissedilen kaygıların yerine torun bakmak veya dua etmek gibi karşılıklılık içeren eylemlerin yaşamalarına mânevî bir yön kattığı ve onları ailelerine karşı daha işe yarar hâle getirdiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, yaşlı bireylerin sosyal destekle ilgili düşüncelerinin sadece ekonomik ya da fiziksel bir çerçevede değil; aynı zamanda mânevî, kültürel ve ilişkisel bir bağlamda şekillendiğini göstermektedir. Öte yandan Esenler Belediyesi’nin ve diğer kurumsal hizmetlere erişimde bilgi eksikliği ve yaşlıların fiziksel engellerin bir bariyer olduğu saptanmıştır. Sonuç

olarak bu çalışmanın bulguları, yaşlı bireylerin sosyal destek kaynaklarına karşı olan ilgisi mânevî, kültürel ve ilişkisel bir bağlamda şekillendiği görülmektedir.

### Öneriler

Araştırmının sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1. *Yaşlı Kadınlara Yönelik Sosyal Etkileşim Merkezleri Yaygınlaştırılabilir:* Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların sosyal destek algılarının çoğunlukla aile çevresiyle sınırlı olduğu görülmektedir. İlçe genelinde yaşlı kadınlara yönelik düzenli ve sürdürülebilir sosyal etkileşim alanlarının yetersizliği, bireylerin sosyal destek süreçlerini dar bir çerçevede anlamlandırmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle, yerel yönetimler tarafından yaşlı kadınların sosyal hayata katılımını artıracak, etkileşim temelli merkezlerin kurulması ve erişilebilir hâle getirilmesi önem arz etmektedir.
2. *Yaşlılık Dönemine Özgü Psikososyal Destek Programları Geliştirilmelidir:* Yaşlılık döneminde ortaya çıkan ve katılımcılarda belirgin şekilde gözlemlenen yalnızlık ile “yük olma” hissi, bireylerin sosyal destek algılarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, 65 yaş ve üzeri yaşlı kadınlara yönelik bilinçlendirme seminerleri, psikososyal grup çalışmaları ve atölye programlarının düzenlenmesi; bireylerin bu süreci daha sağlıklı ve anlamlı bir zeminde yürütmelerine katkı sağlayacaktır.
3. *Farklı Sosyokültürel Bölgelerde Karşılaştırmalı Çalışmalar Yapılabilir:* Mevcut araştırmanın yalnızca belirli bir ilçe (Esenler) ile sınırlı olması, elde edilen verilerin farklı sosyokültürel yapılar için genellenmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, farklı sosyoekonomik ve coğrafi bölgelerde benzer çalışmaların yürütülmesi, yaşlı kadınların sosyal destek algılarını etkileyen değişkenlerin daha bütüncül ve derinlemesine anlaşılmasını mümkün kılacaktır.
4. *Evde Bakım ve Ziyaret Temelli Sosyal Destek Hizmetleri Yapılandırılabilir:* Yaşlı kadınların fiziksel kısıtlılıklar veya çevresel engeller sebebiyle eve kapalı kalma durumları göz önüne alındığında, sosyal izolasyonu en aza indirecek ev ziyareti temelli programların oluşturulması gerekmektedir. Bu ziyaretlerin yalnızca fiziksel ihtiyaçlara odaklanmakla kalmayıp; sohbet, psikososyal destek ve mânevî paylaşım boyutlarını da içermesi, yaşlıların sosyal bağlarını güçlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir.
5. *Aile Destek Sistemlerine Yönelik Bilgilendirme ve Rehberlik Programları Düzenlenebilir:* Araştırma kapsamında sosyal destek kaynağı öncelikli olarak aile üyelerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, yaşlı kadınlara bakım sunan aile üyelerine yönelik bilgilendirici ve yönlendirici seminerlerin verilmesi; aile içi destek mekanizmalarının daha bilinçli ve sürdürülebilir hâle getirilmesi açısından önem arz etmektedir.
6. *Yalnız ve Dul Yaşayan Yaşlı Kadınlara Yönelik Çok Yönlü Destek Uygulamaları Gerçekleştirilebilir:* Yalnız ve dul yaşayan kadınların özellikle ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan daha fazla risk altında olduğu saptanmıştır. Bu gruptaki bireylerin yaşam kalitesini artırmak amacıyla maddî yardımların

yanı sıra mânevî destek hizmetlerinin ve profesyonel danışmanlık uygulamalarının yaygınlaştırılması; sosyal izolasyonun önlenmesi bakımından kritik bir öneme sahiptir.

7. *Yaşlı Kadınlar ve Aileleri İçin Dijital Duyuru ve Bilgilendirme Sistemleri Geliştirilebilir:* Araştırma sonuçları, sosyal desteğin büyük ölçüde aile odaklı şekillendiğini ortaya koymaktadır. Esenler Belediyesi tarafından düzenlenen sosyal faaliyetlerin, seminerlerin ve etkinliklerin aile üyelerine ve yaşlı bireylere doğrudan ulaşmasını sağlayacak dijital platformların veya mobil uygulamaların hayata geçirilmesi toplumsal hizmetlere erişilebilirliği artırarak kuşaklar arası etkileşimi mümkün kılacaktır.
8. *65 Yaş ve Üzeri Kadınlara Özgü Tematik Sosyal Etkileşim Mekânları Oluşturulabilir:* Bölgede Hanımlar Konağı gibi merkezler bulunmasına rağmen, 65 yaş ve üzeri kadınların özel ihtiyaçlarına hitap eden spesifik bir merkezin eksikliği dikkat çekmektedir. Yaşlı kadınların fiziksel kapasitelerine ve sosyal ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış sosyal merkezlerin kurulması bireylerin kendilerini daha 'işe yarar' hissetmelerini sağlayacak ve sosyal ağlarını genişletmelerine olanak tanıyacaktır. Mânevî kaynakları dışlamayan kapsayıcı sosyal katılım alanları artırılabilir. Hanımlar Konağı vb. mekânlarda dini/mânevî baş etme uygulamalarını (dua, sohbet, anlam bulma temalı atölyeler) kapsayan; aynı zamanda sosyalleşme (haklara erişim, başvuru desteği) sunan etkinlikler geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arpacı, F. (2009). Yaşlıya bakan kadınların bakım yüklerinin incelenmesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1(1), 61-72. <https://dergipark.org.tr/>
- Demirel, Y., & Yücel, M. (2017). Sosyal destek ve psikolojik güçlendirmenin duygusal tükenmişlik üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 310-322.
- Kaçan Softa, H., Bayraktar, T., & Uğuz, C. (2016). Yaşlı bireylerin algılanan sosyal destek sistemleri ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını etkileyen faktörler. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 9(1), 1-12.
- Özkan Bardakçı, M. (2024). İnsanın Üçüncü Çağı: Yaşlılık Üzerine Sosyolojik Tartışmalar. *Journal of Social and Cultural Research (JSCR)*, 10(20), 89-107. <https://doi.org/10.25306/skad.1482121>
- Sofuoğlu Demirbaş, Ü., & Çelebi Şeker, N. N. (2024). Yaşlı bireyler için entegre yaşam alanları: Ortak konutlar. *IDA: International Design and Art Journal*, 6(2), 334-351.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). İstatistiklerle yaşlılar, 2023. Yaşlı Hakları ve Ruh Sağlığı Derneği. <https://yaslihaklaridernegi.org/tr/kirkambar/arastirma-rapor-ve-makaleler/istatistiklerle-yasli-lar-tuik-2024-raporu/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

## FARKLI LİSE TÜRLERİNDEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİN MEVCUT DURUMLARI VE GELECEK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Elifnaz DOĞAN, Esenler Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
İrem AK, Esenler Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Özcan KARAKAYA, Esenler Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Sena ÜZÜMCÜ, Psikolojik Danışman / Doktorant

### Özet

Bu araştırma, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin mevcut durumlarını, gelecek algılarını ve okul türünün kişisel gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış; çalışma grubu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Anadolu, Meslek ve İmam Hatip liselerinde okuyan toplam 30 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, lise tercihlerinin Anadolu liselerinde akademik gelecek beklentisi, Meslek liselerinde puan yeterliliği ve İmam Hatip liselerinde ise ağırlıklı olarak aile baskısı ekseninde şekillendiğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite hedefi taşımakla birlikte, Meslek lisesi öğrencileri akademik derslerin yetersizliğinden, Anadolu lisesi öğrencileri ise yoğun sınav baskısı ve kıyaslanma faktörlerinden olumsuz etkilenmektedir. Sonuç olarak, okul türlerinin ergenlerin kimlik inşası ve gelecek tasavvurlarında belirleyici bir rol oynadığı, ancak akademik başarı odaklı hiyerarşik yapıların öğrenciler üzerinde stres ve yetersizlik hissi doğurduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin rekabetçi anlayış yerine kapsayıcı bir model benimsemesi ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Lise Türleri, Gelecek Algısı, Ergenlik, Kimlik Gelişimi, Eğitimde Eşitsizlik.

## EVALUATION OF THE CURRENT STATUS AND FUTURE PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN DIFFERENT SCHOOL TYPES

### Abstract

This study aims to examine the current situations, future perceptions, and the impact of school types on the personal development of students enrolled in various high school categories. Utilizing a qualitative research methodology, the study employs a case study design. The study group consists of 30 students attending Anatolian, Vocational, and Imam Hatip high schools during the 2025-2026 academic year. Data were collected via semi-structured interview forms and analyzed through the content analysis technique. Research findings indicate that high school preferences are primarily shaped by academic future expectations in Anatolian high schools, score proficiency in Vocational high schools, and predominantly parental pressure in Imam Hatip high schools. While the vast majority of participants maintain university aspirations, Vocational high school students are adversely affected by the insufficiency of academic courses, whereas Anatolian high school students suffer from intensive exam pressure and comparative evaluation factors. In conclusion, it has been determined that school types play a decisive role in the identity construction and future visions of adolescents; however, hierarchical structures oriented toward academic achievement induce stress and feelings of inadequacy among students. In this context, it is recommended that the education system adopt an inclusive model rather than a competitive approach and that school-family cooperation be strengthened.

**Keywords:** High School Types, Future Perception, Adolescence, Identity Development, Inequality in Education.

### GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireyin kimliğini inşa ettiği, değerlerini sorguladığı ve geleceğe dair yönelimlerini belirlediği kritik bir gelişim evresidir (Erikson, 1968). Bu dönem yalnızca biyolojik değişimlerle açıklanamaz; bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, aile yapısı ve eğitim sistemi kimlik oluşumunu doğrudan etkiler (Piaget, 1972).

Erikson'un (1968) kimlik kuramına göre ergenlik, "kimlik kazanımına karşı rol karmaşası" dönemidir. Bu bağlamda okul, ergen için yalnızca ders görülen bir mekân değil; kimliğin şekillendiği, sosyal konumun öğrenildiği ve geleceğin tasarlandığı bir sosyal laboratuvarıdır (Bronfenbrenner, 1979).

Türkiye'de lise türleri yalnızca müfredat farklılığı değil; aynı zamanda farklı sosyal ve kültürel iklimler üretmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri; akademik beklenti, toplumsal algı, âdiyet duygusu ve gelecek kaygısı açısından farklı psikolojik deneyimler yaşamaktadır (Bourdieu, 1986).



Kimlik gelişimi bireyin kendini tanıması kadar, başkalarının onu nasıl gördüğüyle de ilgilidir (Erikson, 1968). Urie Bronfenbrenner’ın ekolojik sistemler kuramına göre birey, içinde bulunduğu çevresel sistemlerden etkilenir ve okul bu sistemin en güçlü halkalarından biridir (Bronfenbrenner, 1979).

### **Anadolu Liselerinde Kimlik**

Anadolu liselerinde akademik başarı merkezli bir kültür hâkimdir. Üniversiteye giriş çoğu zaman temel hedef olarak sunulur. Bu durum öğrencilerde yüksek başarı motivasyonu oluşturabilir; ancak performans baskısı kaygıyı da artırabilir (Cüceloğlu, 2008).

Cüceloğlu’na (2008) göre bireyin değeri yalnızca başarıyla ölçüldüğünde öz güven kırılğan hâle gelir Sürekli sınav performansı ile değerlendirilen öğrenciler, benlik saygılarını notlarla ilişkilendirebilirler. Bu da ergen psikolojisinde stres, tükenmişlik ve yetersizlik hissi doğurabilir.

### **Meslek Liselerinde Kimlik**

Meslek liselerinde kimlik gelişimi daha erken yaşta meslekî yönelim üzerinden şekillenir. Üretime dayalı eğitim modeli, somut başarı deneyimi sunduğu için öz yeterlik duygusunu destekleyebilir (Piaget, 1972). Öğrenci yaptığı işin sonucunu gördükçe “yapabiliyorum” hissi kazanır.

### **İmam Hatip Liselerinde Kimlik**

İmam Hatip liselerinde kimlik gelişimi dinî ve ahlâkî referanslarla iç içedir. Ortak değerler etrafında kurulan âdiyet duygusu, öğrencilerde güçlü bir topluluk bilinci oluşturabilir (Vygotsky, 1978).

Lev Vygotsky’nin belirttiği üzere öğrenme sosyal etkileşimle şekillenir (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda dinî içerikli eğitim, öğrencinin kimliğini kültürel bağlamla bütünleştirebilir. Ancak modernleşme ile gelenek arasında denge kurma süreci bazı gençlerde içsel çatışma oluşturabilir (Mardin, 1991).

Başarı algısı, ergenin özsaygısını doğrudan etkiler (Erikson, 1968). Anadolu liselerinde başarı çoğunlukla sınav puanlarıyla tanımlanır. Bu durum öğrencinin kendini performans üzerinden değerlendirmesine neden olabilir (Cüceloğlu, 2008).

Meslek liselerinde başarı, üretim ve uygulama becerisiyle ölçülür. Bu yapı bazı öğrenciler için öz güveni destekleyici olsa da akademik başarı odaklı toplum algısı karşısında yetersizlik hissi doğurabilir (Bourdieu, 1986). İmam Hatip liselerinde ise akademik başarı ile dinî yeterlilik arasında çift yönlü bir beklenti oluşur. Öğrenci hem akademik hem mânevî alanda yeterli olma baskısı hisseder (Vygotsky, 1978). Ergenlikte gelecek tasavvuru psikolojik iyi oluş üzerinde belirleyicidir (Erikson, 1968).

TÜİK verileri, eğitim türleri ile sosyoekonomik göstergeler arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (TÜİK, 2023). Anadolu liselerinde üniversite odaklı



gelecek planı yaygındır. Meslek liselerinde ise ekonomik bağımsızlık daha erken gündeme gelir ve bu durum bazı öğrencilerde erken sorumluluk yükü oluşturabilir (Piaget, 1972). İmam Hatip liselerinde gelecek planlaması hem akademik hem dinî alanları kapsayabilir. Ancak toplumsal algı, öğrencinin kariyer yönelimini psikolojik olarak etkileyebilmektedir (Bourdieu, 1986; Mardin, 1991).

Lise türleri, ergen psikolojisinin şekillenmesinde belirleyici bir çevresel faktördür (Bronfenbrenner, 1979). Ancak hiçbir okul türü tek başına öğrencinin kaderini belirlemez. Aile desteği, bireysel dayanıklılık ve sosyal çevre en az okul türü kadar etkilidir (Piaget, 1972).

Ergenlerin psikolojik iyi oluşunu desteklemek için eğitim sisteminin rekabetçi hiyerarşi yerine kapsayıcı bir anlayış benimsemesi gerekmektedir (MEB, 2023). Çünkü güçlü bir toplum, yalnızca akademik başarıya değil; sağlıklı kimlik gelişimine sahip gençlere dayanır (Erikson, 1968).

Tüm bunlar göz önüne alındığında farklı lise türlerinin (Anadolu lisesi, İmam Hatip lisesi ve Meslek Teknik lisesi) gelecek algısı, okudukları okul türlerinin hedeflerini ve gelecek planlarını nasıl etkilediği, bulundukları liselerin kariyer ve kişisel gelişim noktasında kendilerine ne kattığını anlamak araştırılmıştır.

1. Farklı lise türlerindeki öğrenciler mevcut durumlarını nasıl değerlendiriyorlar?
2. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin gelecek beklentileri ve geleceğe bakış açıları nasıldır?
3. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin bulundukları okul kariyer ve kişisel gelişimlerini olumlu veya olumsuz olarak nasıl şekillendirmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zamanla sınırlandırılmış bir durumu derinlemesine incelediği, gözlemler, mülâkatlar, görsel, işitsel materyaller, belgeler ve raporlar gibi bilgi kaynaklarını içeren, ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama sürecinin tamamını kapsayan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında farklı lise türlerinde öğrenim gören oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Anadolu Lisesi (10) Meslek Lisesi (10) ve İmam Hatip Lisesi (10) öğrencilerinden toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim algılarının karşılaştırılabilir

olması amaçlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “tabakalı amaçsal örnekleme” (kota örnekleme) ve “kolay örnekleme” (bulabildiğini örnekleme) kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme türünde ilgilenilen belirli alt grupların özelliklerini betimleme ve bu alt gruplar arasında karşılaştırmalar yapma amacı bulunur (Büyüköztürk vd., 2012). Veri toplama sürecinin başlarında amaçlı örnekleme tekniği uygulanmış ancak Covid-19 salgını (pandemi) döneminde devlet okullarında yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle 20 öğrenci için “kolay örnekleme” ve “kartopu örnekleme” yöntemleri kullanılmıştır. Kolay örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni görüşme yapılabilecek öğrencileri seçme olanağının olmamasıdır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlama olanağı sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2012) yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme soruları öğrencilerin aldıkları eğitimi yeterli görme durumları, üniversiteye ilişkin algı ve hedefleri, başarı baskısı algıları okul ortamı ve sosyal çevre değerlendirmeleri, okul türüne ilişkin âdiyet ve kimlik algıları gibi temaları kapsayacak şekilde 30 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya hem standart sorular sorma hem de öğrencilerin verdiği yanıtlara göre derinleştirici sorular yöneltme imkânı sunmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Farklı lise türündeki öğrencilerin mevcut psikolojik durumlarını ve geleceğe bakış açılarını anlamak için yapılan bu araştırmada bulgular yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış sorular, her lise türünden 10’ar katılımcıya toplam 10 soru sorularak veri havuzu elde edilmiştir. Sorularımızın uygunluğunu ölçmek amacıyla iki uzmandan yardım alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiş ve katılımcılara uygun hâle getirildikten sonra uygulanmıştır. İlk olarak okul müdürlerinden izin alınmış, daha sonra öğrencilerden araştırma doğrultusunda elde edilen bilgilerin gönüllülük esasına dayalı olarak ve kişisel rızaları alınarak toplanması sağlanmıştır. Öğrenciye dair tüm bilgiler gizli tutulmuş ve etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Öğrenci yanıtları not alma yöntemiyle kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan tüm verilerin açıklanması için gereken ilişki ve kavramların belirlenmesinde kullanılmaktadır. İçerik analizi fenomenleri tanımlamak ve ölçmek için kullanılan sistematik ve nesnel bir araçtır (Krippendorff, 2012).

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli sayıda öğrenciyle ve belirli bir zaman diliminde gerçekleştirildiği için genellenebilirlik açısından sınırlıdır. Ancak elde edilen bulgular, farklı lise türlerindeki öğrencilerin eğitim ve gelecek algılarına dair derinlemesine ve anlamlı çıkarımlar sunmaktadır.

### BULGULAR

Araştırma bulguları araştırmanın alt problemlerine uygun olarak verilmiştir.

#### 1. Farklı lise türlerindeki öğrenciler mevcut durumlarını nasıl değerlendiriyorlar?

Öğrencilerin mevcut durumlarını nasıl değerlendirdiklerine dair bilgileri verdikleri tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1:** Mevcut durumların değerlendirilmesi

| Kategori                    | İhL | MtL | AndL | Toplam |
|-----------------------------|-----|-----|------|--------|
| Mevcut durumlar Puan durumu | 0   | 4   | 3    | 7      |
| Aile baskısı                | 5   | 0   | 1    | 6      |
| Gelecek beklentisi          | 1   | 1   | 4    | 6      |
| İstek durumu                | 2   | 1   | 2    | 5      |
| Çalışma imkânı              | 2   | 2   | 0    | 4      |
| Gelir imkânı                | 0   | 2   | 0    | 2      |

Tablo1’de verilen bilgilere göre 7 öğrenci puan durumuna (OBP puanı) göre lise tercihi yaparken 5 kişi isteğe bağlı 6 kişi aile baskısıyla 6 kişi gelecek beklentisiyle 4 kişi çalışma imkânıyla 2 kişi ailesinin gelir imkânı sebebi ile tercih yapmış bulunmaktadır. Bu konuda bazı katılımcılar ifadeleri şu şekildedir:

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin çoğunluğu aile baskısı ile gelirken bir diğer kısımda gelecek beklentisi ve gelir imkânı nedeni ile tercih yapmıştır.

İÖ3: “Ailem karma eğitime karşı olduğu için bu okula geldim. Ben Anadolu lisesinde okumak isterdim.”

İÖ8: “Ben hafız olmak istiyorum o sebeple imam hatip lisesinde okuyorum okulundan memnunum beklentilerimi karşılıyor.”

Meslek lisesinde çoğunluk puan durumu (OBP puanı) ile gelirken bazı öğrencilerde gelir imkânları doğrultusunda bu liseyi seçmiştir.

MÖ2: “Benim puanım (OBP puanı) buraya yettiği için buraya geldim.”

MÖ6: “Ailemin maddî durumundan dolayı ve mesafe olarak evime yakın olduğundan burayı tercih ettim.”

Anadolu lisesi öğrencileri ise çoğunlukla gelecek beklentisi ile kalan kişiler ise istek doğrultusunda aile baskısından ve puan durumundan (OBP puanı) tercih yapmıştır.

AÖ1: “Üniversite okuma beklentisi ile geldim beklentilerimi en iyi bu lisenin karşılayacağını düşündüm.”

AÖ7: “Ailem başarılı olmamı istediği için Anadolu lisesinde okuyorum.”

## 2. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin gelecek beklentileri ve geleceğe bakış açıları nasıldır?

Öğrencilerin gelecek beklentileri ve geleceğe bakış açılarını içeren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2:** Gelecek beklentisi ve geleceğe bakış

| Kategori                                | Kodlar                      | İhL | MtL | AndL | Toplam |
|-----------------------------------------|-----------------------------|-----|-----|------|--------|
| Gelecek beklentisi ve Üniversite hedefi | Geleceğe bakış Mezu-        | 9   | 7   | 9    | 25     |
|                                         | niyet sonrası hayat         | 7   | 7   | 8    | 22     |
|                                         | Alınan eğitimin yeterliliği | 5   | 6   | 7    | 18     |
|                                         | Farklı okul tercihi         | 5   | 6   | 2    | 12     |

Tablo 2’de verilen bilgilere göre 25 öğrencinin üniversite hedefini 22 öğrencinin mezuniyet sonrası görüşünü 18 kişi aldığı eğitimin yeterli olduğunu 12 kişi ise farklı bir okul isteğinin olduğunu bizler ile paylaşmış bulunmaktadır.

İÖ4: “Okuduğum okul dinî derslere ağırlık verdiğinden aldığım eğitimi yeterli bulmuyorum.”

İÖ6: “Bence okuduğum okul bana ileride avantaj sağlayacak çünkü burada dinimizi daha güzel bir şekilde öğrenip kendimizi geliştiriyoruz, o yüzden ben farklı bir liseye gitmezdim yine bu okulu seçerdim.”

MÖ10: “Meslek lisesinde okuduğum için meslek derslerine ağırlık veriliyor ve diğer derslerimize gereken önem verilmiyor aldığım eğitim bana yetersiz geliyor.”

MÖ2: “Bu okuldan mezun olduktan sonra ben çocuk gelişimi bölümünden devam etmek istiyorum ve buradan mezun olduktan sonra üniversite hayatında bana avantaj sağlayacağını düşünüyorum.”

AÖ8: “Anadolu lisesi olduğum için hem hocalarımız hem idarecilerimiz derslerimize çok önem veriliyor düzenli programlarla etüde kalıyoruz hocalarımız denemeler yapıyor ve geleceğimiz için uğraşıyor bu sebepte üniversite hedefimi çok güzel etkiliyor güzel bir üniversiteye gideceğime inanıyorum.”

AÖ4: “Açıkçası ben Meslek lisesinde okumak isterdim istediğim mesleği lise hayatında deneyimleyip üniversiteye de o şekilde gitmek isterdim bu şekilde yapsaydım tecrübeli olacağıma inanıyorum.”

Farklı lise türlerinde öğrencilerin bulundukları okul kariyer gelişimlerini olumlu-olumsuz nasıl şekillendirmektedir?

**Tablo 3:** Olumlu-olumsuz kariyer gelişimi

| Kategori | Kodlar                      | İhL | MtL | AndL | Toplam |
|----------|-----------------------------|-----|-----|------|--------|
| Olumlu   | Değerli ve yeterli hissetme | 9   | 9   | 8    | 26     |
| olumsuz  | Sosyal çevre etkisi         | 7   | 8   | 9    | 24     |
| kariyer  | Akademik başarı etkisi      | 6   | 3   | 7    | 16     |
| gelişimi | Kıyaslama etkisi            | 3   | 3   | 2    | 8      |

Tablo 3’te verilen bilgilere göre 26 kişi kendini değerli ve yeterli 24 kişi sosyal çevre etkisiyle 16 kişi akademik başarı etkisiyle 8 kişi kıyaslama etkisinde kaldıklarını bizimle paylaşmış bulunmaktadır.

İÖ1: “Öğretmenlerimiz ve idarecilerimiz kendimizi değerli hissetmemiz için ellerinden geleni yapıyorlar o yüzden çok iyi hissediyorum.”

İÖ2: “Okul ortamında arkadaşlarla birbirimize yardımcı oluyoruz aramızda rekabet duygusu bile çok tatlı bir şekilde ilerliyor.”

MÖ6: “Okulumuzda meslek dersleri çok fazla olduğundan akademik başarıyı etkileniyor ve üniversiteye hazırlanırken zorlanıyorum.”

MÖ9: “Okulumuzdaki etkinlikler sayesinde birbirimizle kaynaşık fikir alışverişinde bulunuyoruz akademik başarıyı çok güzel etkiliyor.”

AÖ4: “Okulumuz derslere çok ağırlık verdiği için sosyal çevrem vakit ayıramıyorum dersler beni çok yoruyor.”

AÖ3: “Okulumdaki hocalarımız sürekli bizi birbirimizle kıyaslıyor kendimi bir yarışta hissediyorum beni psikolojik olarak çok etkiliyor.”

## SONUÇ

Araştırmadaki üç alt amaç için çıkarılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### Mevcut durumların değerlendirilmesi

Anne babanın geliri, eğitim düzeyi, öğrencinin eğitimi için ayrılan kaynak, doğum yerleri lise türlerine göre farklılık göstermektedir. Meslek ve İmam Hatip liselerinde toplumsal köken özelliği düşük iken Anadolu lisesinde bu özellik daha yüksektir. Öğrenciler toplumsal köken özelliğine göre de paralel bir eğitim hayatı ve yaşam yaşarlar (Yücedağlar ve Tunç, 2022).

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciler mevcut durumlarını şu şekilde değerlendiriliyor. İmam Hatip Lisesi'nde öğrencilerin çoğu aile baskısı yani anne baba zoru ile tercih etme sebebi ile okullarını tercih etmiş bulunmaktadır. Meslek lisesinde çoğu öğrenci puan durumu (Okul başarı puanı) sebebi ile tercih ettiklerini söylüyor. Anadolu lisesi öğrencileri ise çoğunluk olarak gelecek beklentisi, üniversite sınavına hazırlık sebebi ile okullarını tercih etmiş bulunmaktadır. Her üç okulda da istek durumunu, çalışma imkânını mezun olduktan sonra sağlayacağı iş imkânı ve gelir imkânı sebebi ile okullarını tercih eden öğrenciler bulunsun da diğer kategorilerin tercih edilme olasılığı daha fazladır.

### **Gelecek beklentisi ve geleceğe bakış**

Katılımcılar arasında gelecek beklentileri ve geleceğe bakışları okul türüne göre farklılık göstermekte ve bununla birlikte kişide gelecekteki eğitim yaşantısına ilişkin beklentisi de farklılık göstermektedir. Özoğlu (2014), Uluçay ve diğerleri (2014), Suna ve diğerleri (2020) de elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. Üniversite sınavına giren öğrencilerin başarı durumunu okudukları lise türü fazlasıyla etkilemekte (Köse, 1999). Anadolu lisesi öğrencilerine genel bakış üniversite hedefi olan başarı ortalaması yüksek olan öğrenciler olarak görülürken Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine genel bakış ise başarı ortalaması orta veya düşük olan eğitim hayatını tamamlayamayan öğrencilerin bulunduğu okul olarak nitelendiriliyor (Önür, 2013). İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin çoğunluğunda üniversite hedefi bulunuyor. Meslek Lisesi'nde ise üniversite hedefi ve mezuniyet sonrası hayat isteği çoğunluk olarak fazla istenmektedir. Anadolu lisesindeki öğrencilerde ise üniversite hedefi çoğunluk olarak daha fazla tercih edilmiştir. Alınan eğitimin yeterliliği (aldıkları dersleri yeterli bulma ve bulmama durumu) ve farklı okul tercihi (başka bir lise türünde okumak isteyen) öğrencilerde bulunmaktadır fakat diğer kategoriler daha fazla tercih edilmiştir.

### **Olumlu veya olumsuz kariyer gelişimi**

Öğrencilerin okul okuma isteği genellikle iyi bir meslek edinme isteğinden kaynaklanmaktadır (Özcan ve Çelebi, 2017). Uluçay ve arkadaşları (2014) alanyazındaki araştırmalar dikkate alındığında öğrencilerin çoğu okullarını bir meslek edinme aracı olarak görmektedir. Katılımcılarımızdan İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve Meslek Lisesi öğrencilerinin çoğunluğu kendilerini okul ortamında değerli ve yeterli hissetmektedir. Kendini kimseden küçük görmeme kıyaslama duygusu hissetmemektedir. Anadolu lisesi öğrencileri ise sosyal çevre etkisi ile daha çok katılmışlardır. Akademik başarı etkisi, okul sınavlarının veya denemelerin öğrenciye etkisi ve kıyaslama etkisi öğrencilerin okul içi veya dışında aile veya öğretmenler tarafından veya bizzat kendi tarafından kıyaslanması kategorilerinde tercih edilmiştir.

### ÖNERİLER

1. Anadolu lisesi öğrencileri için kurulan akademik başarı baskısı öğrencinin eğitim hayatını iyi etkilese de kimi zaman öğrencileri yormaktadır. Bu sebeple öğrencileri hem akademik başarıya hem de onlara iyi gelecek sosyal hayata teşvik etmek en doğrusu olacaktır.
2. Gerek okul içi gerek okul dışı ders ve çalışmalarda öğrenciler arası kıyaslamalar yapılmaması çalışarak öğrenciler yarış hâline sokulmamalıdır.
3. Özellikle teknik lise ve imam hatip liselerinde okul içinde hem akademik dersler ve bölüm dersleri arasında denge sağlamak öğrenciye yarar sağlayacak unsurlardan biridir.
4. Ailelerin öğrencinin eğitim hayatında onu yoran değil ona destek çıkan yardımcı olan bu süreçte onun kararlarına saygı duyan taraf olması gerekir.
5. Öğrenciye eğitim veren öğretmenlerin din, dil, ırk, mezhep fark etmeksizin hiçbir öğrenciyi ayrı tutmamalı hepsiyle eşit ilgilenmeli ve davranmalıdır.
6. Öğrenciler sosyal çevresine dikkat etmeli kendisini kötü etkileyecek kişi ve durumlardan kendini korumalıdır.
7. Aileler için okuldaki rehberlik servisi tarafından çocuklarına nasıl yaklaşmaları, kaygılarıyla nasıl baş edebilecekleri konusunda seminerler verilmelidir.
8. Öğrencilerin kulüp ve sosyal etkinliklere katılımı teşvik edilmelidir.
9. Okul yönetimi, öğretmenler ve ailelerin öğrencilere hedeflerini belirleyip onu kazanmak için çaba göstermeleri konusunda yardımcı olunmalıdır.
10. Öğrencilere stres ve kaygı gibi duygularla başa çıkma yöntemleri öğretilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (2008). İnsan ve davranışı. Remzi Kitabevi.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company.
- Köse, M. R. (1999). Türkiye’de yükseköğretim ve fırsat eşitliği. ÖSYM Yayınları.
- Krippendorff, K. (2012). Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.). Sage Publications.
- Mardin, Ş. (1991). Türkiye’de din ve siyaset. İletişim Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri. <https://sgb.meb.gov.tr/>
- Önür, N. (2013). Eğitim ve toplumsal yapı ilişkisi. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, G., & Çelebi, N. (2017). Eğitim politikaları üzerine bir değerlendirme. *Journal of Academic Social Science Studies*, 55, 123-145. [Not: Dergi adı/sayı bilgisi eksikse bu formatı kullanın].
- Özoğlu, M. (2014). Türkiye’de eğitim politikaları. SETA Yayınları.
- Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., & Özer, M. (2020). Türkiye’de eğitim eşitsizlikleri üzerine bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-32. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9163>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Türkiye İstatistik Kurumu verileri. <https://www.tuik.gov.tr/>
- Uluçay, T., Özpolat, A., İşgör, İ. Y., & Taşkesen, O. (2014). Eğitimde eşitsizlik ve sosyal faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 115-125.
- Uluçay, T., Özpolat, A., İşgör, İ. Y., & Taşkesen, O. (2014). Eğitim araştırmaları üzerine bir inceleme. Nobel Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücedağlar, A., & Tunç, A. (2022). *Eğitim ve toplumsal dönüşüm*. Pegem Akademi.





## SUÇA SÜRÜKLENEN GENÇLERİN GÖZÜNDEN SUÇ, AİLE VE PİŞMANLIK: NİTEL BİR ANALİZ

Ali TIRIÇ, Esenler Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
İklim EROL, Esenler Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Samet ÖZÇELİK, Esenler Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Sena ÜZÜMCÜ, Psikolojik Danışman / Doktorant

### Özet

Bu araştırma, suça sürüklenen gençlerin suç öncesi aile yaşantılarını, suça yönelme süreçlerini ve suç sonrası yaşadıkları duygusal değişimleri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik (olgubilim) desenin kullanıldığı nitel araştırmada, İstanbul’da yaşayan 15-22 yaş aralığındaki suça sürüklenmiş 12 genç ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların %91 gibi büyük bir çoğunluğunun parçalanmış veya çatışmalı aile yapılarından geldiğini ortaya koymaktadır. Gençlerin suça sürüklenmesindeki en temel faktörlerin “aile içi iletişim sorunları”, “baba otoritesinin eksikliği” ve “akran baskısı” olduğu tespit edilmiştir. Suç sonrası süreçte ise başlangıçtaki adrenalin ve güç hissinin yerini korku ve derin bir pişmanlığa bıraktığı gözlemlenmiştir. Çalışma, genç suçluluğunun önlenmesinde aile bağlarının güçlendirilmesinin ve sosyal destek mekanizmalarının hayâtî önem taşıdığını vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Suça Sürüklenen Çocuk, Aile İklimi, Akran Baskısı, Pişmanlık, Fenomenoloji.

### CHILD DRIVEN INTO CRIME, FAMILY, AND REMORSE THROUGH THE EYES OF ADOLESCENTS: A QUALITATIVE ANALYSIS

#### Abstract

This study aims to provide an in-depth examination of the pre-crime family lives, the processes of drifting into crime, and the post-crime emotional

transformations experienced by youths driven into delinquency. Employing a phenomenological (phenomenology) design, this qualitative research involved semi-structured interviews with 12 delinquent youths aged 15-22 residing in Istanbul. The data obtained were analyzed using the descriptive analysis technique. Findings reveal that a vast majority of the participants (91%) come from broken or conflicted family structures. It was determined that “intra-familial communication problems,” “lack of paternal authority,” and “peer pressure” are the most fundamental factors leading youths toward crime. In the post-crime period, it was observed that the initial feelings of adrenaline and power were replaced by fear and profound remorse. The study emphasizes that strengthening family bonds and social support mechanisms is of vital importance in the prevention of juvenile delinquency.

**Keywords:** Child Driven into Crime, Family Climate, Peer Pressure, Remorse, Phenomenology.

## GİRİŞ

Toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsur çocuklardır. Çocuğun sağlıklı bir fiziksel, zihinsel ve ahlâkî gelişim süreci geçirmesi, sadece aileyi değil, tüm toplumsal yapıyı ilgilendiren hayâtî bir konudur. Ancak günümüzde sanayileşme, hızlı ve çarpık kentleşme, göç olgusu ve değişen aile dinamikleri, çocukları savunmasız bırakarak çeşitli risk faktörlerinin kucağına itmektedir (Yavuzer, 2011). Bu risk faktörlerinin en başında gelen suç olgusu, sadece hukukî bir ihlal olarak değerlendirilmemelidir. Suç, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik boyutları olan çok katmanlı bir toplumsal sorundur.

Geleneksel hukuk anlayışında “suçlu çocuk” kavramı kullanılırken, modern çocuk adaleti sisteminde ve literatürde artık “Suça Sürüklenen Çocuk” (SSÇ) kavramı tercih edilmektedir (Uluğtekin, 2004). Bu kavramsal dönüşüm, çocuğun doğuştan suçlu olmadığını; aksine ailesi, çevresi ve yaşam koşulları tarafından suça itildiğini vurgulaması açısından son derece önemlidir. Hiçbir çocuk suçlu doğmaz; onu suça iten bir hikâye, bir ihmal veya bir travma mutlaka vardır.

Özellikle ergenlik dönemi (adolesan), bireyin kimlik arayışına girdiği, otoriteyi sorguladığı ve bağımsızlaşma çabası içine girdiği fırtınalı bir süreçtir. Bu dönemde genç, ailesinden duygusal olarak koparak akran grubuna yönelme eğilimindedir. Eğer aile içinde sağlıklı bir iletişim ortamı yoksa, ebeveynler arasında çatışma varsa veya disiplin eksikliği söz konusuysa, ergenin dış dünyadaki riskli gruplara yönelme ihtimali artmaktadır (Dönmezer, 1994). Bu bağlamda, genç suçluluğunu önlemek ve anlamak için odaklanılması gereken temel nokta, çocuğun içinde yetiştiği “aile iklimi”dir.

Türkiye’de 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’na göre; “daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi” çocuk olarak tanımlanmaktadır (ÇKK, 2005). Kanun, çocuğu cezalandırmaktan ziyade, onu korumayı ve topluma yeniden kazandırmayı hedefleyen tedbirleri önceler.

Gençlerin neden suça yöneldiğini açıklayan kriminoloji teorileri, bu çalışmanın temel dayanağını oluşturmaktadır. Bu teorilerden ilki Travis Hirschi'nin Sosyal Bağ Kuramı'dır. Hirschi'ye göre, bireyi suçtan alıkoyan şey topluma, ailesine, okula ve arkadaşlarına olan bağlılığıdır. Bir gencin ailesiyle bağı ne kadar kuvvetliyse, suç işleme ihtimali o kadar düşüktür. Ancak bu bağlar zayıfladığında veya koptuğunda, birey kendini “özgür” hisseder ve sapma davranışlarına yönelir (Hirschi, 1969).

Bir diğer önemli kuram ise Edwin Sutherland'in Ayırıcı Birliktelikler Kuramı'dır. Sutherland, suçun genetik veya biyolojik bir bozukluk olmadığını; tıpkı bir meslek öğrenir gibi “öğrenilen” bir davranış olduğunu savunur. Eğer bir genç, suç işlemeyi normal gören veya teşvik eden bir arkadaş grubu içindeyse, zamanla bu davranışları benimseyecek ve uygulayacaktır (Sutherland, 1947).

### **Araştırmanın Amacı**

Mevcut literatürde suça sürüklenen çocuklarla ilgili pek çok nicel çalışma bulunmaktadır. Ancak sayıların ötesine geçip, bu çocukların “ne hissettiğini” anlamaya yönelik nitel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı; suça sürüklenmiş gençlerin suç öncesi aile yaşantılarını, suça ilk adım atış süreçlerini ve suç sonrası yaşadıkları duygusal değişimleri kendi anlatımları üzerinden derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

1. Suça karışmış gençlerin mevcut durumlarını değerlendirmek.
2. Suça karışmış gençlerin suç deneyimlerini değerlendirmek.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, sosyal olguları kendi doğal ortamlarında ve katılımcıların bakış açısıyla bütüncül bir şekilde anlamaya olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma deseni olarak, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı hedefleyen fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Bu desen, suç olgusunun istatistiksel boyutundan ziyade, gencin yaşamındaki kırılma noktalarını, duygusal süreçlerini ve “nasıl” sorusunun cevabını anlamlandırmak için en uygun yaklaşımdır (Creswell, 2013).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde yaşayan ve geçmişte veya hâlen suça sürüklenmiş olduğu tespit edilen 15-22 yaş aralığındaki 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Araştırmada temel alınan ölçütler şunlardır: 18 yaş altı dönemde en az bir kez suça karışmış olmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak, iletişim kurmaya engel zihinsel veya fiziksel bir sağlık sorunu

bulunmamaktadır. Araştırma etiği ve gizlilik ilkeleri gereği katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, her bir katılımcı S1, S2 şeklinde kodlanmıştır.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Eğitim Durumu  | Yaşam Koşulları / Çalışma Durumu |
|-----------|----------|-----|----------------|----------------------------------|
| S1        | Erkek    | 22  | Lise Terk      | İşsiz / Ailesiyle yaşıyor        |
| S2        | Erkek    | 16  | Lise Öğrencisi | Öğrenci                          |
| S3        | Erkek    | 15  | Lise Öğrencisi | Öğrenci                          |
| S4        | Kadın    | 16  | Okumuyor       | Çalışmıyor                       |
| S5        | Kadın    | 17  | Açık Lise      | Evde yalnız vakit geçiriyor      |
| S6        | Kadın    | 16  | Lise Öğrencisi | Öğrenci                          |
| S7        | Erkek    | 17  | Meslek Lisesi  | Öğrenci                          |
| S8        | Erkek    | 16  | Lise Terk      | Sanayide çırak                   |
| S9        | Kadın    | 17  | Açık Lise      | İşsiz                            |
| S10       | Erkek    | 17  | Açık Lise      | Gündelik işlerde çalışıyor       |
| S11       | Erkek    | 15  | Lise Öğrencisi | Öğrenci                          |
| S12       | Erkek    | 16  | Lise Öğrencisi | Öğrenci                          |

### Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya esneklik sağlayarak katılımcının verdiği cevaplara göre derinlemesine sorular (sondalar) sorma imkânı tanıdığı için tercih edilmiştir (Karasar, 2012). Form iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde demografik sorular (yaş, eğitim, aile durumu), ikinci bölümde ise suça sürüklenme sürecini, aile ilişkilerini ve duygusal durumlarını irdeleyen açık uçlu sorular yer almaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Süreç

Görüşmeler Şubat 2026 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı detaylıca anlatılmış, verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilerek “Gönüllü Onam” alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmeyecekleri, sessiz ve güvenli bir ortamda yüz yüze yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 30-45 dakika sürmüş ve veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Ayrıca görüşme sırasında katılımcıların

jest ve mimikleri (göz teması, ses tonu, duraksamalar) araştırmacı tarafından not edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından dinlenerek kelimesi kelimesine metne dökülmüş (deşifre edilmiş) ve betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir analiz türüdür. Analiz sürecinde veriler; “Aile İçi İletişim Sorunları”, “Yanlış Arkadaş Seçimi ve Akran Baskısı”, “Pişmanlık ve Gelecek Kaygısı” temaları altında sınıflandırılmıştır. Doğrudan alıntılar, çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla “S-1, S-2” kodlarıyla metne eklenmiştir (Şimşek, 2013).

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan suça sürüklenmiş çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler; kodlar, frekanslar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek tablolaştırılmış ve katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir.

#### 1-Suçta karışmış gençlerin mevcut durumlarını değerlendirmek.

Katılımcıların “Ailenizle olan ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdadır.

**Tablo 2:** Katılımcıların Aile İlişkilerine Yönelik Görüşleri

| Kod                    | f | Kategori            | Tema                        |
|------------------------|---|---------------------|-----------------------------|
| Çatışma ve Kavga       | 5 | Fiziksel belirtiler | Aile İçi İlişki Dinamikleri |
| Kopukluk / Ayrı Yaşama | 4 | Öfke                |                             |
| İlgisizlik ve Soğukluk | 2 | Duygudurum          |                             |
| İyi / Uyumlu           | 2 | Zarar verme         |                             |

Tablo 2 incelendiğinde, “Aile İçi İlişki Dinamikleri” temasında katılımcıların neredeyse tamamının ailesiyle olumsuz iletişim, kopukluk ve ilgisizlik yaşadığı görülmektedir.

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

*“Her gün kavga ediyoruz, evde hiç huzur yok.” (S2)*

*“Babamla hiç görüşmüyoruz. Annemle ayrılar zaten.” (S4)*

*“Aynı evdeyiz ama yabancı gibiyiz, odamdan hiç çıkmıyorum.” (S5)*

Katılımcıların “Bu ilişkinin sizi duygusal olarak nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Katılımcıların duygusal durumunun değerlendirilmesi

| Kod                        | f | Kategori            | Tema                             |
|----------------------------|---|---------------------|----------------------------------|
| Yalnızlık ve Dışlanmışlık  | 5 | İçe Dönük Duygular  | Aile İkliminin Duygusal Etkileri |
| Öfke ve Saldırganlık       | 4 | Dışa Dönük Duygular |                                  |
| Sevgisizlik ve Değersizlik | 2 | Duygusal Yoksunluk  |                                  |
| Etkisiz / Boşluk           | 1 | Nötr Duygu          |                                  |

Tablo 3’e göre, aile içindeki huzursuzluğun gençler üzerinde ağırlıklı olarak yalnızlık ve öfke duygularını tetiklediği saptanmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

*“Onların kavgasının sinirini dışarıdaki insanlardan, zayıflardan çıkardım.” (S2)*

*“Kendimi istenmeyen biri gibi, dışlanmış hissettim hep.” (S3)*

*“Kimse beni dinlemediği için hep bir isyan hâlindeydim.” (S12)*

Katılımcıların “Çocukluk döneminizde sizi psikolojik olarak etkileyen önemli olaylar yaşadınız mı?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Suça Sürüklenen Gençlerin Çocukluk Dönemi Travmaları

| Kod                         | f | Kategori           | Tema                |
|-----------------------------|---|--------------------|---------------------|
| Ebeveyn aldatması / Boşanma | 5 | Aile İçi Travmalar | Çocukluk Dönemi     |
| Aile içi şiddet ve ihmal    | 4 | Çevresel Travmalar | Olumsuz Yaşantıları |
| Sokak zorbalığı             | 2 | Belirtilmeyen      |                     |
| Travma yok                  | 1 |                    |                     |

Tablo 4 analiz edildiğinde, “Aile İçi Travmalar” kategorisinin oldukça baskın olduğu aldatma ve şiddetin suça zemin hazırladığı görülmektedir.

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

*“Babamın annemi aldatması bende büyük bir travma oldu, güvenim kırıldı.” (S11)*

*“Annemle babamın şiddetli kavgaları yüzünden annem evi terk etmişti.” (S5)*

Katılımcıların “Suça sürüklenme süreciniz nasıl başladı?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

## 2- Suça karışmış gençlerin suç deneyimlerinin değerlendirilmesi

**Tablo 5:** Suça Yönelmenin İlk Aşamaları

| Kod                      | f | Kategori             | Tema                      |
|--------------------------|---|----------------------|---------------------------|
| Gruba uyma / Akran onayı | 7 | Sosyal Onay İhtiyacı | Suça Yönelmenin Nedenleri |
| Kendini kanıtlama / Ego  | 2 | Bireysel İspat       |                           |
| İnatlaşma / Öfke         | 1 | Dürtüsel Tepkiler    |                           |
| Maddî arayış             | 1 | Çevresel İhtiyaçlar  |                           |

Tablo 5 incelendiğinde, gençlerin suça ilk adımlarını çoğunlukla arkadaş grubuna uymak ve onay almak amacıyla attıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

“Arkadaşlarımın yanına takıla takıla onlara uydum.” (S3)

“O ortamda ezik durmamak, kendimi kanıtlamak için karıştım.” (S6)

“İnsanları küçümsedim, dalga geçerek kendimi büyük hissetmek istedim.” (S2)

Katılımcıların “Bu süreçte sizi etkileyen kişiler, ortamlar nelerdi?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Suça İten Çevresel Faktörler ve Kişiler

| Kod                        | f | Kategori       | Tema                     |
|----------------------------|---|----------------|--------------------------|
| Kötü arkadaş / Akran grubu | 7 | Akran Etkisi   | Çevresel Risk Faktörleri |
| Mahalle ve Sokak kültürü   | 3 | Fiziksel Çevre |                          |
| Sosyal Medya ve İnternet   | 2 | Sanal Çevre    |                          |

Tablo 6’ya göre, süreci hızlandıran en büyük çevresel faktörün “Akran Etkisi” olduğu net bir şekilde görülmektedir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

“Mahalledeki suça karışmış abiler ve kendi arkadaş çevrem yüzünden oldu.” (S3)

“Yaparsın diyerek beni cesaretlendiren, gaza getiren arkadaşlarım.” (S12)

Katılımcıların “Suçu işlemeden hemen önceki ruh hâlinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir.



**Tablo 7:** Suç İşleme Anındaki Baskın Duygular

| Kod                       | f | Kategori            | Tema                |
|---------------------------|---|---------------------|---------------------|
| Heyecan ve Adrenalin      | 5 | Yüksek Uyarılmışlık | Suç Öncesi Ruh Hâli |
| Öfke patlaması / İntikam  | 4 | Dürtüsel Patlama    |                     |
| Kafa karışıklığı / Boşluk | 2 | Bilişsel Karmaşa    |                     |
| Yenilmezlik hissi         | 1 | Gerçeklikten Kopuş  |                     |

Tablo 7 analiz edildiğinde, suçtan hemen önce gençlerin büyük kısmının adrenalin ve öfke etkisi altında rasyonel düşünemedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

*“Çok sinirliydim, gözüm dönmüştü ve öfkeliydim.” (S2)*

*“Bana bir şey olmaz düşüncesi vardı, heyecan arıyordum.” (S9)*

Katılımcıların “Suçu işledikten hemen sonra yaşadığınız duygular nelerdi?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Suç Eylemi Sonrası Hissedilen Duygular

| Kod                        | f | Kategori           | Tema                       |
|----------------------------|---|--------------------|----------------------------|
| Derin Pişmanlık            | 5 | Yüzleşme ve Üzüntü | Suç Sonrası Duygusal Durum |
| Utanç ve Aileye mahcubiyet | 4 | Kaygı Durumu       |                            |
| Korku ve Panik             | 3 |                    |                            |

Tablo 8 incelendiğinde, olay adli mercilere yansdıktan sonra gençlerin istisnasız olarak pişmanlık, utanç ve korku hissettikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

*“Ailenin güvenini sarsmanın getirdiği yoğun bir utanç hissettim.” (S2)*

*“İlk başta farkında değildim ama karakola düşünce çok pişman oldum.” (S1)*

*“Panik, korku ve ‘geleceğim ne olacak’ endişesi sardı.” (S4)*

Katılımcıların “Bu olaydan sonra hayata bakışınızda bir değişim oldu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Suç Deneyimi Sonrası Zihinsel ve Davranışsal Değişimler

| Kod                        | f | Kategori              | Tema                    |
|----------------------------|---|-----------------------|-------------------------|
| Kötü çevreden uzaklaşma    | 6 | Sosyal İzolasyon      | Deneyim Sonrası Değişim |
| Kendiyle yüzleşme / Empati | 4 | Özdenetim ve İyileşme |                         |
| Hedeflere odaklanma        | 2 | Gelecek Planlaması    |                         |

Tablo 9’a göre, adli sürecin gençler üzerinde caydırıcı olduğu ve riskli arkadaşlıkların sonlandırıldığı görülmektedir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

“İnsanları küçümsemeyi bıraktım, empati kurmaya başladım.” (S2)

“O tarz kötü arkadaş ortamlarına bir daha hiç girmedim.” (S3)

“Kimseye güvenmiyorum, devletin yasakladığı şeylerden tamamen uzak duruyorum.” (S7)

Katılımcıların “Geriye dönüp baktığınızda, bu suçu işlemenizi ne engelleyebilirdi?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Katılımcılara Göre Suçu Önleyici Temel Faktörler

| Kod                        | f | Kategori           | Tema               |
|----------------------------|---|--------------------|--------------------|
| Etkili aile iletişimi      | 5 | Aile Desteği       | Önleyici Faktörler |
| Çevre ve Akran kontrolü    | 4 | Çevresel Denetim   |                    |
| Psikolojik / Sosyal destek | 2 | Rehberlik İhtiyacı |                    |
| Ekonomik destek            | 1 | Maddî İhtiyaç      |                    |

Tablo 10 verileri, genç suçluluğunun önlenmesindeki en kritik etkenin “Aile Desteği” ve “Çevresel Denetim” olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları aşağıda bulunmaktadır:

“Annem babam beni karşılarına alıp doğru düzgün konuşsalardı, beni dinleselerdi...” (S2)

“O arkadaş ortamına hiç girmeseydim, ‘hayır’ diyebilseydim yapmazdım.” (S3)

“Bana değer veren birileri olsaydı, danışabileceğim biri olsaydı...” (S4)

## SONUÇ

Araştırma sonuçları, suça sürüklenen gençlerin %91 gibi çok büyük bir kısmının parçalanmış veya aile içi şiddetli geçimsizliğin yaşandığı çatışmalı ortamlarda büyüdüğünü ortaya koymaktadır. Aile içindeki iletişimsizlik, duygusal kopukluk ve özellikle babanın otorite eksikliği ya da sadakatsizliği, gencin en temel güven duygusunu sarsarak onu ev ortamından dışarıya itmektedir. Bu durum, Yavuzer’in (2011) aile içi disiplin eksikliğinin suçun en önemli yordayıcısı olduğu tespitiyle ve Hirschi’nin (1969) Sosyal Bağ Kuramı’nda belirttiği, aile bağları zayıflayan gencin üzerindeki denetim mekanizmasının çökmesiyle doğrudan örtüşmektedir. Ailede onaylanma ve âdiyet bulamayan birey, akran gruplarına yönelmekte; Sutherland’in (1947) Ayrılcı Birliktelikler Kuramı’nda vurgulandığı üzere suç, bu gruplar içerisinde etkileşim yoluyla “öğrenilen” bir davranışa dönüşmektedir. Gençlerin “gaza gelme” veya “dışlanma korkusu” gibi

nedenlerle hayır diyememeleri, akran baskısının irade üzerindeki kırııcı etkisini net bir şekilde göstermektedir. Suç anında hissedilen geçici adrenalin ve güç duygusu, olayın ciddiyeti anlaşıldığında yerini derin bir korku ve pişmanlığa bırakmaktadır. Sonuç olarak, çocuk suçluluğunun doğuştan gelmediği, aksine ihmal ve travmalarla şekillendiği; bu nedenle cezalandırmaktan ziyade aile destek programları ve sosyal beceri eğitimleriyle topluma kazandırmayı hedefleyen koruyucu tedbirlerin hayâtî önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

### ÖNERİLER

1. Riskli bölgelerde ikamet eden aileler için “Ergenle İletişim” ve “Baba Destek Programları” gibi eğitimler yaygınlaştırılmalı, aile içi bağların güçlendirilmesi teşvik edilmelidir.
2. Rehberlik servisleri tarafından okul devamsızlığı yapan “riskli” öğrenciler erkenden tespit edilmeli; akran zorbalığına ve suç gruplarına karşı önleyici çalışmalar yürütülmelidir.
3. Gençlere, akran baskısıyla başa çıkabilmeleri için “Hayır Diyebilme” becerisi ve fevri davranışları kontrol altına alabilmeleri için “Öfke Kontrolü” eğitimleri verilmelidir.
4. Suça sürüklenen gençleri, onları koruyan ve topluma kazandıran modern sistemi etkin bir şekilde uygulanmaya devam edilmelidir.
5. Her okulda etkili ve uygulamalı rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design. SAGE Publications.
- Çocuk Koruma Kanunu (5395 sayılı Kanun). (2005). *T.C. Resmî Gazete*.
- Dönmezer, S. (1994). Sosyoloji. Beta Basım Yayım.
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. University of California Press.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sutherland, E. H. (1947). Principles of criminology. J.B. Lippincott.
- Uluğtekin, S. (2004). Çocuk suçluluğu ve sosyal hizmet. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2011). Çocuk ve suç. Remzi Kitabevi.

## KADINA ŞİDDETİN ÖNLENMESİNE DAİR TUTUM VE SÖYLEMLER ÜZERİNE BİR SÖYLEM ANALİZİ

Irmak Su ADIYAMAN, Esenler Tuna Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Muhammed Kerim DEĞERLİ, Esenler Tuna Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Yağmur Nur BEKLEN, Esenler Tuna Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Merve Reyhan EKİNCİ, Danışman / Doktorant

### Özet

Bu çalışma, söylem analizi yaklaşımıyla Türkiye’de kadınlara yönelik şiddete ilişkin tutumları ve kamusal söylemleri incelemektedir. Kadınlara yönelik şiddet, fiziksel, psikolojik, ekonomik ve cinsel zarar biçimlerini içeren çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Çalışma, şiddetin yapısal nedenlerini, özellikle cinsiyet eşitsizliğini, ataerkil normları, sosyoekonomik koşulları ve kurumsal zorlukları araştırmaktadır. Ayrıca, mağdurların yaşadığı travma, depresyon, kaygı ve öz güven kaybı gibi psikolojik sonuçları da ele almaktadır.

6284 sayılı Kanun’un sağladığı yasal çerçeve ve mevcut destek mekanizmalarına ek olarak, çalışma devam eden kurumsal ve sosyal sınırlamaları değerlendirmektedir. Kamusal sloganlar ve sosyal medya ifadelerinin analizi yoluyla, araştırma, kadınlara yönelik şiddetin giderek bireysel bir sorun olmaktan ziyade yapısal ve politik bir sorun olarak çerçevelendiğini göstermektedir. Bulgular, sosyal farkındalığı, kolektif direnişi ve adalet taleplerini şekillendirmede dil ve söylemin anlaşılmasının önemini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kadınlara Yönelik Şiddet, Kadın Cinayeti, Sosyal Politika, Söylem Analizi, Psikolojik Etkiler

### A DISCOURSE ANALYSIS ON ATTITUDES AND DISCOURSES REGARDING THE PREVENTION OF VIOLENCE AGAINST WOMEN

#### Abstract

This study examines attitudes and public discourse regarding violence against women in Turkey using a discourse analysis approach. Violence against women is

addressed as a multidimensional phenomenon encompassing physical, psychological, economic, and sexual harm. The study investigates the structural causes of violence, particularly gender inequality, patriarchal norms, socioeconomic conditions, and institutional challenges. It also addresses the psychological consequences experienced by victims, such as trauma, depression, anxiety, and loss of self-confidence. In addition to the legal framework provided by Law No. 6284 and existing support mechanisms, the study evaluates ongoing institutional and social constraints. Through the analysis of public slogans and social media expressions, the research shows that violence against women is increasingly framed as a structural and political problem rather than an individual one. The findings emphasize the importance of understanding language and discourse in shaping social awareness, collective resistance, and demands for justice.

**Keywords:** Violence Against Women, Femicide, Social Policy, Discourse Analysis, Psychological Effects.

## GİRİŞ

Kadınlara yönelik şiddet, ciddi bir toplumsal sorun ve temel insan hakları ihlalidir. Bireyler veya gruplar tarafından kadınlara yöneltilen fiziksel, psikolojik, ekonomik ve cinsel zarar biçimlerini kapsar. Şiddet yalnızca fiziksel saldırıyla sınırlı kalmamalıdır. Bir kadının temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması, ayrıca onu kontrol etmeyi, korkutmayı veya izole etmeyi amaçlayan uygulamalar da şiddetin daha geniş tanımı içinde anlaşılmalıdır.

Bu çalışma, Türkiye’de kadınlara yönelik şiddete ilişkin tutum ve söylemleri incelemektedir. Birincil amaç, şiddetin toplumsal ve kamusal anlatılar içinde nasıl tanımlandığını, yorumlandığını, haklı gösterildiğini veya eleştirildiğini analiz etmektir.

## Kavramsal Çerçeve: Şiddet Türleri

Kadınlara yönelik şiddet, fiziksel, psikolojik, ekonomik ve cinsel şiddet olarak kategorize edilebilir. Fiziksel şiddet, vurma, yaralama veya bedensel zarar verme gibi eylemleri ifade eder. Psikolojik şiddet, tehdit, aşağılama, hakaret, duygusal manipülasyon ve sistematik yıldırma gibi eylemleri içerir. Ekonomik şiddet, bir kadının finansal kaynaklara erişimini kısıtlamayı, çalışmasını engellemeyi veya finansal bağımlılık oluşturmaya içerir. Cinsel şiddet, rızaya dayalı olmayan herhangi bir cinsel eylem veya zorlamayı ifade eder.

Bu şiddet türleri genellikle örtüşür ve birbirini güçlendirir. Bu nedenle, kadınlara yönelik şiddet, izole olaylar olarak değil, çok boyutlu bir olgu olarak anlaşılmalıdır.

## Nedenler ve Yapısal Faktörler

Kadınlara yönelik şiddetin kökenleri, cinsiyet eşitsizliği ve ataerkil toplumsal yapılarla yakından bağlantılıdır. Geleneksel cinsiyet rollerinin güçlü bir şekilde

vurgulandığı toplumlarda, erkekler ev içinde otorite figürü olarak algılanırken, kadınlardan ev içi rollerine uymaları beklenir. Bu eşitsiz güç dağılımı, şiddetin bir kontrol aracı olarak kullanımını meşrulaştırabilir. Onur, kıskançlık ve erkek otoritesi gibi kavramlar, şiddet davranışının normalleşmesine katkıda bulunur.

Sosyoekonomik faktörler de önemli bir rol oynar. Ekonomik bağımlılık, kadınların istismarcı ortamlardan ayrılma yeteneğini sınırlar. Aile içindeki işsizlik, yoksulluk ve mâlî stres, gerilimi ve çatışmayı artırabilir. Ek olarak, düşük eğitim seviyeleri bazen şiddetin anlaşmazlıkları çözmenin kabul edilebilir bir yöntemi olarak algılanmasıyla ilişkilendirilir.

Psikolojik ve sosyal öğrenme faktörleri, şiddet döngüsünü daha da güçlendirir. Şiddet içeren evlerde büyüyen bireyler, şiddeti aile hayatının normal bir parçası olarak içselleştirebilirler. Madde bağımlılığı, özellikle alkol ve uyuşturucu kullanımı, saldırgan davranışı yoğunlaştırabilir ve dürtü kontrolünü azaltabilir.

### **Türkiye’de Yasal Çerçeve ve Kurumsal Mekanizmalar**

Türkiye’de, Aile Koruma ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesi Hakkında 6284 sayılı Kanun, mağdurların korunması için yasal bir çerçeve sağlamaktadır. Bu kanun, şiddete maruz kalan veya şiddet riski altında olan kadınların koruma emri talep etmelerini, geçici mâlî yardıma erişmelerini, sığınma hizmetlerinden yararlanmalarını ve kimlik bilgilerinin gizliliğini güvence altına almalarını sağlamaktadır. 112 Acil Çağrı Merkezi, Alo 183 Sosyal Destek Hattı ve Kadın Destek Uygulaması (KADES) gibi acil destek mekanizmaları, acil yardım sunmak üzere tasarlanmıştır.

Bu yasal düzenlemelere rağmen, yapısal zorluklar devam etmektedir. Kısmen “iyi hâl” indirimleri gibi ceza indirimleriyle bağlantılı olan cezasızlık algısı, caydırıcılığı zayıflatır. Ayrıca, kolluk kuvvetleri, adlî kurumlar ve sosyal hizmetler arasındaki yetersiz koordinasyon, koruyucu önlemlerin etkinliğini sınırlamaktadır. Şeffaf ve güncel resmî verilerin eksikliği de sorunun boyutunu değerlendirmeyi ve etkili kamu politikaları geliştirmeyi zorlaştırmaktadır. Bazı durumlarda, koruma emirleri etkin bir şekilde izlenmekte ve sığınma evlerinin sayısı ve erişilebilirliği sınırlı kalmaktadır.

### **İstatistiksel Genel Bakış**

Türkiye’den 2001-2025 yılları arasındaki veriler, kadınların %28,2’sinin psikolojik şiddete, %18,3’ünün ekonomik şiddete ve %12,8’inin fiziksel şiddete maruz kaldığını göstermektedir. Evli kadınlar arasında ise %26,4’ü psikolojik şiddete, %19,9’u ekonomik şiddete ve %11,6’sı fiziksel şiddete maruz kalmıştır.

Kıskançlık, tartışmalar ve sadakatsizlik şüphesi, şiddetin nedenleri olarak sıklıkla gösterilmektedir. Araştırma bulguları, düşük eğitim seviyesi, ekonomik zorluklar ve ataerkil sosyal normların kadın cinayetlerinde önemli risk faktörleri oluşturduğunu göstermektedir. Kadın cinayetleri için ağır cezalar uygulanma-

sına rağmen, kadınlara yönelik şiddet önemli bir sosyal sorun olarak devam etmektedir.

### **Mağdurlar İçin Psikolojik Sonuçlar**

Şiddete maruz kalan kadınlara çeşitli destek biçimleri sağlanmaktadır. Acil koruma önlemleri arasında polis müdahalesi, uzaklaştırma kararları ve sığınaklara erişim yer almaktadır. Barolar tarafından görevlendirilen avukatlar aracılığıyla hukukî yardım sunulabilir ve kadınlar boşanma, velayet ve nafaka süreçlerinde 6284 sayılı Kanun kapsamında hukukî korumadan yararlanabilirler.

Psikolojik destek hizmetleri arasında travma terapisi, grup terapisi ve sosyal hizmet uzmanlarından yardım yer almaktadır. Ekonomik destek mekanizmaları, bağımsızlığı ve iyileşmeyi kolaylaştırmak için geçici mâlî yardım, meslekî eğitim fırsatları ve çocuk bakımı yardımı sağlayabilir.

### **YÖNTEM**

Bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olarak söylem analizini kullanmaktadır. Söylem analizi, dilin sosyal gerçekliği nasıl inşa ettiğine ve güç ilişkilerini nasıl yansıttığına odaklanır (Creswell, 2013). Bu bağlamda, araştırma, kadınlara yönelik şiddetle ilgili kamu sloganlarını, sosyal medya etiketlerini ve yaygın olarak dolaşan ifadeleri incelemektedir.

“Kadınlar ölmüyor, öldürülüyor” ve “Yas tutmuyoruz, isyan hâlindeyiz” gibi ifadeler ve #KadınCinayeti, #KadınCinayetleriPolitiktir ve #Ölmekİstemiyorum gibi etiketler, şiddetin kamu söyleminde nasıl çerçevelendiğini anlamak için analiz edilmektedir.

Bu analiz, bu ifadelerin şiddeti izole bireysel eylemler olarak değil, yapısal ve politik sorunlar olarak nasıl kurguladığını inceliyor. Çalışma, dilin incelenmesi yoluyla öfke, direniş ve adalet talebi gibi kolektif duyguları ortaya çıkarmayı amaçlıyor.

### **SONUÇ**

Türkiye’de kadınlara yönelik şiddet, birbirine bağlı sosyal, kültürel, ekonomik ve kurumsal faktörlerden kaynaklanmaktadır. Hem kadınlar hem de çocuklar için önemli psikolojik ve sosyal sonuçları vardır. Yasal mekanizmalar mevcut olsa da yapısal zorluklar ve kalıcı sosyal tutumlar bunların etkinliğini sınırlamaya devam etmektedir.

Kamu söyleminin analizi, kadınlara yönelik şiddetin giderek özel bir mesele olmaktan ziyade politik ve yapısal bir sorun olarak çerçevelendiğini göstermektedir. Bu söylemsel kurguları anlamak, daha etkili önleme stratejileri geliştirmek ve toplumda cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için elzemdir.

**KAYNAKÇA**

- Altınay, Ayşe Gül and Arat, Yeşim (2007) Türkiye’de kadına yönelik şiddet. Research Report. Punto, İstanbul.
- Aysu, C. A. (2020). Kadına yönelik erkek şiddetiyle mücadelede kurumlar: ŞÖNİM’ler ve kadın konukevleri. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi, YL Tezi.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Dumrul, A. C., & Danacı, A. H. K. (2015). “Kadın ve Kız Çocuklarına Karşı İşlenen Cinsel Şiddet Suçlarında Cezasızlık Sorunu Raporu. *Ankara Barosu Dergisi*, 4. <https://izlik.org/JA76RB64NS>
- Yanık, A., Hanbaba, Z., Soygür, S., Ayaltı, B., & Doğan, M. (2014). Kadına yönelik şiddet davranışlarının değerlendirilmesi: Türkiye’den kanıt. *EJOVOC (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 104-111. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.49520>





## GENÇLERİN GELECEKSİZLEŞMESİ: ESENLER İLÇESİ'NDE LİSE EĞİTİMİNE DEVAM EDEN GENÇLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

**Ecrin KORKMAZ**, Esenler Tuna Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

**Hevin OSO**, Esenler Tuna Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

**Zeynep Belinay YILMAZ**, Esenler Tuna Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

**Merve Reyhan EKİNCİ**, Danışman / Doktorant

### Özet

Bu çalışma, Esenler İlçesi'ndeki lise öğrencilerinde, özellikle Tuna Meslek Lisesi'nde okuyanlarda görülen gençlik geleceksizliği olgusunu incelemektedir. Gençlik, bireylerin kimliklerini oluşturdukları ve gelecek hakkında beklentiler geliştirdikleri kritik bir dönemdir. Ancak günümüzde birçok genç, net ve umut dolu yaşam planları oluşturmakta zorlanmaktadır. “Geleceksizlik” olarak tanımlanan bu durum, umudun zayıflaması, uzun vadeli hedefler belirlemede zorluk ve kişinin geleceği üzerindeki kontrolünü kaybetmesi anlamına gelir. Araştırma, nitel bir tasarım kullanmakta ve farklı eğitim ve sosyal geçmişlerden, gönüllü öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır. Bulgular, ekonomik belirsizliğin, sınav odaklı eğitimin, aile beklentilerinin, sosyal baskının ve sosyal medyanın öğrencilerin gelecek algılarını etkilediğini göstermektedir. Bazı öğrenciler umutlu ve hedef odaklı hissederken, diğerleri özellikle istihdam ve finansal istikrar konusunda kaygı ve belirsizlik ifade etmektedir. Çalışma, gençlik geleceksizliğinin bireysel bir zayıflık olarak değil, yapısal koşullar tarafından şekillendirilen çok boyutlu bir sosyal sorun olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varmaktadır. Gençleri ekonomik, eğitimsel ve psikolojik olarak desteklemek, onların geleceğe dair umut ve güven duygularını güçlendirmek için elzemdir.

**Anahtar Kelimeler:** Gençlik, Geleceksizlik, Ekonomik Belirsizlik, Eğitim Baskısı, Sosyal Medya, Lise Öğrencileri.

## THE FUTURELESSNESS OF YOUTH: AN ASSESSMENT OF YOUNG PEOPLE CONTINUING THEIR HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE DISTRICT OF ESENLER

### Abstract

This study examines the phenomenon of youth hopelessness among high school students in Esenler District, particularly those attending Tuna Vocational High School. Youth is a critical period during which individuals form their identities and develop expectations about the future. However, many young people today struggle to create clear and hopeful life plans. This situation, defined as “futility,” means a weakening of hope, difficulty in setting long-term goals, and a loss of control over one’s future. The research uses a qualitative design and is based on semi-structured, in-depth interviews with volunteer students from different educational and social backgrounds. The findings show that economic uncertainty, exam-focused education, family expectations, social pressure, and social media affect students’ perceptions of the future. While some students feel hopeful and goal-oriented, others express anxiety and uncertainty, particularly regarding employment and financial stability. The study concludes that youth hopelessness should be viewed not as an individual weakness but as a multidimensional social problem shaped by structural conditions. Supporting young people economically, educationally, and psychologically is essential to strengthen their sense of hope and confidence in the future.

**Keywords:** Youth, Future Lessness, Economic Uncertainty, Educational Pressure, Social Media.

### GİRİŞ

Gençlik, bireylerin yoğun fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimler yaşadığı çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçiş dönemidir. Aynı zamanda gençlerin kimliklerini oluşturdıkları ve gelecekleri hakkında beklentiler geliştirdikleri kritik bir aşamadır. Bu dönemde bireyler sosyal hayata daha aktif olarak katılmaya ve uzun vadeli hedefler geliştirmeye başlarlar.

Gelecek kavramı, bir kişinin hayatıyla ilgili umutlarını, beklentilerini ve planlarını ifade eder. Gençlik genellikle bu beklentilerin şekillenmesi için en önemli aşama olarak kabul edilir. Ancak günümüzde birçok genç, gelecekleri için net ve umut dolu vizyonlar oluşturmakta zorlanmaktadır.

Bu durum “geleceksizlik” olarak tanımlanabilir. Geleceksizlik, uzun vadeli hedefler oluşturmama, umut duygusunun zayıflaması ve kişinin kendi geleceği üzerindeki kontrolünü kaybetmesi anlamına gelir. Bu bağlamda, gençlerin geleceksizliği yalnızca bireysel bir psikolojik sorun olarak değil, sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarla bağlantılı çok boyutlu bir sorun olarak görülmelidir.

### Gençlerin “Geleceksizliği”

Gençlerin geleceksizliğinin ardındaki en önemli nedenlerden biri ekonomik belirsizliktir. (Bayhan, 2018). Yüksek işsizlik oranları ve iş bulamayan üniversite mezunlarının sayısının artması, gençler arasında kaygı oluşturmaktadır. Birçoğu, eğitimin gerçekten hayatlarını değiştirip değiştirmeyeceğini sorgulamaya başlar. Gençler çabalarının karşılığını alamayacaklarına inandıklarında, umutları yavaş yavaş karamsarlığa dönüşür.

Ekonomik bağımsızlığa ulaşmadaki gecikme de gençlerin yetersiz ve güçsüz hissetmelerine neden olabilir. Uzun süre aileye mâlî olarak bağımlı olmak, özerklik ve öz güven duygularını zayıflatabilir.

Bir diğer önemli faktör ise eğitim sisteminin yapısıdır. Sınav odaklı bir sistem, öğrencileri kişisel gelişimden ziyade sadece notlara odaklanmaya zorlar. Bu, gençlerin yeteneklerini keşfetmelerini ve gelecekleri için net bir yol çizmelerini engelleyebilir. Sürekli rekabet, yetersizlik duygularını ve başarısızlık korkusunu artırabilir.

Aile beklentileri ve sosyal baskı da önemli bir rol oynar. Birçok genç, yüksek akademik veya kariyer beklentilerini karşılamak zorunda hisseder. Kendi hayallerinin peşinden gitmek yerine, bazen başkalarının beklentilerine göre yaşamaya çalışırlar. Bu durum kimlik karmaşasına, düşük öz saygıya ve motivasyon azalmasına yol açabilir.

Sosyal medya da bu süreci etkileyen bir diğer faktördür. Başarılı ve “mükemmel” yaşamların sürekli olarak sergilenmesi, gençlerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırmalarına ve yetersiz hissetmelerine neden olabilir (Twenge, 2018). Sonuç olarak, hayatta geride kaldıklarını hissedebilirler. Ayrıca, karar alma süreçlerinde yeterince söz sahibi olmadıklarına inanan gençler, sistemden dışlanmış hissedebilirler. Görüşlerinin değer görmediğini düşündüklerinde, kontrol duyguları zayıflar. Bu kontrol kaybı, geleceksizlik duygusunu güçlendirir.

Gençlerin geleceksizliğinin hem bireysel hem de sosyal sonuçları vardır. Bireysel düzeyde, motivasyon kaybına, öz güven azalmasına, kaygıya ve umutsuzluğa yol açabilir. Gençler uzun vadeli planlar yapmayı bıraktıklarında, hayallerinden ve hedeflerinden uzaklaşabilirler. Sosyal düzeyde, geleceğe umutla bakamayan bir nesil, toplumun gelişimini olumsuz etkileyebilir (Bauman, 2019; Bayhan, 2018). Bu durumun olası sonuçları arasında verimlilikte azalma, sosyal âidiyetin zayıflaması ve sosyal sorunların artması yer alabilir. Bu nedenle, gençlerin geleceksizliği kişisel bir zayıflık olarak görülmemelidir. Bu, daha geniş sosyal ve yapısal koşulların bir yansımasıdır.

### Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada nitel bir araştırma tasarımı kullanılmaktadır. Nitel araştırma, sayılara odaklanmak yerine insanların deneyimlerini, duygularını ve bakış açılarını derinlemesine anlamayı amaçlar (Creswell, 2013). Bu çalışma gençlerin

geleceğe dair algılarına ve geleceksizlik duygularına odaklandığı için nitel bir yaklaşım uygun görülmüştür.

Bu çalışmada kullanılan ana yöntem, derinlemesine görüşme tekniğidir. Derinlemesine görüşmeler, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve deneyimlerini kendi kelimeleriyle açıklamalarına olanak tanır (Creswell, 2013). Bu yöntem, araştırmacıların gençlerin sadece ne düşündüklerini değil, aynı zamanda gelecekleri hakkında nasıl hissettiklerini de anlamalarına yardımcı olur.

### **Katılımcılar ve Veri Toplama**

Bu çalışmanın katılımcıları Esenler Tuna Meslek Lisesi öğrencileridir. Seçim gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Katılmayı kabul eden öğrenciler, görüşmelerden önce araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma, farklı bakış açılarını daha iyi anlamak için farklı akademik başarı seviyelerinden ve farklı sosyal geçmişlerden katılımcıları dâhil etmeyi amaçlamaktadır.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden hazırlanmış soruları içerir ancak takip soruları için de esneklik sağlar (Creswell, 2013). Bu format, katılımcıların ana araştırma konusuna odaklanırken daha rahat konuşmalarına yardımcı olur. Bu çalışmaya katılım gönüllüydü. Katılımcılara görüşmelerden önce araştırmanın amacı hakkında bilgi verildi. Kimlikleri gizli tutuldu ve kişisel bilgiler paylaşılmadı. Öğrenciler, kendilerini rahatsız hissettikleri takdirde görüşmeyi istedikleri zaman durdurma hakkına sahiptir.

## **BULGULAR**

### **1. Tema: Ekonomik Kaygılar**

Gençlerin, geleceğe olan kaygıları ekonomik unsur olarak dile getirmektedir. İş bulamama sorunu, maddî durum ve beklentiler gelecek planlarını etkileyen sorunlardır.

*T.S.: “Maddî bir sıkıntı yaşamadan ailemi geçindirmek istiyorum.”*

*M.D.: “Ekonomi yüzünden hem geleceğe hazır hissetmiyorum hem de planlarımı engelleyen en büyük etken.”*

Gençlerin ekonomik sebepli sonucunda geleceğe karşı bakış açılarının ve düşünceleri büyük bir hızla değişmekte olduğu görülmektedir. Bundan dolayı gençlerde, ümitsizlik, kaygısızlık, stres olduğundan dolayı gelecek planları yapma konusunda onları geciktiriyor.

### **2. Tema: Eğitim Baskısı**

Öğrencilerin çoğu, eğitim ve sınav süreçleriyle ilgili durumları vurguluyor. Bu durum hem akademik başarıyı hem de ilerdeki meslek seçimlerini etkiliyor.

*T.S.: “İş bulma imkânı en kolay bölümü okumak istiyorum.”*

*N.Ö.: “Hukuk istiyorum ve bunun için elimden geleni yapıyorum.”*

Gençler, ilgi alanlarına ve gelecekte iş bulma durumuna göre eğitim kararlarını şekillendiriyor. Bazıları en mükemmel meslekler için çaba gösterirken, bazıları gerçekçi seçimler yapmak zorunda kalıyor.

### 3. Tema: Umut ve Belirsizlik

Gelecek kavramı öğrenciden öğrenciye farklılık gösteriyor, bazıları geleceğe dair umutlu bazıları ise kaygı içerisinde.

*S.S.: “Hayır, hazır hissetmiyorum çünkü iş bulma konusunda gerginim.”*

*N.Ö.: “Evet hazır hissediyorum, çünkü gelecekte ne olmak istediğimi belirlediğim için ona göre hareket ediyorum.”*

Kendi hedeflerini, planlarını belirleyen gençler umutluyken, belirsizlik içinde olanlar kaygılıdır. Bu fark gençlerin gelecek algısında bireysel farkları ortaya koyuyor.

### 4. Tema: Sosyal ve Çevresel Etkiler

Çevre ve sosyal hayat, gençlerin planlarını doğrudan etkilemektedir arkadaş çevresi ve aile ilişkileri, karar alma konusunda yardımcı olduğu gibi kısıtlayıcıda olabiliyor.

*M.D.: “Ben arkadaş çevresinin ve ailenin etkili olduğunu düşünüyorum, çünkü insan nerede büyürse öyle olur.”*

*A.K.: “Başkalarının fikirlerini hayatıma çok dâhil etmemem gerek ama ister istemez etki ediyor.”*

Gençler çevresel baskılar nedeniyle kendi isteklerini ve hedeflerini tam anlamıyla belirleyemiyor. Çevresel etkiler hem karar alma hem de motivasyon sürecinde belirleyici oluyor.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Gençlerin geleceksizliğini azaltmak için çeşitli alanlarda harekete geçmek gerekir. İlk olarak, gençlere yönelik ekonomik destek güçlendirilmelidir. Genç işsizliğini azaltmayı amaçlayan istihdam projeleri artırılmalıdır (Bayhan, 2018). Yeni mezunlar için staj programları ve teşvikler, gençlerin iş deneyimi kazanmalarına yardımcı olabilir (Bayhan, 2018). Devlet ve özel sektör arasındaki iş birliği, genç girişimcileri destekleyebilir ve kendi işlerini kurmak isteyenler için engelleri azaltabilir (Bayhan, 2018). Zygmunt Bauman (2019), modern toplumun daha belirsiz ve istikrarsız hâle geldiğini savunmaktadır. Bu belirsizlik, gençlerin gelecekleri konusunda kendilerini güvende hissetmelerini zorlaştırabilir.

Eğitim sistemi de sınav merkezli bir yapının ötesine geçmelidir. Okullar, sadece ezbere ve notlara odaklanmak yerine, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve gerçek hayata hazırlanmalarına yardımcı olmalıdır (Bourdieu, 1986). Kariyer planlama dersleri, meslek tanıtım günleri ve pratik etkinlikler, öğrencilerin uygun kariyer yollarını seçmelerine destek olabilir (Bayhan, 2013).

Ailelerin ve toplumun önemli sorumlulukları vardır. Gençlere aşırı baskı uygulamak yerine, destekleyici ve anlayışlı bir yaklaşım benimsemelidirler (Erikson, 1968; Bayhan, 2018). Her bireyin farklı yetenekleri vardır ve sürekli karşılaştırmadan kaçınılmalıdır. Sağlıklı aile iletişimi, gençlerin kendilerini değerli ve güvende hissetmelerine yardımcı olur (Erikson, 1968).

Sosyal medyanın etkisi de dikkate alınmalıdır. Sosyal medya, gençlerin başarıyı nasıl algıladıklarını ve kendilerini başkalarıyla nasıl karşılaştırdıklarını etkileyebilir. Birçok çalışma, yoğun sosyal medya kullanımının ergenlerin ruh sağlığını etkileyebileceğini öne sürmektedir (Twenge, 2018). Okullar, olumsuz karşılaştırmaları azaltmak için farkındalık programları geliştirebilir. Rehberlik hizmetleri, öğrencileri karar verme süreçlerinde aktif olarak desteklemeli ve yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirlemelerine yardımcı olmalıdır.

Psikolojik destek de aynı derecede önemlidir (Erikson, 1968). Okul rehberlik hizmetleri, gençlerin kaygı ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak için daha etkili bir şekilde çalışmalıdır. Duygusal olarak desteklenen gençler, belirsizlikle daha iyi başa çıkabilir ve geleceklerini daha güvenle planlayabilirler (Bauman, 2019).

Gençlerin geleceksizliği kaçınılmaz bir durum değildir. Ekonomik belirsizlik, eğitim yapıları, sosyal baskı ve kültürel etkilerle şekillenen çok boyutlu bir sosyal sorundur (Bayhan, 2018; Bourdieu, 1986). Gençlerin geleceğe olan umutlarını ve güvenlerini yeniden inşa etmek için bu faktörleri anlamak çok önemlidir. Gençlerini dinleyen, destekleyen ve onlara güvenen bir toplum, kendi geleceğini güvence altına alır. Umut dolu gençler, güçlü bir toplumun temelini oluşturur.

## KAYNAKÇA

- Bauman, Z. (2019). Akışkan modernite, İstanbul: Can Yayınları.
- Bayhan, V. (2018). Gençliğin Topluma Katılma Örüntüleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(14), 5-34. <https://izlik.org/JA66ET35GS>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co..
- Livingstone, S. (2018). iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy-and completely unprepared for adulthood. *Journal of Children and Media*, 12(1), 118-123. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1417091>

## YENİ DÖNEMİN SALGINI GENÇLERDE TÜKENMİŞLİK: GENÇLERİN TÜKENMİŞLİK DENEYİMLERİYLE FENOMENOLOJİK ARAŞTIRMA

**Hatice Hülya YENER**, Güzide Özdilek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Şeyma IŞIK**, Güzide Özdilek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Tuğba ŞEKER**, Güzide Özdilek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Rabia YILDIRIM**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, 15-18 yaş arası gençlerin tükenmişlik deneyimlerini öznel algıları doğrultusunda incelemek ve tükenmişliğin dijital etkileşimler, ebeveyn beklentileri, akademik baskı ve akran ilişkileri bağlamında nasıl yaşandığını ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi'ndeki farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 15-18 yaş aralığında toplam 24 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, gençlerin tükenmişliği çoğunlukla duygusal yorgunluk, motivasyon kaybı ve yetersizlik hissi ile tanımladıklarını göstermektedir. Tükenmişliğin ânî bir durumdan ziyade zaman içinde biriken akademik baskı ve stresin sonucu olarak deneyimlendiği belirlenmiştir. Dijital ortamların özellikle sosyal karşılaştırma ve zaman kaybı yoluyla tükenmişlik hissini artırdığı; ebeveyn beklentileri ve kıyaslama temelli tutumların ise süreci yoğunlaştırdığı görülmüştür. Akran ilişkilerinin destekleyici yönünün koruyucu bir rol üstlendiği, ancak rekabet ve zorbalık deneyimlerinin tükenmişliği artırabildiği saptanmıştır. Gençlerin baş etme stratejileri arasında sosyal destek arama, hobi etkinlikleri ve müzik dinleme gibi yapıcı yöntemlerin yanı sıra dijital ortama yönelme gibi kaçınma temelli davranışlar da yer almaktadır. Sonuç olarak gençlerde tükenmişliğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu



ve bireysel müdahalelerin yanı sıra aile, okul ve dijital çevreyi kapsayan bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Gençlerde Tükenmişlik, Dijital Etkileşim, Ebeveyn Baskısı, Akademik Stres, Akran İlişkileri, Fenomenoloji

## THE NEW EPIDEMIC: ADOLESCENT BURNOUT - A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON ADOLESCENTS' EXPERIENCES OF BURNOUT

### Abstract

The aim of this study is to explore the burnout experiences of adolescents aged 15-18 based on their subjective perceptions and to examine how burnout is experienced within the context of digital interactions, parental expectations, academic pressure, and peer relationships. The study was conducted using a phenomenological design within the qualitative research framework. The study group consisted of 24 high school students aged between 15 and 18 who were enrolled in different secondary schools in the Esenler district of Istanbul during the 2025-2026 academic year. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that adolescents predominantly define burnout in terms of emotional exhaustion, loss of motivation, and feelings of inadequacy. Burnout was found to be experienced not as a sudden condition but as a gradual process resulting from accumulated academic pressure and chronic stress. Digital environments were identified as contributing to burnout primarily through social comparison and time loss. Parental expectations and comparison-based attitudes were also reported to intensify the experience of burnout. While supportive peer relationships appeared to function as a protective factor, competition and peer bullying were found to exacerbate burnout. Adolescents reported both adaptive coping strategies, such as seeking social support, engaging in hobbies, and listening to music, and avoidance-based behaviors, such as excessive digital engagement. In conclusion, adolescent burnout emerges as a multidimensional phenomenon influenced by individual, familial, academic, and digital contexts. The findings suggest that comprehensive and preventive approaches addressing these multiple domains are necessary to effectively mitigate burnout among adolescents.

**Keywords:** Adolescent Burnout, Digital Interaction, Parental Pressure, Academic Stress, Peer Relationships, Phenomenology

### GİRİŞ

Gençlik dönemi, bireyin çocukluk ile yetişkinlik arasında konumlanan; biyolojik, psikolojik, bilişsel ve sosyal alanlarda yoğun dönüşümlerin yaşandığı özgün bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönem, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması, kimlik inşasını gerçekleştirmesi ve geleceğe

ilişkin yönelimlerini şekillendirmesi açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir. Sosyalleşme sürecinin en kritik aşamalarından biri olan gençlik, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu ilişkilerin yeniden yapılandığı bir geçiş sürecini ifade etmektedir (Karaca, 2007).

Uluslararası kuruluşlar gençlik dönemini farklı yaş aralıklarıyla tanımlamakla birlikte, eğitim süresinin uzaması, ekonomik bağımsızlığın gecikmesi ve yetişkinlik rollerine geçişin ötelenmesi gibi nedenlerle bu dönemin sınırlarının giderek genişlediği görülmektedir (Birleşmiş Milletler, 1993; Avrupa Konseyi, 2003; Dünya Bankası, 2007). Türkiye bağlamında gençlik, yalnızca bireysel bir gelişim evresi olarak değil; aynı zamanda toplumsal kalkınma, üretkenlik ve dönüşüm potansiyelinin temel taşıyıcısı olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle gençlerin psikolojik, sosyal ve akademik açıdan desteklenmesi, toplumsal gelişim açısından önemli bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilmektedir (Baran, 2013).

Özellikle 15-18 yaş aralığı, ergenliğin son evresine karşılık gelmekte ve bireyler bu dönemde kimlik gelişimi, akademik beklentiler, gelecek planları ve sosyal ilişkiler bağlamında yoğun bir içsel sorgulama süreci yaşamaktadır. Bu süreçte bireylerin duygusal dalgalanmalara daha açık olduğu, stresle baş etme kapasitelerinin ise henüz tam olarak olgunlaşmadığı görülmektedir. Gelişimsel açıdan bakıldığında, bu yaş grubundaki bireyler yetişkinlere kıyasla belirsizliklere ve dışsal baskılara karşı daha kırılgan bir yapı sergileyebilmektedir (Erikson, 1968; Steinberg, 2014; Düzgüner, 2015).

Son yıllarda gençlerin ruhsal iyi oluşunu tehdit eden psikolojik sorunlar arasında tükenmişlik olgusunun giderek daha görünür hâle geldiği dikkat çekmektedir. Tükenmişlik kavramı başlangıçta meslekî bağlamda ele alınmış olmakla birlikte, günümüzde öğrenciler ve gençler dâhil olmak üzere farklı gelişim gruplarında da incelenmektedir. Freudenberg (1974) tükenmişliği, bireyin içsel enerjisinin tükenmesi ve duygusal yıpranma yaşaması olarak ele alırken; Maslach ve arkadaşları (2001) bu kavramı, uzun süreli stres etkenlerine maruz kalma sonucunda ortaya çıkan ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ile kişisel yeterlilik algısında azalma boyutlarını içeren çok boyutlu bir sendrom olarak tanımlamaktadır.

Tükenmişlik süreci, çoğu zaman yavaş ilerleyen ve fark edilmesi güç bir yapıya sahiptir. Bu süreçte birey, bulunduğu role ya da sorumluluk alanına karşı duygusal ve zihinsel bir uzaklaşma geliştirebilmekte; motivasyon kaybı, ilgisizlik ve sorumluluklardan kaçınma gibi belirtiler gösterebilmektedir (Göktepe, 2016). Duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres boyutunu oluşturan temel aşama olarak değerlendirilmekte; bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarının giderek azalmasıyla birlikte psikolojik geri çekilme eğilimi belirginleşmektedir (Yıldız, 2012).

Günümüz toplumlarında teknolojinin gündelik yaşamı hız, performans ve sürekli erişilebilirlik ekseninde yeniden yapılandırması, bireylerin zaman algısını ve yaşam ritmini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, bireyler üzerinde

artan bir baskı oluşturarak psikolojik ve duygusal yıpranmayı derinleştirmekte ve tükenmişlik riskini artırmaktadır (Dolgun, 2010). Dijital araçlar aracılığıyla sürekli bilgi akışına maruz kalma, bireyin zihinsel dinlenme alanlarını daraltmakta; bu durum yorgunluk, stres ve dikkat dağınıklığı gibi belirtilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Dijitalleşme, gençlerin iletişim kurma, öğrenme ve sosyalleşme biçimlerini dönüştürerek önemli olanaklar sunmakla birlikte, beraberinde yeni psikososyal risk alanları da oluşturmaktadır. Sosyal medya platformları ve çevrim içi ortamlar, gençlerin kendilerini başkalarıyla sürekli karşılaştırmalarına, akademik ve sosyal başarılarını sorgulamalarına ve yeterlilik algılarının zedelenmesine yol açabilmektedir (Twenge, 2017; Keles vd., 2020). Uzun süreli ve kontrolsüz dijital kullanım, zihinsel yorgunluk, duygusal tükenme ve motivasyon kaybı gibi belirtilerle ilişkilendirilmekte; bu durum literatürde giderek daha sık “dijital tükenmişlik” kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır (Gökçearslan, 2011; Özdemir, 2025).

Türkiye’de lise dönemi, sınav odaklı eğitim sistemi, yoğun akademik beklentiler ve performans temelli değerlendirme uygulamaları nedeniyle gençler açısından yüksek düzeyde stresin yaşandığı kritik bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte gençler, yalnızca akademik başarı göstermekle kalmayıp aynı zamanda bu başarıyı ailelerine, öğretmenlerine ve akranlarına kanıtlama baskısı da hissetmektedir. Sürekli yüksek performans beklentisi, gençlerin akademik yaşama yönelik duygusal bağlarını zayıflatmakta ve akademik tükenmişliğin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Aypay, 2011; Ağır, 2018).

Ebeveyn tutumları bu bağlamda belirleyici bir rol üstlenmektedir. Yüksek başarı beklentileri, karşılaştırmacı ve eleştirel yaklaşımlar gençlerin benlik algısını zedeleyerek stres ve tükenmişlik düzeylerini artırabilmekte; buna karşılık destekleyici, anlayışlı ve güven veren ebeveyn tutumları gençlerin akademik stresle daha sağlıklı biçimde başa çıkmalarına katkı sağlamaktadır (Gülbetekin, 2022; Tunç, 2022). Bu durum, tükenmişliğin yalnızca bireysel değil; aynı zamanda ailesel bağlamda da ele alınması gereken çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir.

Ergenlik döneminde akran ilişkileri de gençlerin psikolojik iyi oluşu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Akranlar tarafından kabul edilme ya da dışlanma deneyimleri, bireyin öz değer algısını ve âidiyet duygusunu doğrudan etkilemektedir (Brown & Larson, 2009). Akran zorbalığı, sosyal dışlanma ve olumsuz etkileşimler gençlerde yoğun stres, güvensizlik ve duygusal yıpranmaya yol açarak tükenmişlik belirtilerinin artmasına zemin hazırlamaktadır (Totan, 2007; Durmuş, 2016). Buna karşın, destekleyici akran ilişkileri ve güçlü sosyal bağlar, gençler için önemli bir koruyucu işlev üstlenmektedir.

Bu çoklu risk faktörleri karşısında psikolojik sağlamlık ve sosyal destek, gençlerin tükenmişlikle başa çıkabilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Psikolojik sağlamlık, bireyin stresli yaşam olayları karşısında duygusal ve bilişsel denge-

sini koruyabilme ve zorluklar sonrasında yeniden toparlanabilme kapasitesini ifade etmektedir (Öz, 2009; Yılmaz, 2009). Sosyal destek ise aile, arkadaşlar ve okul çevresinden alınan duygusal ve bilişsel yardımlar aracılığıyla tükenmişlik riskini azaltan önemli bir koruyucu mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Yazgan, 2025; Baran, 2025).

Mevcut literatürde gençlerde tükenmişlik olgusunun çoğunlukla nicel yöntemlerle, ölçekler aracılığıyla incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalar, tükenmişliğin yaygınlığına ve bazı ilişkisel örüntülere ışık tutmakla birlikte, gençlerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini ve hangi anlamlarla yorumladıklarını sınırlı ölçüde ortaya koymaktadır. Oysa tükenmişlik, bireyin öznel yaşantılarıyla şekillenen ve anlamlandırma süreçleriyle derinleşen bir olgudur. Bu nedenle gençlerin kendi anlatılarını merkeze alan nitel çalışmalar, alana derinlikli ve bütüncül bir katkı sunma potansiyeli taşımaktadır (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu bağlamda yürütülen bu araştırmanın amacı, 15-18 yaş arası gençlerin tükenmişlik deneyimlerini kendi öznel algıları doğrultusunda incelemek; dijitalleşme, algılanan ebeveyn baskısı ve akran etkileşimleri bağlamında tükenmişliğin nasıl yaşandığını, hangi anlamlarla tanımlandığını ve bu durumla nasıl başa çıkıldığını nitel veriler aracılığıyla ortaya koymaktır. Çalışma, gençlerin sesini merkeze alan fenomenolojik bir yaklaşımla, günümüz koşullarında giderek yaygınlaşan gençlik tükenmişliğine dair bütüncül ve derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir. Gençlerin yaşantılarından hareketle tükenmişliğe yol açan faktörleri belirlemek ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirmek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 15-18 yaş arası gençler tükenmişlik kavramını nasıl tanımlamakta ve bu durumu kendi yaşam deneyimleriyle nasıl ilişkilendirmektedir?
2. Gençlerin tükenmişlik yaşamlarında etkili olduğunu düşündükleri bireysel, ailesel, akademik ve dijital faktörler nelerdir?
3. Dijitalleşme, sosyal medya kullanımı ve sürekli çevrim içi olma hâli gençlerin tükenmişlik deneyimlerini nasıl etkilemektedir?
4. Ebeveyn beklentileri, akademik başarı baskısı ve gelecek kaygısı gençlerin duygusal durumları ve tükenmişlik algıları üzerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
5. Tükenmişlik deneyimi gençlerin akademik motivasyonlarını, sosyal ilişkilerini ve öz yeterlik algılarını nasıl etkilemektedir?
6. Gençler tükenmişlik yaşadıkları dönemlerde hangi duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtileri deneyimlediklerini ifade etmektedir?
7. Gençlerin tükenmişlikle başa çıkmak için kullandıkları bireysel ve çevresel baş etme stratejileri nelerdir?
8. Sosyal destek (aile, arkadaş, öğretmen, okul ortamı) gençlerin tükenmişlik deneyimlerini nasıl şekillendirmekte ve bu süreçte ne ölçüde koruyucu bir rol üstlenmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni temel alınarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamlar doğrultusunda derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada tükenmişlik olgusu, 15-18 yaş arası gençlerin öznel deneyimleri çerçevesinde ele alınmış; katılımcıların tükenmişliği nasıl tanımladıkları, hangi bağlamlarda deneyimledikleri ve bu durumla nasıl baş ettikleri kendi anlatıları üzerinden incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi'nde bulunan farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 15-18 yaş aralığındaki toplam 24 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 11'i kız, 13'ü erkektir. Katılımcılar 9, 10, 11. ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olup farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak incelenen olguya ilişkin deneyim sahibi bireylerden derinlemesine veri elde etmeye olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmaya dâhil edilme ölçütleri; 15-18 yaş aralığında olmak, ortaöğretim düzeyinde öğrenim görüyor olmak ve stres, akademik baskı ya da tükenmişlik yaşadığını ifade etmek şeklinde belirlenmiştir.

Katılımcılar farklı okullardan seçilerek tükenmişlik deneyimlerinin çeşitli okul ortamları ve akademik bağlamlar çerçevesinde ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her biri K1-K24 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların ilişkin sosyodemografik ve eğitsel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların Sosyodemografik ve Eğitsel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N = 24)

| Değişken | Kategori | f  | %    |
|----------|----------|----|------|
| Cinsiyet | Kız      | 11 | 45,8 |
|          | Erkek    | 13 | 54,2 |
| Yaş      | 15       | 6  | 25,0 |
|          | 16       | 6  | 25,0 |

|                         |                     |    |      |
|-------------------------|---------------------|----|------|
| Yaş                     | 17                  | 7  | 29,2 |
|                         | 18                  | 5  | 20,8 |
| Sınıf                   | 9. sınıf            | 7  | 29,2 |
|                         | 10. sınıf           | 6  | 25,0 |
|                         | 11. sınıf           | 6  | 25,0 |
|                         | 12. sınıf           | 5  | 20,8 |
| Günlük Ekran Süresi     | 2 saat altı         | 3  | 12,5 |
|                         | 2-4 saat            | 6  | 25,0 |
|                         | 4-6 saat            | 4  | 16,7 |
|                         | 6 saat üzeri        | 11 | 45,8 |
| Akademik Zorlanma Alanı | Sınavlar            | 9  | 37,5 |
|                         | Başarı beklentisi   | 7  | 29,2 |
|                         | Derslerin yoğunluğu | 5  | 20,8 |
|                         | Gelecek kaygısı     | 3  | 12,5 |

**Not.** f = frekans; % = yüzde.

Tablo 1’de araştırmaya katılan 24 öğrencinin sosyodemografik ve eğitsel özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları sunulmuştur. Katılımcıların 11’i (%45,8) kız, 13’ü (%54,2) erkektir. Yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların %29,2’sinin 17 yaşında, %25,0’ının 15 ve 16 yaşında, %20,8’inin ise 18 yaşında olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımda %29,2 oranıyla 9. sınıf öğrencileri çoğunluğu oluşturmakta, 10. ve 11. sınıf öğrencileri %25,0, 12. sınıf öğrencileri ise %20,8 oranında temsil edilmektedir. Günlük ekran süresi bakımından katılımcıların %45,8’inin 6 saat ve üzeri ekran kullanımı olduğu belirlenmiştir. Akademik zorlanma alanları incelendiğinde %37,5 ile sınavların en sık belirtilen zorlanma alanı olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların tükenmişlik deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda geliştirilmiş; dijital etkileşimler, akademik baskı, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri ve baş etme stratejileri gibi tematik alanları kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine ifade edebilmelerine olanak sağlaması ve gerektiğinde sondaj sorularla görüşmenin zenginleştirilebilmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formu hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve

soruların anlaşılır, açık uçlu ve yönlendirici olmayan bir yapıda olmasına özen gösterilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verileri toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasına dayalı yapısı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların açık rızaları Google Forms aracılığıyla alınmıştır. 18 yaşından küçük katılımcılar için ayrıca veli bilgilendirme ve onam formu hazırlanmış ve velilerin onayları yine Google Forms üzerinden alınmıştır.

Katılımcılara, istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ve istemedikleri sorulara yanıt vermek zorunda olmadıkları açıkça belirtilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve elde edilen kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Tüm veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde kodlanmış ve katılımcılar K1-K24 şeklinde anonimleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen nitel veriler, fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcı deneyimlerine ilişkin anlamlı örüntüleri ortaya çıkarmayı, benzer ifadeleri kavramsal kategoriler altında toplamayı ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri sistematik biçimde yapılandırmayı amaçlayan bir analiz sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Analiz süreci aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada görüşme kayıtları kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış ve elde edilen metinler birden fazla kez okunarak veriye âşinâlık sağlanmıştır. Bu süreçte katılımcı ifadelerinin bütüncül anlamının korunmasına özen gösterilmiştir.

İkinci aşamada açık kodlama yapılmış; katılımcıların tükenmişlik deneyimlerine ilişkin anlamlı ifadeler belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde her bir ifade bağlamından koparılmadan değerlendirilmiş ve benzer içeriklere sahip ifadeler aynı kod altında toplanmıştır.

Üçüncü aşamada kodlar karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler daha üst düzey temalar altında yapılandırılmıştır. Tema oluşturma sürecinde tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, etkileri ve baş etme stratejileri temel çerçeve olarak dikkate alınmıştır.

Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla oluşturulan kod ve temalar alan uzmanı bir akademisyenin görüşüne sunulmuş, uzman tarafından yapılan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kodların kapsamı, temaların iç tutarlılığı ve verilerle uyumu yeniden gözden geçirilmiştir.

Son aşamada temalar tekrar değerlendirilmiş ve bulgular katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla alıntılar K1-K24 şeklinde kodlanarak sunulmuştur (Creswell, 2015).



## BULGULAR

**1. Tükenmişlik Kavramına İlişkin Algılar Üzerine Elde Edilen Bulgular**

Katılımcıların “Tükenmişlik denildiğinde senin aklına ne geliyor? Kendin için bu kavramı nasıl tanımlarsın?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Gençlerin Tükenmişlik Kavramına İlişkin Algıları

| Kodlar                             | f  | Kategori                     | Tema                       |
|------------------------------------|----|------------------------------|----------------------------|
| Yorgunluk, bitkinlik, enerji kaybı | 16 | Duygusal ve fiziksel tükenme | Tükenmişliğin öznel tanımı |
| İsteksizlik, motivasyon kaybı      | 14 | Davranışsal geri çekilme     |                            |
| Yetersizlik, başarısızlık hissi    | 12 | Öz değer zedelenmesi         |                            |
| Çaresizlik, kontrol kaybı          | 10 | Psikolojik baskı algısı      |                            |
| Sosyal geri çekilme                | 9  | Sosyal yalıtım eğilimi       |                            |
| Sınav baskısı ile ilişkilendirme   | 11 | Akademik bağlamda tükenme    |                            |
| Sosyal medya etkisi                | 13 | Dijital karşılaştırma        |                            |

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu soruya ilişkin toplam yedi kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılar tükenmişliği çoğunlukla duygusal ve fiziksel yorgunluk, motivasyon kaybı ve akademik baskı ile ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte sosyal medya etkisi ve öz değer zedelenmesi de öne çıkan kategoriler arasında yer almıştır. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

*“Hiçbir şey yapmak istememek, sürekli yorgun hissetmek.” (K3)*

*“Sınav dönemlerinde daha çok tükenmiş hissediyorum.” (K10)*

*“Sosyal medyada herkes başarılı gibi, ben kendimi yetersiz hissediyorum.” (K8)*

*“Kendimi çaresiz ve sıkışmış hissediyorum.” (K4)*

**2. Tükenmişlik Deneyimi Yaşanan Süreçlere İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Katılımcıların “Son zamanlarda kendini tükenmiş, çok yorgun ya da artık başa çıkmakta zorlanıyor hissettiğin dönemler oldu mu? Bu süreci biraz anlatır mısın?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3:** Gençlerin Tükenmişlik Sürecini Deneyimleme Biçimlerine İlişkin Bulgular

| Kodlar                         | f  | Kategori             | Tema                            |
|--------------------------------|----|----------------------|---------------------------------|
| Biriken stres ve baskı         | 15 | Süreçsel yoğunlaşma  | Tükenmişliğin deneyimsel boyutu |
| Uzun süreli yorgunluk          | 14 | Süreğen etki         |                                 |
| Dalgalı ruh hâli               | 12 | Duygusal değişkenlik |                                 |
| Ani çöküş hissi                | 9  | Anlık yoğunlaşma     |                                 |
| Akademik dönemlere bağlı artış | 11 | Sınav temelli süreç  |                                 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi bu soruya ilişkin beş kategori altında bir tema elde edilmiştir. Katılımcılar tükenmişliği çoğunlukla zaman içinde biriken stres ve baskı sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte uzun süreli yorgunluk ve duygusal dalgalanmalar da sürecin belirgin özellikleri arasında yer almaktadır. Bazı katılımcılar ise tükenmişliği belirli dönemlerde âni yoğunlaşma şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

*“Bir anda olmuyor, yavaş yavaş birikiyor.” (K18)*

*“Sınav dönemlerinde daha çok hissediyorum.” (K16)*

*“Bazı günler iyiyim ama bazen bir anda çöküyorum.” (K10)*

*“Uzun süredir kendimi sürekli yorgun hissediyorum.” (K6)*

### 3. Tükenmişlik Hissinin Günlük Yaşama Etkilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların “Bu tükenmişlik hissi günlük yaşamını (okul, dersler, arkadaşlıklar, ev hayatı) nasıl etkiliyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Tükenmişlik Hissinin Günlük Yaşama Yansımalarına İlişkin Bulgular

| Kodlar                       | f  | Kategori                       | Tema                  |
|------------------------------|----|--------------------------------|-----------------------|
| Derslere odaklanamama        | 16 | Akademik işlevsellikte azalma  | Günlük yaşama yansıma |
| Not düşüşü                   | 12 | Akademik performans kaybı      |                       |
| Arkadaşlardan uzaklaşma      | 14 | Sosyal geri çekilme            |                       |
| Aileyle iletişimin azalması  | 11 | Aile içi etkileşimde zayıflama |                       |
| İsteksizlik ve enerji kaybı  | 15 | Motivasyon kaybı               |                       |
| Odaya kapanma / yalnız kalma | 13 | Sosyal izolasyon eğilimi       |                       |

Tablo 4’te görüldüğü gibi bu soruya ilişkin altı kategori altında bir tema elde edilmiştir. Katılımcılar tükenmişlik hissinin en çok akademik işlevsellik üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte sosyal geri çekilme, aile içi iletişimde azalma ve motivasyon kaybı da günlük yaşama yansıyan önemli etkiler arasında yer almaktadır. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

*“Derslerime odaklanamıyorum, çalışmak istemiyorum.” (K3)*

*“Notlarım düştü çünkü hiçbir şey yapasım gelmiyordu.” (K2)*

*“Arkadaşlarımla konuşmak istemediğim dönemler oluyor.” (K5)*

*“Evde odamdan çıkmak istemiyorum.” (K6)*

#### 4. Dijital Ortamların Tükenmişlik Hissi Üzerindeki Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların “Telefon, sosyal medya ya da dijital ortamların bu hislerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musun? Varsa nasıl?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Dijital Ortamların Tükenmişlik Hissi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

| Kodlar                         | f  | Kategori                   | Tema                                    |
|--------------------------------|----|----------------------------|-----------------------------------------|
| Başkalarıyla kıyaslama         | 15 | Sosyal karşılaştırma       | Dijital etkileşimin tükenmişliğe etkisi |
| Zaman kaybı                    | 17 | Dijital erteleme davranışı |                                         |
| Ders çalışmayı erteleme        | 14 | Akademik gecikme           |                                         |
| Olumsuz gündem içerikleri      | 12 | Duygusal yüklenme          |                                         |
| Sosyal medyaya yönelme (kaçış) | 13 | Geçici rahatlama           |                                         |

Tablo 5’te görüldüğü gibi bu soruya ilişkin beş kategori altında bir tema elde edilmiştir. Katılımcılar dijital ortamların tükenmişlik hissini özellikle sosyal karşılaştırma ve zaman kaybı üzerinden etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte ders çalışma davranışının ertelenmesi ve olumsuz içeriklere maruz kalma da tükenmişlik deneyimini artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

*“Telefona bir bakayım diyorum, saatler geçiyor.” (K7)*

*“Sosyal medyada herkes çok başarılı gibi görünüyor.” (K23)*

*“Haberleri gördükçe moralim daha da düşüyor.” (K10)*

*“Canım sıkılınca telefona kaçıyorum ama sonra daha kötü hissediyorum.” (K14)*

### 5. Aile Beklentileri ve Ebeveyn Baskısına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların “Ailenden ya da ebeveynlerinden hissettiğin beklentiler veya baskılar var mı? Bunlar seni nasıl etkiliyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Aile Beklentileri ve Ebeveyn Baskısına İlişkin Bulgular

| Kodlar                      | f  | Kategori                    | Tema                     |
|-----------------------------|----|-----------------------------|--------------------------|
| Yüksek başarı beklentisi    | 14 | Akademik beklenti baskısı   | Aile temelli tükenmişlik |
| Diğer çocuklarla kıyaslanma | 11 | Karşılaştırma temelli baskı |                          |
| Sürekli eleştirilme algısı  | 9  | Algılanan ebeveyn baskısı   |                          |
| Anlaşılmama hissi           | 8  | Duygusal destek eksikliği   |                          |
| Gelecek konusunda baskı     | 12 | Gelecek odaklı beklenti     |                          |

Tablo 6’da görüldüğü gibi bu soruya ilişkin beş kategori altında bir tema elde edilmiştir. Katılımcılar ailelerinden özellikle yüksek başarı beklentisi ve gelecek odaklı baskı hissettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte diğer çocuklarla kıyaslanma ve anlaşılmama hissi de tükenmişlik deneyimini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

“Ailem benden sürekli daha yüksek not bekliyor.” (K7)

“Başka çocuklarla kıyaslandığımda kendimi daha yetersiz hissediyorum.” (K15)

“Ne yaparsam yapayım yeterli görülüyorum.” (K21)

“Beni anlamadıklarını düşünüyorum.” (K18)

### 6. Akran İlişkilerinin Tükenmişlik Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Arkadaşlarıyla veya akranlarıyla olan ilişkilerin bu süreçte seni nasıl etkiliyor? Destekleyici ya da zorlayıcı yönleri var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Akran İlişkilerinin Tükenmişlik Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

| Kodlar                        | f  | Kategori                      | Tema                    |
|-------------------------------|----|-------------------------------|-------------------------|
| Arkadaş desteği ve motivasyon | 16 | Destekleyici akran ilişkileri | Akran temelli etkileşim |
| Kıyaslanma ve rekabet         | 10 | Zorlayıcı akran deneyimleri   |                         |
| Akran zorbalığı               | 7  | Olumsuz sosyal deneyim        |                         |
| Sosyal geri çekilme           | 9  | İlişkilerden uzaklaşma        |                         |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı ifadelerinin iki yönlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Bir tarafta akran desteği ve motivasyon sağlayan ilişkiler öne çıkarken, diğer tarafta kıyaslanma, rekabet ve akran zorbalığı gibi zorlayıcı deneyimlerin tükenmişlik hissini artırdığı görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar tükenmişlik dönemlerinde sosyal geri çekilme yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılara ait doğrudan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

*“Arkadaşlarım beni motive ediyor, birlikte ders çalışınca daha iyi hissediyorum.” (K6)*

*“Sınıfta sürekli kıyaslanmak beni daha çok yetersiz hissettiriyor.” (K5)*

*“Bazen şaka gibi söylenen şeyler bile insanı kırabiliyor.” (K8)*

*“Tükenmiş hissettiğimde kimseyle konuşmak istemiyorum.” (K10)*

## 7. Tükenmişlik Hissiyle Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Kendini çok yorgun ya da tükenmiş hissettiğinde genelde ne yaparsın? Sana iyi gelen şeyler ya da kişiler var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Tükenmişlik Hissiyle Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

| Kodlar                                         | f  | Kategori                        | Tema                  |
|------------------------------------------------|----|---------------------------------|-----------------------|
| Müzik dinleme                                  | 14 | Bireysel rahatlama stratejileri | Baş etme stratejileri |
| Uyuma / geri çekilme                           | 11 | Kaçınma temelli baş etme        |                       |
| Hobi etkinlikleri (resim, spor, enstrüman vb.) | 13 | Yapıcı baş etme                 |                       |
| Sosyal destek (aile/arkadaş)                   | 17 | Sosyal temelli baş etme         |                       |
| Telefon / sosyal medyaya yönelme               | 12 | Dijital kaçış                   |                       |

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların tükenmişlik hissiyle baş ederken hem yapıcı hem de kaçınma temelli stratejilere başvurdukları görülmektedir. Sosyal destek en sık ifade edilen baş etme yöntemi olurken; müzik dinleme, hobi etkinlikleri ve spor gibi bireysel düzenleme yolları da öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların uyuma ya da dijital ortamlara yönelme gibi kaçınma temelli baş etme davranışları sergilediği belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Müzik dinlemek beni gerçekten rahatlatıyor.” (K3)*

*“Tükenmiş hissettiğimde genelde uyuyorum.” (K23)*

*“Resim çizmek ya da spor yapmak bana iyi geliyor.” (K15)*

*“Arkadaşlarımla konuştuğumda her şey biraz hafifliyor.” (K18)*

## 8. Gençlerin Tükenmişlikle Daha İyi Baş Edebilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Sence senin gibi gençlerin bu tükenmişlik hissiyle daha iyi baş edebilmesi için nelerin değişmesi ya da yapılması gerekir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Gençlerin Tükenmişlikle Baş Etmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

| Kodlar                                 | f  | Kategori            | Tema                              |
|----------------------------------------|----|---------------------|-----------------------------------|
| Sosyal medya kullanımının azaltılması  | 15 | Dijital düzenleme   | Önleyici ve iyileştirici öneriler |
| Hobi edinme                            | 16 | Bireysel gelişim    |                                   |
| Sosyal etkinliklere katılım            | 12 | Sosyal katılım      |                                   |
| Aile desteğinin artırılması            | 10 | Aile temelli destek |                                   |
| Eğitim sisteminde baskının azaltılması | 6  | Yapısal düzenleme   |                                   |
| Psikolojik destek / rehberlik          | 8  | Profesyonel destek  |                                   |

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların tükenmişlikle baş etme sürecinde hem bireysel hem ailesel hem de yapısal düzeyde değişim önerileri sundukları görülmektedir. En sık vurgulanan öneriler arasında hobi edinme ve sosyal medya kullanımının azaltılması yer almaktadır. Bunun yanında sosyal etkinliklerin artırılması, aile desteğinin güçlendirilmesi ve eğitim sistemindeki sınav baskısının azaltılması gerektiği ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise profesyonel psikolojik destek ve okul temelli rehberlik hizmetlerinin önemine dikkat çekmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Bence sosyal medyayı azaltmaları gerekiyor çünkü en çok orası tetikliyor.” (K10)*

*“Hobi edinmeleri lazım. İnsan bir şey başarabildiğini hissedince daha iyi oluyor.” (K4)*

*“Okullarda bu konuyla ilgili etkinlikler yapılmalı.” (K8)*

*“Ailelerin beklentileri biraz daha makul olmalı.” (K23)*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 15-18 yaş arası gençlerin tükenmişlik deneyimleri fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiş; tükenmişliğin gençler tarafından nasıl tanımlandığı, hangi bağlamlarda ortaya çıktığı ve nasıl deneyimlendiği bütüncül biçimde

ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, tükenmişliğin gençler açısından yalnızca akademik yorgunlukla sınırlı olmayan; dijitalleşme, aile beklentileri, akran ilişkileri ve bireysel baş etme süreçleriyle iç içe geçmiş çok boyutlu bir deneyim olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların tükenmişliği en sık “yorgunluk”, “isteksizlik”, “motivasyon kaybı” ve “yetersizlik hissi” ile ilişkilendirmesi, tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunun gençler açısından merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Maslach ve arkadaşlarının (2001) tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel yeterlilikte azalma boyutlarıyla ele alan kuramsal çerçevesiyle örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerde okul tükenmişliğini inceleyen çalışmalar da benzer biçimde motivasyon kaybı ve akademik isteksizliğin temel göstergeler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Aypay, 2011).

Gençlerin tükenmişliği aynı zamanda öz değer zedelenmesi ve başarısızlık algısıyla ilişkilendirmesi, ergenlik döneminde kimlik gelişimi ve benlik algısının hassas yapısıyla açıklanabilir. Erikson’un (1968) kimlik gelişimi kuramı, bu dönemde yaşanan başarısızlık deneyimlerinin bireyin öz değer algısını doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadır.

Bulgular, tükenmişliğin âni bir durumdan ziyade zaman içinde biriken stres ve baskıların sonucu olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Katılımcıların “birikimli stres” ve “uzun süreli yorgunluk” vurguları, tükenmişliğin yavaş ilerleyen ve fark edilmesi güç bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, tükenmişliğin kronik stresle ilişkili bir sendrom olarak tanımlanmasıyla paralellik göstermektedir (Freudenberger, 1974; Maslach vd., 2001).

Özellikle sınav dönemlerine bağlı artış vurgusu, Türkiye’de sınav odaklı eğitim sisteminin gençler üzerinde oluşturduğu baskının tükenmişlik deneyimini yoğunlaştırdığını düşündürmektedir. Akademik tükenmişlik üzerine yapılan çalışmalar da sınav baskısının tükenmişliği artıran önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Ağır, 2018).

Tükenmişliğin akademik performans, sosyal ilişkiler ve aile içi iletişim üzerinde belirgin etkiler oluşturduğu görülmektedir. Derslere odaklanamama ve not düşüşü gibi akademik sonuçlar, okul tükenmişliği literatürüyle uyumludur (Aypay, 2016). Bunun yanında sosyal geri çekilme ve içe kapanma eğilimleri, tükenmişliğin yalnızca performans boyutunda değil, sosyal işlevsellik üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, ergenlik döneminde akran ilişkilerinin psikolojik iyi oluş üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla da ilişkilidir (Brown & Larson, 2009). Tükenmişliğin sosyal izolasyonla birlikte görülmesi, gençlerin destek sistemlerinden uzaklaşma riskini artırabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada dijital ortamların tükenmişlik deneyimi üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Katılımcıların sosyal karşılaştırma, zaman kaybı ve akademik erteleme davranışlarını vurgulaması, sosyal medya kullanımının psi-

kolojik iyi oluş üzerindeki etkilerine ilişkin literatürle örtüşmektedir (Twenge, 2017; Keles vd., 2020).

Sosyal medyada sürekli karşılaştırma yapma eğilimi, gençlerin yeterlilik algılarını zedeleyerek tükenmişlik hissini artırabilmektedir. Bu durum, dijitalleşmenin gençler açısından yeni bir psikososyal risk alanı oluşturduğunu göstermektedir (Gökçearslan, 2011). Ayrıca sürekli çevrim içi olma hâli, zihinsel dinlenme alanlarının daralmasına ve kronik yorgunluk hissine yol açabilmektedir (Dolgun, 2010).

Katılımcıların yüksek başarı beklentisi ve kıyaslanma deneyimlerini vurgulamaları, ebeveyn tutumlarının tükenmişlik üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, algılanan ebeveyn baskısının akademik stres ve tükenmişlikle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Gülbetkin, 2022; Tunç, 2022).

Buna karşın destekleyici ebeveyn tutumlarının koruyucu bir işlev üstlenebileceği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Sosyal destek mekanizmalarının tükenmişlik riskini azaltıcı etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Yazgan, 2025), aile içi iletişimin güçlendirilmesi önemli bir müdahale alanı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, akran ilişkilerinin iki yönlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Destekleyici akran ilişkileri tükenmişliği azaltıcı bir işlev görürken; kıyaslanma, rekabet ve zorbalık deneyimleri tükenmişliği artırabilmektedir. Akran zorbalığının psikolojik sonuçlarına ilişkin çalışmalar da benzer biçimde duygusal yıpranma ve stres artışını ortaya koymaktadır (Totan, 2007; Durmuş, 2016). Destekleyici akran ilişkilerinin koruyucu rolü ise sosyal destek literatürü ile uyumludur. Sosyal destek algısının psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Öz, 2009; Yılmaz, 2009).

Katılımcıların hem yapıcı hem de kaçınma temelli baş etme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Hobi edinme, sosyal destek arama ve spor gibi yöntemler daha uyumlu baş etme stratejileri olarak değerlendirilirken; dijital ortama yönelme ve uyuma gibi davranışlar kısa vadeli rahatlatma sağlamakla birlikte uzun vadede tükenmişliği artırabilecek nitelikte olabilir. Bu durum, psikolojik sağlamlığın ve sağlıklı baş etme mekanizmalarının güçlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Öz, 2009).

Bu araştırma, gençlerde tükenmişliğin çok boyutlu ve bağlamsal bir deneyim olduğunu göstermektedir. Tükenmişlik, yalnızca bireysel yetersizlik hissiyle açıklanabilecek bir durum değil; dijitalleşme, akademik baskı, ebeveyn beklentileri ve akran etkileşimleri gibi çoklu faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir.

Fenomenolojik bulgular, gençlerin tükenmişliği çoğunlukla birikimli stres, motivasyon kaybı ve öz değer zedelenmesi çerçevesinde deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, gençlerin psikososyal destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak gençlerde tükenmişlikle mücadele, yalnızca bireysel dayanıklılığı artırmaya yönelik müdâhalelerle sınırlı kalmamalı; eğitim sistemi, aile tutumları ve dijital farkındalık gibi yapısal alanları da kapsayan bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir.

### Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda gençlerde tükenmişliğin çok boyutlu ve bağlamsal bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tükenmişlik; akademik baskı, dijital etkileşim, ebeveyn beklentileri, akran ilişkileri ve bireysel baş etme stratejileri ile yakından ilişkili bir süreç olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

#### 1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

1. Sınav odaklı ve performans temelli değerlendirme sistemlerinin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri göz önünde bulundurularak, daha süreç temelli ve gelişim odaklı değerlendirme yaklaşımları benimsenmelidir.
2. Okullarda tükenmişlik, stres yönetimi ve psikolojik sağlık konularında düzenli farkındalık programları uygulanmalıdır.
3. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin erişilebilirliği artırılmalı; özellikle lise düzeyinde önleyici ruh sağlığı çalışmaları sistematik hâle getirilmelidir.
4. Okul ortamında akademik başarı kadar öğrencinin duygusal iyi oluşu da değerlendirme kriterleri arasında yer almalıdır.

#### 2. Ailelere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynlere yönelik bilinçlendirme programları düzenlenerek yüksek beklenti ve kıyaslama temelli tutumların gençler üzerindeki etkileri hakkında farkındalık artırılmalıdır.
2. Aile içi iletişimi güçlendirmeye yönelik eğitimler yaygınlaştırılmalı; destekleyici ve kabul edici ebeveyn tutumları teşvik edilmelidir.
3. Gençlerin yalnızca akademik başarıları üzerinden değerlendirilmesi yerine çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

#### 3. Dijital Kullanıma Yönelik Öneriler

1. Okullarda ve aile ortamında dijital medya okuryazarlığı eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.
2. Gençlere sosyal medya karşılaştırmalarının psikolojik etkileri konusunda bilinç kazandırılmalıdır.
3. Günlük ekran süresinin düzenlenmesine yönelik öz denetim becerilerini geliştiren programlar uygulanmalıdır.
4. Dijital ortamların tamamen yasaklanması yerine bilinçli ve dengeli kullanım teşvik edilmelidir.



#### 4. Akran İlişkilerine Yönelik Öneriler

1. Okullarda akran zorbalığını önleyici programlar güçlendirilmelidir.
2. İş birliğine dayalı öğrenme ortamları artırılarak rekabet baskısı azaltılmalıdır.
3. Sosyal destek grupları ve akran danışmanlığı uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

#### 5. Psikolojik Sağlamlık ve Baş Etme Becerilerine Yönelik Öneriler

1. Gençlere duygu düzenleme, stresle baş etme ve problem çözme becerilerini geliştiren programlar sunulmalıdır.
2. Spor, sanat ve hobi etkinliklerinin okul programlarına entegre edilmesi teşvik edilmelidir.
3. Tükenmişlik belirtilerinin erken dönemde fark edilebilmesi için öğretmenler eğitilmelidir.

#### 6. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Farklı şehir ve sosyoekonomik düzeylerdeki gençlerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
2. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desen araştırmalar alana katkı sağlayabilir.
3. Dijital tükenmişlik kavramı ayrı bir çalışma konusu olarak daha derinlemesine incelenebilir.
4. Uzunlamasına çalışmalarla tükenmişliğin zaman içindeki değişimi analiz edilebilir.

Bu öneriler, gençlerde tükenmişliğin yalnızca bireysel bir problem olarak değil; aile, okul ve dijital çevre ile ilişkili yapısal bir mesele olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Tükenmişlikle mücadelede bütüncül, önleyici ve çok paydaşlı yaklaşımların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

### KAYNAKÇA

- Ağır, M. (2018). Okul ortamının öğrencilerin akademik tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45-62.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (2016). Okul tükenmişliği ve zorbalık arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 1-19. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4346>
- Baran, A. G. (2013). Türkiye’de gençlik ve toplumsal değişim. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 1-18.

- Baran, E. (2025). Sosyal destek ve gençlerin psikolojik dayanıklılığı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 55-72.
- Birleşmiş Milletler. (1993). *World youth report*. United Nations.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 74-103). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dolgun, U. (2010). *Zamanın sosyal inşası ve modern toplum*. Epos Yayınları.
- Durmuş, E. (2016). Akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 35-52.
- Düzgüner, S. (2015). Ergenlik döneminde psikososyal gelişim. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 561-578.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gökçearslan, Ş. (2011). İnternet bağımlılığı ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişki. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Göktepe, E. (2016). Tükenmişlik sendromu: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 36(1), 45-63.
- Gülbetekin, S. (2022). Algılanan ebeveyn baskısının ergenlerde akademik stres üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 89-105.
- Karaca, M. (2007). *Gençlik sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Öz, F. (2009). Psikolojik sağlık kavramı ve ruh sağlığıyla ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 17(3), 1-11.
- Özdemir, Y. (2025). Dijital çağda tükenmişlik: Gençler üzerine bir değerlendirme. *Yeni Medya ve Toplum*, 4(1), 22-40.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Totan, T. (2007). Akran zorbalığı ve ergenlerde psikolojik uyum. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 35-46.
- Tunç, B. (2022). Lise öğrencilerinde ebeveyn tutumları ve akademik tükenmişlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 101-118.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Yazgan, H. (2025). Sosyal destek algısının ergenlerde tükenmişlik üzerindeki rolü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları*, 8(1), 66-84.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2012). Duygusal tükenme ve işlevsel sonuçları. *Çalışma ve Toplum*, 1, 89-108.
- Yılmaz, E. (2009). Psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 45-60.

## ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINDA AİLE İÇİ İLETİŞİMİN ROLÜ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

**Azranur ÇAVUN**, Güzide Özdilek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**İrem Berra YILDIRIM**, Güzide Özdilek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Zeina MAHMOUD**, Güzide Özdilek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Rabia YILDIRIM**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin aile içi iletişim deneyimlerinin akademik yaşantıları üzerindeki etkilerini öğrencilerin öznel algıları doğrultusunda incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, İstanbul ili Esenler İlçesi'nde farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 12 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, aile içi iletişimin öğrencilerin akademik motivasyonu, ders çalışma süreçleri, öz güvenleri ve okul başarılarına ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Destekleyici, açık ve güven temelli iletişim biçimlerinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, planlı çalışma davranışlarını desteklediği ve akademik benlik algılarını güçlendirdiği belirlenmiştir. Buna karşılık baskılayıcı, eleştirel ve kıyaslayıcı iletişim biçimlerinin stres, motivasyon kaybı ve performans düşüşü ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Özellikle akademik zorlanma dönemlerinde aile ile kurulan iletişimin öğrenciler için ya destekleyici bir kaynak ya da ek bir stres unsuru olarak deneyimlenebildiği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak araştırma, aile içi iletişimin yalnızca akademik başarı üzerinde değil, öğrencilerin duygusal ve motivasyonel süreçleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen

bulgular, aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve ailelere yönelik iletişim temelli bilinçlendirme çalışmalarının önemine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile İçi İletişim, Akademik Başarı, Akademik Motivasyon, Öz Güven, Lise Öğrencileri.

## THE ROLE OF FAMILY COMMUNICATION IN STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT: A QUALITATIVE STUDY

### Abstract

The aim of this study is to examine the effects of high school students' family communication experiences on their academic lives based on their subjective perceptions. The research was conducted within the framework of qualitative research using a phenomenological design. The study group consisted of 12 high school students attending different secondary schools in the Esenler district of Istanbul. Participants were selected through criterion sampling. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The findings indicate that family communication plays a significant role in students' academic motivation, study habits, self-confidence, and perceptions of academic achievement. Supportive, open, and trust-based communication patterns were found to enhance students' motivation, promote planned study behaviors, and strengthen their academic self-perceptions. In contrast, controlling, critical, and comparison-based communication styles were associated with stress, decreased motivation, and lower academic performance. Particularly during periods of academic difficulty, communication with family members was experienced either as a source of emotional support or as an additional stress factor. Overall, the findings suggest that family communication influences not only academic achievement but also students' emotional and motivational processes. The results highlight the importance of strengthening family-school collaboration and developing communication-based awareness programs for parents to support adolescents' academic development.

**Keywords:** Family Communication, Academic Achievement, Academic Motivation, Self-Confidence, High School Students.

### GİRİŞ

Eğitim süreci, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve kişilik gelişimini de kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Steinberg, 2014). Öğrencinin akademik yaşantısı, okul ortamında gerçekleşen öğrenme etkinlikleriyle sınırlı olmayıp, aile ve sosyal çevre gibi bağlamsal faktörlerden de önemli ölçüde etkilenmektedir (Hill & Tyson, 2009). Bu bağlamda aile, bireyin ilk sosyal çevresi olması nedeniyle değerlerin, tutumların ve davranış örüntülerinin şekillendiği temel kurum olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2016).

Aile ortamında kurulan ilişkilerin niteliği, özellikle aile içi iletişim, öğrencinin duygusal güvenliği, kendini ifade edebilme becerileri ve akademik yaşantıya yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Satir, 2001). Aile içi iletişim; aile üyeleri arasında gerçekleşen sözlü ve sözsüz etkileşimleri, duygusal paylaşımları, geri bildirimleri ve problem çözme süreçlerini kapsayan dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 2014). İletişimin açık, destekleyici ve anlayış temelli olduğu aile ortamlarında öğrencilerin akademik ve psikososyal uyumlarının daha güçlü olduğu; buna karşılık iletişimin baskıcı, eleştirel ya da yetersiz olduğu durumlarda öğrencilerin akademik motivasyon ve uyum düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği bildirilmektedir (Satir, 2001; Özgüven, 2014).

Akademik başarı, uzun süre öğrencinin sınav performansı ve not ortalaması üzerinden değerlendirilmiş olsa da güncel eğitim araştırmaları bu kavramın daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Zimmerman, 2002). Bu doğrultuda akademik başarı; öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu, derslere katılımı, akademik benlik algısı ve öğrenme sürecine gösterdiği çabayı içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Bu nedenle öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörlerin yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı olmadığı; aile ve çevresel değişkenlerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Fan & Chen, 2001).

Alan yazında aile içi iletişim ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar, aileden algılanan desteğin öğrencilerin akademik motivasyonunu ve okul başarısını anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Aile ortamında öğrencinin akademik çabasının fark edilmesi, teşvik edilmesi ve duygusal olarak desteklenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine daha istekli katılım göstermesini kolaylaştırmaktadır (Hill & Tyson, 2009). Buna karşılık, akademik başarının yoğun baskı ve eleştiri yoluyla ele alındığı aile ortamlarında öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığı ve akademik performanslarının olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Özgüven, 2014).

Aile içi iletişimin akademik başarı üzerindeki etkisi, çoğu zaman motivasyon, öz güven ve akademik benlik algısı gibi aracı değişkenler üzerinden açıklanmaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı, bireyin kendine yönelik yeterlik algısının akademik çaba ve başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Aile ortamında destekleyici iletişim biçimleriyle yetişen öğrencilerin, akademik zorluklarla başa çıkma konusunda daha dirençli oldukları ve öğrenme sürecine daha aktif biçimde katıldıkları ifade edilmektedir (Bandura, 1997; Hill & Tyson, 2009).

Özellikle ergenlik dönemi, aile içi iletişim ile akademik yaşantı arasındaki ilişkinin daha karmaşık ve hassas bir hâl aldığı önemli bir gelişim evresi olarak tanımlanmaktadır (Steinberg, 2014). Bu dönemde bireyler, kimlik geliştirme süreciyle birlikte bağımsızlaşma eğilimi gösterirken, akademik beklentiler ve gelecek kaygılarıyla da yoğun biçimde karşı karşıya kalmaktadır (Steinberg,

2014). Ergenlik döneminde aile içi iletişimin destekleyici olması, öğrencinin akademik ve duygusal uyumunu güçlendirirken; iletişim sorunlarının öğrencinin okul yaşantısında stres ve başarısızlık algısını artırabildiği belirtilmektedir (Yavuzer, 2016).

Literatür incelendiğinde, aile içi iletişim ve akademik başarı ilişkisini ele alan çalışmaların büyük ölçüde nicel araştırma yöntemlerine dayandığı görülmektedir (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Bu çalışmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri istatistiksel düzeyde ortaya koymakla birlikte, öğrencilerin aile içi iletişim deneyimlerini nasıl algıladıkları ve bu deneyimlerin akademik yaşantılarına nasıl yansıdığına ilişkin derinlemesine bilgiler sunmada sınırlı kalmaktadır (Creswell, 2015). Nitel araştırmalar ise bireylerin yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini ayrıntılı biçimde inceleyerek bu boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir (Creswell, 2015).

Bu bağlamda, öğrencilerin aile içi iletişim deneyimlerini kendi öznel algıları doğrultusunda ele alan nitel çalışmaların, aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesine ve öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilerin aileleriyle kurdukları iletişimi nasıl anlamlandırdıkları ve bu iletişimin akademik yaşantılarına nasıl yansıdığına ilişkin nitel veriler, eğitimciler ve aileler için yol gösterici nitelikte bilgiler sunabilir.

Bu araştırmada, 15-18 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin aile içi iletişim deneyimlerini ve bu iletişim biçimlerinin öğrencilerin akademik yaşantıları üzerindeki etkilerini, öğrencilerin öznel algıları doğrultusunda incelemek amaçlanmaktadır. Nitel bir yaklaşımla yürütülen bu çalışmanın, aile içi iletişimin akademik başarı bağlamındaki rolüne ilişkin daha bütüncül bir anlayış sunarak literatürdeki nitel çalışma eksikliğine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencileri, aileleriyle kurdukları iletişimi nasıl algılamaktadır?
2. Öğrencilerin algıladıkları aile içi iletişim biçimleri, ders çalışma süreçlerini nasıl etkilemektedir?
3. Öğrenciler, ailelerinden akademik yaşantılarına yönelik ne tür destekler aldıklarını düşünmektedir?
4. Aile içi iletişim biçimleri, öğrencilerin derslere yönelik akademik motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
5. Öğrencilerin aileleriyle kurdukları iletişim, akademik benlik algıları ve öz güvenleri ile nasıl ilişkilendirilmektedir?
6. Öğrencilerin aile içi iletişim deneyimleri, okul başarısına ilişkin algılarını nasıl şekillendirmektedir?
7. Öğrencilerin akademik açıdan zorlandıkları dönemlerde, aileleriyle kurdukları iletişim bu süreci nasıl etkilemektedir?

8. Öğrenciler, aile içi iletişimin akademik başarıları üzerindeki genel etkisini nasıl değerlendirmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve öznel algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu desen, bireylerin doğrudan deneyimledikleri bir olguyu nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını ortaya koymada etkili bir yöntem sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada ele alınan olgu, aile içi iletişim biçimlerinin öğrencilerin akademik yaşamları üzerindeki etkisidir. Bu bağlamda çalışma, öğrencilerin aile içinde deneyimledikleri iletişim süreçlerini nasıl anlamlandırdıklarını, bu süreçlerin akademik başarılarına, derslere yönelik tutumlarına ve kendilerine dair algılarına nasıl yansıdığını katılımcıların öznel anlatıları üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle olgubilim deseni, araştırmanın amacıyla örtüşen uygun bir yaklaşım olarak tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi'nde bulunan farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmek- te olan toplam 12 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma konusu olan aile içi iletişim deneyimine sahip bireylerden derinlemesine veri elde edilmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri; 14-18 yaş aralığında olmak, ortaöğretim düzeyinde öğrenim görüyor olmak ve aile içi iletişim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ifade edebilecek durumda olmaktır. Katılımcılar farklı okullardan seçilerek aile içi iletişim deneyimlerinin çeşitli okul ortamları ve akademik bağlamlar çerçevesinde ele alınması hedeflenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı dengeli olup altı katılımcı kız, altı katılımcı erkektir. Katılımcılar 9, 10, 11. ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olup farklı sınıf seviyelerinin araştırmaya dâhil edilmesi, aile içi iletişim deneyimlerinin gelişimsel farklılıklar çerçevesinde incelenmesine olanak sağlamaktadır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her bir öğrenci K1-K12 şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcılara ilişkin ayrıntılı sosyodemografik bilgiler frekans ve yüzde dağılımlarıyla birlikte Tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1:** Katılımcıların Sosyodemografik ve Eğitsel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Değişken                  | Kategori   | f | %    |
|---------------------------|------------|---|------|
| Cinsiyet                  | Erkek      | 6 | 50.0 |
|                           | Kız        | 6 | 50.0 |
| Yaş                       | 14         | 4 | 33.3 |
|                           | 15         | 2 | 16.7 |
|                           | 16         | 1 | 8.3  |
|                           | 17         | 2 | 16.7 |
|                           | 18         | 3 | 25.0 |
| Sınıf Düzeyi              | 9. sınıf   | 6 | 50.0 |
|                           | 10. sınıf  | 1 | 8.3  |
|                           | 11. sınıf  | 1 | 8.3  |
|                           | 12. sınıf  | 4 | 33.3 |
| Anne Eğitim Durumu        | İlkokul    | 4 | 33.3 |
|                           | Ortaokul   | 1 | 8.3  |
|                           | Lise       | 6 | 50.0 |
|                           | Üniversite | 1 | 8.3  |
| Baba Eğitim Durumu        | İlkokul    | 1 | 8.3  |
|                           | Ortaokul   | 4 | 33.3 |
|                           | Lise       | 6 | 50.0 |
|                           | Üniversite | 1 | 8.3  |
| Akademik Öz Değerlendirme | Düşük      | 1 | 8.3  |
|                           | Orta       | 8 | 66.7 |
|                           | Yüksek     | 3 | 25.0 |

**Not.** f = frekans; % = yüzde.

Tablo 1’de araştırmaya katılan 12 lise öğrencisinin sosyodemografik ve eğitsel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyet dağılımı dengeli olup öğrencilerin %50,0’ı erkek (n = 6) ve %50,0’ı kızdır (n = 6). Yaş dağılımı incelendiğinde öğrencilerin %33,3’ünün 14 yaşında, %25,0’ının ise 18 yaşında olduğu; diğer yaş gruplarının daha düşük oranlarda temsil edildiği görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından katılımcıların yarısı (%50,0) 9. sınıf öğrencilerinden oluşmakta, %33,3’ü 12. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Ebeveyn eğitim düzeyleri incelendiğinde annelerin ve babaların yarısının (%50,0) lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Annelerin %33,3'ünün ilköğretim mezunu olduğu; babalarda ise %33,3 oranında ortaokul mezuniyetinin bulunduğu görülmektedir. Akademik öz değerlendirme bakımından öğrencilerin büyük çoğunluğu (%66,7) kendisini “orta” düzeyde değerlendirmekte; %25,0’ı “yüksek”, %8,3’ü ise “düşük” düzeyde algılamaktadır.

Bu dağılımlar, araştırma grubunun farklı yaş ve sınıf düzeylerinden gelen, ebeveyn eğitim düzeyi açısından çeşitlilik gösteren bir yapı sergilediğini; akademik öz algı bakımından ise ağırlıklı olarak orta düzeyde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, aile içi iletişim deneyimlerinin farklı eğitsel ve gelişimsel bağlamlar çerçevesinde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların aile içi iletişim deneyimlerini kendi ifadeleriyle ayrıntılı biçimde ortaya koymalarına olanak sağlaması ve araştırmacıya gerektiğinde derinleştirici sorular yöneltebilme esnekliği sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olup aile içi iletişim biçimleri, aileden algılanan akademik destek, akademik motivasyon, öz güven ve akademik başarıya ilişkin algılar temalarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Soruların açık uçlu, anlaşılır ve yönlendirici olmayan bir yapıda olmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuş; uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte soruların araştırma amacıyla tutarlılığı ve açıklık düzeyi yeniden gözden geçirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verileri toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasına dayalı yapısı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılımı gönüllülük temelinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılardan açık rıza onamı Google Forms aracılığıyla alınmıştır. 18 yaşından küçük katılımcılar için ayrıca veli bilgilendirme ve açık rıza formu hazırlanmış ve velilerin onayı yine Google Forms üzerinden temin edilmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ve istemedikleri sorulara yanıt vermek zorunda olmadıkları açıkça belirtilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Tüm veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde kodlanmış ve katılımcılar K1-K12 şeklinde anonimleştirilmiştir.

## Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcıların ifadelerinden anlamlı örüntüleri ortaya çıkarmayı, benzer verileri belirli kavramsal kategoriler altında toplamayı ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri yorumlamayı amaçlayan sistematik bir analiz sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları öncelikle kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış ve araştırmacı tarafından birden fazla kez okunarak veri setine âşinâlık sağlanmıştır.

Analiz sürecinde ilk olarak açık kodlama yapılmış; katılımcı ifadelerinden anlamlı birimler belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Benzer içeriklere sahip kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, ardından bu kategoriler daha üst düzey temalar altında yapılandırılmıştır. Kodlama sürecinde verilerin bağlamından koparılmasına özen gösterilmiş ve katılımcı ifadeleri mümkün olduğunca özgün anlam çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla oluşturulan kod ve temalar, nitel araştırma alanında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuş; uzman tarafından yapılan değerlendirmeler doğrultusunda bazı kodların birleştirilmesi ve tema adlandırmalarının netleştirilmesi sağlanmıştır. Uzman görüşü süreci, analizde öznel yorum riskini azaltmak ve temaların araştırma amacıyla tutarlılığını güçlendirmek amacıyla yürütülmüştür.

## BULGULAR

### 1. Lise Öğrencilerinin Aileleriyle Kurdukları İletişime İlişkin Algıları

Katılımcıların “Ailenizle olan iletişiminizi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde aile içi iletişime ilişkin algılarının destekleyici, açık ve güven verici iletişimden; baskılayıcı, eleştirel ve anlaşılma hissi kadar uzanan farklı boyutlarda toplandığı görülmüştür. Bu soruya ilişkin elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Aile İçi İletişime İlişkin Algıları

| Kodlar                              | f | Kategori                      | Tema                    |
|-------------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------|
| Destekleyici iletişim, açık konuşma | 7 | Açık ve destekleyici iletişim | Olumlu iletişim algısı  |
| Güven ve değer görme hissi          | 6 | Duygusal güven ortamı         |                         |
| Fikirlerin dikkate alınması         | 5 | Karşılıklı anlayış            |                         |
| Baskı ve yüksek beklenti            | 4 | Baskı algısı                  | Olumsuz iletişim algısı |
| Eleştirel ve kıyaslayıcı tutum      | 3 | Eleştirel yaklaşım            |                         |
| Anlaşılma hissi                     | 2 | Duygusal uzaklık              |                         |

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun aile içi iletişimi açık, destekleyici ve güven verici olarak tanımladığı görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar iletişim sürecinde baskı, eleştiri ve anlaşılma hissi- ne vurgu yapmıştır. Bulgular, aile içi iletişim algılarının iki temel tema altında toplandığını göstermektedir: olumlu iletişim algısı ve olumsuz iletişim algısı.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Ailemle iletişimim genel olarak açık ve destekleyici... Fikirlerime değer verildiğini bildiğim için kendimi anlaşılmış hissediyorum.” (K4)*

*“Genelde iyi diyebilirim ama bazen beni fazla zorladıklarını düşündüğüm de olu- yor.” (K6)*

*“Ailemle olan iletişimimi yıldızlara bakıp konuşmak gibi tanımlayabilirim... An- laşıldığımı pek hissetmem.” (K12)*

*“Ailemle iyi anlaşıyorum, bir sıkıntımda olduğunda ilk onlarla paylaşıyorum.” (K11)*

## 2. Aile İçi İletişimin Ders Çalışma Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Ailenizin sizinle kurduğu iletişimin ders çalışma sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde aile içi iletişimin ders çalışma sürecini hem olumlu hem de olumsuz yönde etki- leyebildiği görülmüştür. Katılımcı ifadelerinde özellikle destekleyici iletişimin motivasyonu ve planlı çalışmayı artırdığı; baskılayıcı ve eleştirel iletişimin ise stres, dikkat dağınıklığı ve motivasyon kaybına yol açabildiği vurgulanmıştır. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Aile İçi İletişimin Ders Çalışma Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

| Kodlar                                     | f | Kategori                   | Tema         |
|--------------------------------------------|---|----------------------------|--------------|
| Destekleyici tutumun motivasyonu artırması | 8 | Motivasyon artışı          | Olumlu etki  |
| Planlı ve düzenli çalışmaya yönelme        | 6 | Akademik disiplin gelişimi |              |
| Güven ortamında odaklanma artışı           | 5 | Kaygı azalması             |              |
| Baskı ve yüksek beklenti nedeniyle stres   | 6 | Stres ve kaygı             | Olumsuz etki |
| Tartışma sonrası dikkat dağılması          | 4 | Odak kaybı                 |              |
| Kıyaslama sonucu moral düşüşü              | 3 | Motivasyon azalması        |              |

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların büyük bölümünün aile içi iletişimin ders çalışma sürecini destekleyici ve motive edici yönde etkilediğini ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar baskılayıcı tutum, yüksek beklenti ve kıyaslama gibi iletişim biçimlerinin stres oluşturduğunu ve ders

çalışma sürecinde dikkat dağınıklığına yol açtığını belirtmiştir. Bulgular, aile içi iletişimin ders çalışma sürecine yönelik etkisinin iki temel tema altında toplandığını göstermektedir: Olumlu etki ve olumsuz etki.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Destek olduklarında ve güvende hissettiğimde daha motive oluyorum.” (K2)*

*“Ailem kızmak yerine birlikte değerlendirelim dedi, o konuşmadan sonra daha planlı çalışmaya başladım.” (K6)*

*“Evde huzur varsa sınavdan yüksek alıyorum ama kavga olursa kafamı toplayamıyorum.” (K5)*

*“Ailem baskı uyguladığında sınav notlarım olumsuz etkileniyor.” (K10)*

### 3. Öğrencilerin Ailelerinden Akademik Konularda Aldıkları Desteklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Ailenizden akademik konularda ne tür destekler aldığınızı düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde ailelerin öğrencilere yönelik desteklerinin teşvik, yönlendirme, maddî imkân sağlama ve moral desteği gibi farklı boyutlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcılar eleştirel tutum veya yetersiz destek deneyimlerine de değinmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Ailelerden Alınan Akademik Destek Türlerine İlişkin Bulgular

| Kodlar                            | f | Kategori                 | Tema               |
|-----------------------------------|---|--------------------------|--------------------|
| Teşvik ve motive edici sözler     | 9 | Sözel ve duygusal destek | Mânevî destek      |
| Hedef belirleme ve yönlendirme    | 8 | Akademik rehberlik       |                    |
| Çalışma ortamı sağlama            | 6 | Fiziksel destek          | Maddî destek       |
| Kaynak, kitap ve kurs desteği     | 5 | Eğitsel imkân sağlama    |                    |
| Meslek seçimi konusunda rehberlik | 6 | Gelecek planlaması       |                    |
| Eleştiri ve yüksek beklenti       | 4 | Eleştirel yaklaşım       | Sınırlayıcı destek |
| Yetersiz destek algısı            | 2 | Destek eksikliği         |                    |

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ailelerinden akademik konularda teşvik ve yönlendirme aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle hedef belirleme, çalışma planı oluşturma ve meslek seçimi konusunda rehberlik sağlanması öne çıkan kategoriler arasındadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar eleştirel tutum veya yetersiz destek deneyimlerinden söz etmiştir. Bulgular, aile desteğinin ağırlıklı olarak mânevî ve akademik rehberlik boyutunda yoğunlaştığını göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Genelde teşvik ve yönlendirme alıyorum... Hedef koymam konusunda beni bilinçlendirmeye çalışıyorlar.” (K1)*

*“Ailemden hem lojistik hem de mânevî destek alıyorum.” (K4)*

*“Genellikle annem beni teşvik ediyor ve eğitim hayatımı daha iyi tamamlamamı sağlıyor.” (K9)*

*“Derslerimle ilgili desteğe ihtiyaç duyduğumda vermediklerinde öz güvenimin düştüğünü fark ediyorum.” (K8)*

#### 4. Aile İçi İletişimin Derslere Yönelik Akademik Motivasyona Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Ailenizle yaşadığınız iletişim biçiminin derslere karşı motivasyonunuzu etkilediği durumlar oldu mu?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde aile içi iletişimin öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini doğrudan etkileyebildiği görülmüştür. Katılımcılar, destekleyici ve takdir edici iletişimin motivasyonu artırdığını; baskılayıcı, kıyaslayıcı ve çatışmalı iletişimin ise motivasyon kaybına yol açabildiğini ifade etmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Aile İçi İletişimin Akademik Motivasyona Etkisine İlişkin Bulgular

| Kodlar                                     | f | Kategori                 | Tema              |
|--------------------------------------------|---|--------------------------|-------------------|
| Destek ve takdir sonrası motivasyon artışı | 9 | Duygusal güçlenme        | Motivasyon artışı |
| Güven ortamında derslere isteklilik        | 7 | Güven temelli motivasyon |                   |
| Başarısızlık sonrası yapıcı yaklaşım       | 6 | Çözüm odaklı iletişim    |                   |
| Baskı ve kıyaslama sonucu moral düşüşü     | 5 | Motivasyon azalması      | Motivasyon düşüşü |
| Tartışma sonrası ders isteğinin azalması   | 4 | Duygusal gerilim         |                   |
| Yüksek beklenti kaynaklı stres             | 3 | Performans baskısı       |                   |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ailelerinden gördükleri destek ve takdirin motivasyonlarını artırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle başarısızlık durumlarında yapıcı ve çözüm odaklı iletişim kurulmasının öğrencilerin yeniden motive olmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte baskı, kıyaslama ve çatışmalı iletişim biçimlerinin öğrencilerin motivasyonlarını azalttığı ve ders çalışma isteğini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bulgular, aile içi iletişimin akademik motivasyon üzerinde hem artırıcı hem de azaltıcı bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Ailem beni desteklediğinde daha istekli oluyorum.” (K1)*

*“Ailemle kurduğum çaba odaklı iletişim motivasyonumu çok yüksek tutuyor.” (K4)*

*“Başka öğrencilerle kıyasladıklarında moralim düşüyor ve isteğim azalıyor.” (K6)*

*“Tartıştığımız zaman ders çalışma hevesim pek kalmıyor.” (K11)*

### 5. Aile İçi İletişimin Akademik Benlik Algısı ve Öz Güvene Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Ailenizle olan iletişiminizin kendinize olan güveniniz üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde aile içi iletişimin öğrencilerin akademik benlik algısı ve öz güven düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Katılımcılar, özellikle destekleyici ve güven veren iletişim biçimlerinin öz güvenlerini artırdığını; kıyaslayıcı, eleştirel veya baskılayıcı tutumların ise öz güven üzerinde olumsuz etkiler oluşturabildiğini ifade etmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Aile İçi İletişimin Akademik Benlik Algısı ve Öz Güvene Etkisine İlişkin Bulgular

| Kodlar                                | f  | Kategori              | Tema             |
|---------------------------------------|----|-----------------------|------------------|
| Ailenin güven vermesi                 | 10 | Güven temelli destek  | Özgüven artışı   |
| Değerli ve anlaşılmış hissetme        | 7  | Duygusal kabul        |                  |
| Destek sonrası akademik cesaret       | 6  | Akademik öz yeterlik  |                  |
| Kıyaslama sonucu öz güven düşüşü      | 4  | Olumsuz benlik algısı | Özgüven azalması |
| Eleştirel tutum nedeniyle moral kaybı | 3  | Benlik zedelenmesi    |                  |
| Destek eksikliği algısı               | 2  | Güvensizlik hissi     |                  |

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ailelerinden gördükleri güven ve desteğin öz güvenlerini artırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle destekleyici ve kabul edici iletişim biçimlerinin öğrencilerin akademik ortamlarda daha aktif olmalarına ve sınavlara daha rahat katılmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte kıyaslama ve eleştirel yaklaşımların bazı katılımcılarda öz güven düşüşüne yol açtığı ifade edilmiştir. Bulgular, aile içi iletişimin akademik benlik algısını güçlendirebildiği gibi, iletişim biçimine bağlı olarak zayıflatabileceğini göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Bana güvendiğimi hissettiğimde öz güvenim artıyor ve derslerde daha rahat oluyorum.” (K1)*

*“Ailemin onaylayıcı dili kendime olan güvenimi doğrudan besliyor.” (K4)*

*“Başkaları ile kıyaslandığımda kendimi kötü hissedebiliyorum.” (K2)*

*“Derslerimle alakalı desteğe ihtiyaç duyduğumda vermediklerinde öz güvenimin düştüğünü fark ediyorum.” (K8)*

## 6. Aile İçi İletişim Deneyimlerinin Okul Başarısına Yansımaya İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Ailenizle yaşadığınız bir iletişim deneyiminin okul başarınızı etkilediğini düşündüğünüz bir anınızı paylaşır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde aile içi iletişim deneyimlerinin öğrencilerin akademik performanslarına doğrudan yansiyabildiği görülmüştür. Katılımcılar, özellikle yapıcı ve çözüm odaklı iletişim sonrasında not artışı yaşadıklarını ifade ederken; tartışma, sert tepki ve baskı sonrası dikkat dağılması ve performans düşüşü yaşadıklarını belirtmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Aile İçi İletişim Deneyimlerinin Okul Başarısına Yansımaya İlişkin Bulgular

| Kodlar                                        | f | Kategori              | Tema              |
|-----------------------------------------------|---|-----------------------|-------------------|
| Yapıcı konuşma sonrası not artışı             | 7 | Çözüm odaklı iletişim | Olumlu yansımaya  |
| Birlikte planlama ve çalışma düzeni oluşturma | 6 | Akademik düzenleme    |                   |
| Destek sonrası kaygı azalması                 | 5 | Duygusal toparlanma   |                   |
| Tartışma sonrası dikkat dağılması             | 5 | Odak kaybı            | Olumsuz yansımaya |
| Sert tepki sonrası performans düşüşü          | 4 | Akademik gerileme     |                   |
| Baskı kaynaklı sınav başarısızlığı            | 3 | Performans kaybı      |                   |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının aileleriyle yaşadıkları yapıcı iletişim deneyimlerinin akademik başarılarını artırdığını ifade ettiği görülmektedir. Özellikle başarısızlık sonrasında sakin ve çözüm odaklı yaklaşımın öğrencilerin planlı çalışmaya yönelmelerini sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte tartışma, sert tepki ve baskı gibi iletişim biçimlerinin dikkat dağılmasına ve akademik performansta düşüşe yol açtığı ifade edilmiştir. Bulgular, aile içi iletişim deneyimlerinin öğrencilerin okul başarısı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yönde yansımaları olabileceğini göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:



*“Ailem benimle sakin bir şekilde konuştu ve eksiklerimi planlamamı önerdi, notumu yükselttim.” (K1)*

*“Ailem kızmak yerine neden böyle olduğunu birlikte değerlendirelim dedi, sonraki sınavlarım daha iyi geldi.” (K6)*

*“Sınavdan önce ailemle kurduğum olumsuz iletişim sonucu sınavda başarısız olmuşum.” (K9)*

*“Ailem baskı uyguladığında sınav notlarım olumsuz etkileniyor.” (K10)*

## 7. Akademik Zorlanma Dönemlerinde Aile İçi İletişimin Rolüne İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Derslerinizle ilgili zorlandığınız zamanlarda ailenizle kurduğunuz iletişim size nasıl hissettiriyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde aile içi iletişimin akademik zorlanma dönemlerinde öğrencilerin duygusal durumlarını ve başa çıkma süreçlerini etkilediği görülmüştür. Katılımcılar, dinlenme ve anlaşılma deneyimlerinin rahatlatıcı olduğunu ifade ederken; baskılayıcı ve çözüm üretmeyen yaklaşımların huzursuzluk ve stres oluşturduğunu belirtmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Akademik Zorlanma Dönemlerinde Aile İçi İletişimin Rolüne İlişkin Bulgular

| Kodlar                         | f | Kategori               | Tema              |
|--------------------------------|---|------------------------|-------------------|
| Dinlenilme sonrası rahatlama   | 8 | Duygusal rahatlama     | Destekleyici etki |
| Yönlendirme ile stres azalması | 6 | Çözüm odaklı destek    |                   |
| Güven ortamında huzur hissi    | 5 | Güven temelli rahatlık |                   |
| Baskı nedeniyle stres artışı   | 6 | Baskı algısı           | Baskılayıcı etki  |
| Tartışma sonrası huzursuzluk   | 4 | Duygusal gerilim       |                   |
| Sorunu paylaşmama eğilimi      | 3 | İletişimden kaçınma    |                   |

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının akademik zorlanma dönemlerinde aileleri tarafından dinlenilmenin ve yönlendirilmenin rahatlatıcı bir etki oluşturduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar baskılayıcı tutumların stres ve huzursuzluk oluşturduğunu, bu durumun derslere odaklanmalarını zorlaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca birkaç katılımcı zorlandığı durumları ailesiyle paylaşmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Bulgular, aile içi iletişimin akademik zorlanma süreçlerinde öğrencilerin duygusal düzenleme biçimlerini etkileyebildiğini göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Sorunumu paylaştığımda dinlemeleri beni iyi hissettiriyor.” (K1)*

*“Derslerin yoğunluğu altında ezildiğimde ailemle kurduğum iletişim benim için güvenli bir liman.” (K4)*

*“Genel anlamda beni daha çok huzursuz ve baskılayıcı hissettiriyor.” (K12)*

*“Zorlandığım zaman ailemle paylaşmıyorum, genelde kendim halletmeye çalışıyorum.” (K11)*

## 8. Öğrencilerin Aile İçi İletişimin Akademik Başarı Üzerindeki Genel Etkisine İlişkin Değerlendirmeleri

Katılımcıların “Sizce ailenizle kurduğunuz iletişim biçimi akademik başarılarınızı nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde aile içi iletişimin akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı yönünde genel bir algı olduğu görülmüştür. Katılımcılar destekleyici, anlayışlı ve güven temelli iletişimin akademik başarıyı artırdığını; baskılayıcı ve çatışmalı iletişimin ise başarıyı olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Aile İçi İletişimin Akademik Başarı Üzerindeki Genel Etkisine İlişkin Bulgular

| Kodlar                                      | f | Kategori                | Tema                            |
|---------------------------------------------|---|-------------------------|---------------------------------|
| Destekleyici iletişimin başarıyı artırması  | 9 | Olumlu etki algısı      | Akademik başarıyı artırıcı etki |
| Güven ortamının disiplin sağlanması         | 7 | Motivasyon ve odaklanma |                                 |
| Dengeli iletişimin başarıyı kolaylaştırması | 6 | İletişim dengesi        |                                 |
| Baskı ve çatışmanın başarıyı düşürmesi      | 5 | Olumsuz etki algısı     | Akademik başarıyı azaltıcı etki |
| Tartışma sonrası moral kaybı                | 4 | Duygusal gerileme       |                                 |
| İletişimin etkisiz olduğunu düşünme         | 1 | Nötr algı               |                                 |

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun aile içi iletişimin akademik başarıyı artırıcı bir etkisi olduğunu düşündüğü görülmektedir. Özellikle destekleyici ve güven temelli iletişim biçimlerinin motivasyon, disiplin ve odaklanmayı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar baskılayıcı ve çatışmalı iletişimin başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise aile içi iletişimin akademik başarı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Bulgular, aile içi iletişimin öğrenciler tarafından genel olarak akademik başarıyla ilişkili bir unsur olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Destekleyici ve anlayışlı bir ortamda daha motive ve disiplinli oluyorum.” (K1)*

*“Evde destekleyici bir ortam olması derslerime daha iyi odaklanmamı sağlıyor.” (K2)*

*“Bana soracak olursanız benim açımdan olumsuz etkiliyor.” (K12)*

*“Ailemle kurduğum iletişim aslında benim akademik başarıyı etkilemiyor.” (K11)*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinin aile içi iletişim deneyimlerinin akademik yaşantıları üzerindeki yansımaları fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiştir. Bulgular, aile içi iletişimin öğrencilerin akademik motivasyonu, ders çalışma süreçleri, öz güvenleri ve başarı algıları üzerinde hem destekleyici hem de sınırlandırıcı etkiler oluşturabildiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, alan yazındaki kuramsal ve ampirik bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırmının ilk bulgusu, öğrencilerin aile içi iletişimi iki temel ekseninde algıladıklarını göstermektedir: destekleyici-açık iletişim ve baskılayıcı-eleştirel iletişim. Destekleyici iletişim biçimlerinin öğrencilerde güven, değer görme ve anlaşılma hissi oluşturduğu; buna karşılık eleştirel ve kıyaslayıcı tutumların anlaşılma ve duygusal uzaklık algısına yol açtığı görülmüştür. Bu sonuç, aile içi iletişimin bireyin duygusal güvenliği üzerinde belirleyici olduğunu vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla uyumludur (Satir, 2001; Özgüven, 2014). Ayrıca ergenlik döneminde aile içi iletişimin niteliğinin psikososyal uyum üzerinde kritik bir rol oynadığını belirten Steinberg’in (2014) görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Aile içi iletişimin ders çalışma sürecine etkisine ilişkin bulgular, destekleyici iletişimin öğrencilerin motivasyonunu ve planlı çalışma davranışlarını artırdığını; baskılayıcı iletişimin ise stres ve dikkat dağınıklığına yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, ebeveyn desteğinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan meta-analitik çalışmalarla örtüşmektedir (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Özellikle Hill ve Tyson (2009), ebeveynlerin akademik rehberlik ve destekleyici iletişim yoluyla öğrencilerin akademik uyumlarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin yapıcı ve çözüm odaklı iletişim sonrasında daha planlı çalıştıklarını ifade etmeleri, söz konusu bulguları nitel düzeyde desteklemektedir.

Öğrencilerin ailelerinden aldıkları akademik desteklere ilişkin bulgular, desteğin yalnızca maddî imkân sağlama ile sınırlı olmadığını; teşvik, yönlendirme ve moral desteğinin de önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu durum, aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Fan & Chen, 2001). Bununla birlikte bazı öğrencilerin eleştirel tutumları “destek” olarak değil, baskı olarak algılaması, ebeveyn katılımının niteliğinin niceliğinden daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, aile desteğinin yapıcı ve özerklik destekleyici olması gerektiğini vurgulayan çağdaş motivasyon kuramlarıyla da örtüşmektedir (Zimmerman, 2002).

Akademik motivasyon bağlamında elde edilen bulgular, destekleyici ve takdir edici iletişimin motivasyon artışıyla ilişkili olduğunu; kıyaslama ve baskının ise motivasyon kaybına yol açabildiğini göstermiştir. Bu sonuç, öz yeterlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Bandura'ya (1997) göre bireyin yeterlik algısı, çevresel geri bildirimlerle şekillenmektedir. Aile tarafından sağlanan güven ve takdir, öğrencinin öz yeterlik inancını güçlendirmekte; buna karşılık sürekli eleştiri ve kıyaslama, benlik algısını zedeleyebilmektedir. Araştırma bulguları, bu kuramsal çerçeveyi destekler niteliktedir.

Özgüven ve akademik benlik algısına ilişkin bulgular da benzer biçimde destekleyici iletişimin güçlendirici, eleştirel iletişimin ise zayıflatıcı etkilerine işaret etmektedir. Öğrencilerin ailelerinden gördükleri güvenin akademik ortamlardaki performanslarını olumlu etkilediğini ifade etmeleri, öz yeterlik ve öz düzenleme literatürü ile tutarlıdır (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). Özellikle ergenlik döneminde benlik algısının sosyal geri bildirimlerle şekillendiği dikkate alındığında (Steinberg, 2014), aile içi iletişimin bu süreçteki rolü daha da önem kazanmaktadır.

Aile içi iletişim deneyimlerinin okul başarısına yansımaya ilişkin bulgular, yapıcı iletişim sonrasında not artışı ve planlı çalışma davranışlarının geliştiğini; tartışma ve baskı sonrasında ise dikkat dağınıklığı ve performans düşüşü yaşandığını göstermiştir. Bu sonuç, aile ortamındaki duygusal iklimin öğrencinin akademik performansını etkilediğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Hill ve Tyson, 2009). Özellikle stres ve kaygının akademik performans üzerindeki olumsuz etkisi dikkate alındığında, baskılayıcı iletişim biçimlerinin dolaylı biçimde başarıyı düşürebileceği söylenebilir.

Akademik zorlanma dönemlerine ilişkin bulgular, aile içi iletişimin öğrenciler için ya bir "güvenli alan" ya da ek bir stres kaynağı olabildiğini göstermektedir. Destekleyici iletişim, öğrencilerin zorlanma dönemlerinde duygusal düzenleme süreçlerini kolaylaştırırken; baskılayıcı iletişim, kaçınma davranışlarına ve iletişimden uzaklaşmaya yol açabilmektedir. Bu bulgu, ergenlik döneminde aile desteğinin stresle başa çıkma üzerindeki rolünü vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Steinberg, 2014; Yavuzer, 2016).

Son olarak öğrencilerin genel değerlendirmeleri, aile içi iletişimin akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı yönündedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu destekleyici ve dengeli iletişimin akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Bu sonuç, ebeveyn katılımı ve akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan meta-analitik bulgularla paralellik göstermektedir (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Bununla birlikte bazı öğrencilerin iletişimi olumsuz bir etken olarak değerlendirmesi, aile içi iletişimin niteliğinin akademik sonuçlar üzerinde kritik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma aile içi iletişimin öğrencilerin akademik yaşantıları üzerindeki etkisini öğrencilerin öznel deneyimleri

üzerinden ortaya koyarak literatürdeki nicel ağırlıklı çalışmalara nitel bir katkı sunmaktadır. Bulgular, aile içi iletişimin yalnızca akademik başarı üzerinde değil; motivasyon, öz güven ve stresle başa çıkma süreçleri üzerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda ailelere yönelik iletişim temelli bilinçlendirme programlarının geliştirilmesi ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

### Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, aile içi iletişimin öğrencilerin akademik motivasyonları, öz güvenleri ve başarı algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda öncelikle ailelere yönelik bilinçlendirme ve eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle destekleyici, açık ve güven temelli iletişim becerilerinin güçlendirilmesine yönelik seminer ve atölye çalışmalarının düzenlenmesi, ailelerin çocuklarının akademik süreçlerine daha yapıcı biçimde eşlik etmelerine katkı sağlayabilir.

Okullarda rehberlik servisleri aracılığıyla aile-öğrenci iletişimini güçlendirmeye yönelik danışmanlık çalışmaları yürütülebilir. Akademik zorlanma dönemlerinde ailelerin baskılayıcı tutum yerine çözüm odaklı ve destekleyici yaklaşım benimsemelerinin öğrencilerin motivasyon ve performanslarını olumlu yönde etkileyebileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle rehberlik birimleri tarafından ailelere yönelik bilgilendirici içerikler hazırlanması yararlı olabilir.

Ayrıca aile-okul iş birliğinin yalnızca akademik başarı odaklı değil, öğrencinin duygusal iyilik hâlini de kapsayacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir. Öğrencilerin öz yeterlik algılarını ve akademik benlik gelişimlerini destekleyen bir iletişim ortamının oluşturulması, uzun vadede sürdürülebilir akademik başarı açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma nitel bir yaklaşımla ve sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve farklı sosyokültürel bağlamlardan örneklemlemlerle çalışmalar yürütülmesi, elde edilen bulguların çeşitliliğini artırabilir. Farklı iller ve okul türleri arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılması, aile içi iletişimin bağlamsal farklılıklarını ortaya koyabilir.

Ayrıca nicel ve karma yöntemli araştırmalarla aile içi iletişim değişkeni ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak test edilmesi önerilebilir. Bu tür çalışmalar, nitel bulguların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra aile içi iletişim biçimlerinin yalnızca akademik başarı değil, psikolojik iyi oluş, stresle başa çıkma ve okul bağlılığı gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı araştırmaların yapılması literatüre bütüncül bir bakış açısı kazandırabilir. Özellikle ergenlik dönemine özgü gelişimsel özellikler dikkate alınarak boylamsal çalışmaların yürütülmesi, aile iletişiminin uzun vadeli etkilerini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir.

**KAYNAKÇA**

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Özgüven, İ. E. (2014). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayınları.
- Satir, V. (2001). *The new peoplemaking* (2nd ed.). Science and Behavior Books.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Yavuzer, H. (2016). *Ana-baba ve çocuk* (25. Bs.). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL ALIŞKANLIKLARIN VAROLUŞSAL BİR İŞLEV OLARAK DENEYİMLENMESİ KİMLİK İNŞASI, BOŞLUK ALGISI VE KENDİNİ TANIMLAMA

Melis KAYA, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi

Nilay ÇİÇEK, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi

Sudenaz GÜNDOĞDU, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi

Ömer Faruk ÖZYAZICI, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda oluşturdukları kimlik ile gerçek hayattaki benlikleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin öğrencilerin deneyimlerine nasıl yansıdığını nitel bir bakış açısıyla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenen üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya aktif sosyal medya kullanan ve dijital deneyimlerini ifade edebilecek farkındalığa sahip üniversite öğrencileri katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: Dijital kimlik ve benlik sunumu, dijital ortama yönelme ve boşluk algısı, çevrim içi âidiyetler ve kendini tanımlamadır. Bulgular, bazı öğrencilerin dijital kimliklerini gerçek benliklerinin uzantısı olarak gördüklerini; ancak sosyal medya ortamlarında daha seçici bir benlik sunumu geliştirebildiklerini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Kimlik, Gerçek Benlik, Üniversite Öğrencileri, Sosyal Medya



## EXPERIENCING DIGITAL HABITS AS AN EXISTENTIAL FUNCTION AMONG UNIVERSITY STUDENTS' IDENTITY CONSTRUCTION, PERCEPTION OF EMPTINESS, AND SELF-DEFINITION

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between university students' digital identities and their real selves and to explore how this relationship is reflected in their experiences through a qualitative perspective. The research was conducted using a phenomenological research design. The study group consisted of university students selected through purposive sampling methods, including criterion sampling and maximum variation sampling. A total of university students who actively use social media \_xpress able to \_xpress their digital experiences participated in the study. Data were collected through a semi-structured interview form, and individual interviews were conducted with each participant. The obtained data were analyzed using content analysis. As a result of the analysis, three main themes were identified: digital identity and self-presentation, turning to digital environments and perceptions of emptiness, and online belonging and self-definition. The findings indicate that some students perceive their digital identities as an extension of their real selves, while they tend to present themselves more selectively in social media environments.

**Keywords:** Digital Identity, Real Self, University Students, Social Media

### GİRİŞ

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve internetin gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, bireylerin sosyal ilişkilerini, iletişim biçimlerini ve kendilerini ifade etme yöntemlerini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Özellikle sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte bireyler yalnızca iletişim kurmakla kalmamakta, aynı zamanda çevrim içi ortamlarda kendilerine ait bir kimlik inşa etmektedir. Bu durum, dijital kimlik kavramını günümüz sosyal ve psikolojik araştırmalarının önemli konularından biri hâline getirmiştir. Dijital kimlik, bireylerin çevrim içi ortamlarda kendilerini nasıl sunduklarını, hangi özelliklerini görünür kıldıklarını ve sosyal medya aracılığıyla nasıl bir benlik anlatısı oluşturduklarını ifade etmektedir (Akkaş, 2023). Bu bağlamda dijital ortamlar bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri yeni alanlar sunarken, aynı zamanda benlik algısı ve kimlik gelişimi süreçlerini etkileyebilecek yeni sosyal dinamikler de ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal medya platformlarının yaygın kullanımı özellikle genç yetişkinler ve üniversite öğrencileri arasında dikkat çekici bir düzeye ulaşmıştır. Üniversite öğrencileri hem gelişimsel özellikleri hem de sosyal çevreleri nedeniyle dijital platformları yoğun biçimde kullanan gruplardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde bireyler kimlik gelişimi, sosyal âdiyet ve kendini ifade etme gibi gelişimsel görevlerle karşı karşıya kalmaktadır. Sosyal medya ise bu süreçte

bireylerin kendilerini tanımladıkları, başkalarıyla karşılaştırdıkları ve sosyal geri bildirim aldıkları bir alan oluşturmaktadır. Araştırmalar, sosyal medya kullanımının bireylerin benlik algısı, sosyal karşılaştırma süreçleri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Arslan & Yıldırım, 2020; Hanbay, 2023).

Bu bağlamda dijital kimlik ile gerçek benlik arasındaki ilişki, özellikle genç bireylerin psikolojik ve sosyal gelişim süreçleri açısından önemli bir araştırma konusu olarak değerlendirilmektedir.

Dijital kimlik ve benlik sunumu konusuna ilişkin literatürde farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmalar dijital ortamların bireylerin kendilerini daha özgür biçimde ifade etmelerine olanak tanıdığını ve kimlik keşfi açısından destekleyici bir rol oynayabildiğini göstermektedir (Hanbay, 2023). Buna karşılık bazı çalışmalar sosyal medya kullanımının bireylerde sosyal karşılaştırma, görünülük baskısı ve benlik memnuniyetsizliği gibi olumsuz psikolojik süreçleri de tetikleyebileceğini ortaya koymaktadır (Keles vd., 2020). Özellikle genç bireylerin sosyal medya ortamlarında sürekli olarak başkalarının yaşamlarını gözlemlemesi, kendi yaşamlarını başkalarıyla karşılaştırmalarına ve bu durumun psikolojik iyi oluşlarını etkilemesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda dijital kimlik deneyimi bireyler için hem destekleyici hem de zorlayıcı yönler barındırabilen çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de dijital kimlik ve sosyal medya kullanımı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bölümünün nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar çoğunlukla sosyal medya kullanımının psikolojik iyi oluş, benlik algısı veya sosyal karşılaştırma gibi değişkenlerle ilişkisini incelemeye odaklanmaktadır (Arslan & Yıldırım, 2020; Dursun, 2022).

Bu noktadan hareketle dijital kimlik deneyimlerinin bireylerin kendi ifadeleri ve yaşantıları üzerinden incelenmesi önemli görülmektedir. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini daha derinlemesine ortaya koyma imkânı sunmaktadır. Bu nedenle dijital kimlik ve gerçek benlik arasındaki ilişkinin üniversite öğrencilerinin deneyimleri üzerinden incelenmesi, literatüre yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda kendilerini nasıl tanımladıkları, dijital platformlara hangi durumlarda yöneldikleri ve çevrim içi âdiyetlerin kimlik algıları üzerindeki etkileri gibi konuların incelenmesi, dijital kimlik olgusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda oluşturdukları kimlik ile gerçek hayattaki benlikleri arasındaki ilişkiyi nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin dijital kimlik deneyimleri, dijital ortamlara yönelme nedenleri ve çevrim içi âdiyetlerin kendini tanımlama süreçleri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırmanın, dijital kimlik

ve benlik algısı literatürüne katkı sağlaması ve özellikle genç yetişkinlerin dijital kimlik deneyimlerinin anlaşılmasına yönelik yeni bir perspektif sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda oluşturdukları benlik sunumlarının kimlik inşa süreçleriyle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki üç soruya cevap aranmıştır:

Üniversite öğrencileri, dijital platformlarda oluşturdukları benlik sunumlarını kimlik inşa süreçleriyle nasıl ilişkilendirmekte ve bu dijital kimliği nasıl anlamlandırmaktadır?

Üniversite öğrencileri, dijital alışkanlıklarını boşluk algısı, yalnızlık ve varoluşsal kaygılarla başa çıkmada nasıl bir kaçış ya da dolgu mekanizması olarak deneyimlemektedir?

Üniversite öğrencileri, dijital alışkanlıklarını kendini tanımlama, onaylanma ihtiyacı ve yaşam amacını anlamlandırma süreçlerinde nasıl bir işlevle değerlendirmektedir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Poth, 2017). Bu çalışmada ele alınan temel olgu, üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda oluşturdukları kimlik ile gerçek hayattaki benlikleri arasındaki ilişki ve bu deneyimin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığıdır. Fenomenolojik yaklaşımın tercih edilmesinin temel nedeni, üniversite öğrencilerinin dijital kimlik deneyimlerini kendi ifadeleri ve yaşantıları doğrultusunda derinlemesine inceleyebilmektir. Bu doğrultuda öğrencilerin dijital ortamlarda kendilerini nasıl sundukları, bu süreçte hangi duyguları deneyimledikleri ve dijital ortamların kendilerini tanımlama süreçleri üzerindeki etkileri katılımcıların bireysel deneyimleri üzerinden ele alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması (member checking) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik kapsamında görüşmelerden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar katılımcılarla paylaşılmış ve araştırmacı tarafından yapılan yorumların katılımcı deneyimlerini doğru biçimde yansıtmadığı kontrol edilmiştir (Creswell & Poth, 2017). Bu süreç, araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve verilerin katılımcı deneyimleriyle tutarlılığını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma problemini derinlemesine incelemek amacıyla araştırma sorularına yanıt verebilecek bilgi açısından zengin bireylerin bilinçli olarak seçilmesini temel alan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise incelenen olgunun farklı yönlerini ortaya koyabilmek amacıyla belirli ortak özelliklere sahip ancak farklı deneyimlere ve özelliklere sahip bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini hedeflemektedir (Patton, 2014). Bu yaklaşım sayesinde araştırmada ele alınan olgunun farklı bakış açıları ve deneyimler doğrultusunda daha kapsamlı bir biçimde anlaşılması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, farklı bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin farklı akademik alanlarda öğrenim görüyor olmaları, farklı sınıf düzeylerinde bulunmaları ve sosyal medya kullanım deneyimlerinin farklılık göstermesi dikkate alınmıştır. Bu çeşitlilik sayesinde üniversite öğrencilerinin dijital kimlik deneyimlerinin farklı bağlamlar içerisinde nasıl anlamlandırıldığı daha bütüncül bir biçimde incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmının çalışma grubunu aktif sosyal medya kullanan toplam 10 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin en az bir sosyal medya platformunu düzenli olarak kullanmaları, dijital ortamlarda kendilerini ifade etmeye ilişkin deneyim sahibi olmaları ve bu deneyimlerini aktarabilecek farkındalığa sahip olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan ölçüt temelli katılımcı seçimi anlayışıyla örtüşmektedir (Merriam, 2013).

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmının amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmeler öncesinde katılımcıların onayları alınmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler analiz sürecinde K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Bu uygulama hem katılımcıların gizliliğini korumak hem de araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmının verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinde bulunan farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcılarla iletişime geçilmeden önce araştırmının amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılımcıların araştırmaya katılımı için bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde

katılımcıların gönüllü katılımının sağlanması ve etik ilkelerin gözetilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürmüş ve katılımcıların açık rızası doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlanmış ve gerektiğinde araştırmacı tarafından açıklayıcı sorular yöneltilmiştir. Nitel araştırmalarda bireysel görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını derinlemesine ortaya koymak amacıyla sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Merriam, 2013). Veri toplama süreci yaklaşık bir hafta içerisinde tamamlanmıştır. Toplanan tüm veriler katılımcı gizliliği gözetilerek anonimleştirilmiş ve etik ilkelere uygun biçimde güvenli şekilde saklanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirli sorular çerçevesinde veri toplamasına olanak tanırken katılımcıların kendi deneyimlerini ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine de imkân sağlamaktadır (Başkale, 2016). Görüşme formu araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu; üniversite öğrencilerinin dijital kimlik algıları, dijital ortamlarda kendilerini sunma biçimleri, dijital ortamlara yönelme nedenleri ve çevrim içi âdiyetlerin kendini tanımlama süreçleri üzerindeki etkileri gibi araştırmanın alt amaçlarını kapsayan toplam on beş sorudan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde incelenmesi ve anlamlı kategoriler hâline getirilmesi sürecini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu süreçte öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve metinler satır satır incelenerek açık kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler belirlenmiş ve bu kategoriler doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar araştırmanın amaçları doğrultusunda düzenlenerek bulgular bölümünde tablolar hâlinde sunulmuştur.

Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda yer almaktadır:

*Dijital platformlarda oluşturduğunuz profil ile fiziksel dünyadaki “siz” arasında ne tür benzerlikler veya farklılıklar görüyorsunuz?*

*Bir paylaşım yapmadan önce içerik üzerinde yaptığınız düzenlemeleri (seçme, eleme, edit etme), kendinizi ifade etme mi yoksa bazı yönlerinizi gizleme ihtiyacı olarak mı değerlendiriyorsunuz?*

*Dijital mecralarda aldığınız etkileşimler (beğeni, yorum vb.), kendinizi değerli hissetme ya da kim olduğunuzu düşünme biçiminizi değiştiriyor?*

*Sosyal medya platformlarını, kimliğinizin hangi yönlerini öne çıkarmak ya da geri planda bırakmak için kullandığınızı düşünüyorsunuz?*

*Dijital ortamda oluşturduğunuz “dijital benliğin,” gerçek hayattaki özgünlük hissiniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu söyleyebilirsiniz?*

*Zihninizin boş kaldığı, yalnız hissettiğiniz ya da yönsüz kaldığınız anlarda dijital dünyaya yönelmenizin temel nedeni sizce nedir?*

*Telefonunuzun şarjı bittiğinde ya da internete erişemediğinizde ortaya çıkan hissi nasıl tanımlarsınız?*

*Dijital dünyada uzun süre vakit geçirdiğiniz anlarda aslında neyi düşünmekten ya da neyle yüzleşmekten kaçtığınızı fark ediyorsunuz?*

*Ekran başında geçirdiğiniz sürenin sonunda hissettiğiniz duyguyu nasıl tanımlarsınız?*

*Günlük yaşamın belirsizlikleri ve kaygıları karşısında dijital ortamı bir “güvenli alan” ya da “kaçış noktası” olarak kullandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?*

*Kendinizi tanımlarken kullandığınız sıfatların ne kadarı dijital dünyadaki ilgi alanlarınız ve çevrim içi âdiyetlerinizle ilişkilidir?*

*Dijital ortamda takip ettiğiniz kişiler veya topluluklar, kim olduğunuz ve hayatta neye değer verdiğiniz konusundaki düşüncelerinizi nasıl etkiliyor?*

*Sürekli çevrim içi olma hâlini, nasıl yorumlarsınız?*

*Geçmiş paylaşımlarınız ve dijital ayak izleriniz, kişisel gelişiminizi ve kimlik yolculuğunuzu anlamlandırmada size nasıl katkı sağlıyor?*

*Dijital alışkanlıklarınızın hayatınıza anlam katan bir eylem mi yoksa bu anlam arayışını erteleyen bir oyalama biçimi mi olduğunu düşünüyorsunuz?*

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer nitelikteki verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını amaçlayan sistematik bir analiz sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler öncelikle ses kayıtlarından yazılı metne dönüştürülmüş ve elde edilen metinler araştırma soruları doğrultusunda ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Görüşme metinleri araştırmacılar tarafından defalarca okunarak katılımcı ifadeleri içerisinde anlamlı birimlere ayrılmış ve bu ifadeler doğrultusunda açık kodlar oluşturulmuştur.



Oluşturulan kodlar daha sonra benzer özellikleri doğrultusunda bir araya getirilmiş ve bu kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek araştırmanın alt amaçları doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Bu süreçte katılımcı ifadelerinin özgünlüğü korunmuş ve temalar, üniversite öğrencilerinin dijital kimlik deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları bütüncül biçimde yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır. Elde edilen temalar araştırmanın amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve bulgular bölümünde tablolar hâlinde sunulmuştur. Ayrıca temaların daha anlaşılır biçimde ortaya konulabilmesi amacıyla katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcılar kodlanarak verilmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların inandırıcılığını, tutarlılığını ve doğruluğunu sağlamak açısından önemli ölçütler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliği gözetilmiş ve farklı bölüm, sınıf düzeyi ve sosyal medya kullanım deneyimlerine sahip üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak katılımcıların farklı deneyimlerinin araştırmaya yansıtılması amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, incelenen olgunun farklı boyutlarının daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır (Patton, 2014).

Araştırmada ayrıca katılımcı doğrulaması (member checking) tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar katılımcılarla paylaşılmış ve araştırmacı tarafından yapılan yorumların katılımcı deneyimlerini doğru biçimde yansıtmadığı kontrol edilmiştir. Bu uygulama, katılımcıların deneyimlerinin araştırmacı tarafından doğru biçimde temsil edilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Creswell & Poth, 2017).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla verilerin kodlanma süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar karşılaştırılarak araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmış ve kodlama sürecinin tutarlılığı güçlendirilmiştir. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, soruların araştırma amacını kapsayıcılığı ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Bu süreç, veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin güçlendirilmesine katkı sağlamıştır. Söz konusu uygulamalar araştırma sürecinin sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin dijital alışkanlıkları varoluşsal bir işlev olarak nasıl deneyimlediklerini; dijital kimlik inşası, boşluk

algısı ve kendini tanımlama süreçleri bağlamında belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Dijital Kimlik İnşası ve Benlik Sunumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların “Dijital platformlarda oluşturduğunuz profil ile fiziksel dünya-daki siz arasında ne tür benzerlikler veya farklılıklar görüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Dijital Profil ile Gerçek Benlik Arasındaki Benzerlik

| Kod                               | f | Kategori             | Tema                                |
|-----------------------------------|---|----------------------|-------------------------------------|
| Benzerlik vurgusu                 | 1 | Benlik tutarlılığı   | Dijital Kimlik-Gerçek Benlik Algısı |
| Olduğu gibi yansıtma              | 1 | Seçici benlik sunumu |                                     |
| Tutarlı benlik algısı             | 1 | Algısal farklılık    |                                     |
| Olumlu yönleri öne çıkarma        | 1 |                      |                                     |
| Bazı yönleri geri planda bırakma  | 1 |                      |                                     |
| Görünürlük yönetimi               | 1 |                      |                                     |
| Başkalarının algısıyla farklılık  | 1 |                      |                                     |
| Dijitalin kişiliği tam yansıtması | 1 |                      |                                     |

Tablo 1’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K7: “Benzerliklerden başlayacak olursak, genel olarak çoğu şey aynı olsa daha iyi farklılıklara geçtiğimizde dijital yön yansıttığım kusursuz hayatım tabii ki de gerçekte böyle değil. Her insanda olduğu gibi ben de sadece mutlu oldum. Göstermek istediğim tarafımı dijital dünyanın yansıtıyorum. Bu da insanlara yanlış veriyor.*

*K10: “Dijital Pro platformlarda dediğiniz sosyal medya olsun veya LinkedIn. Hesapları gibi bunları düşünebilirsek, LinkedIn’de biraz daha resmî olarak kendimi yansıtıyorum diyebilirim. Sosyal medyada biraz daha renkli kişiler sahibim. Gerçek benle karşılaştırmak olur, karşılaştıracak olursam sosyal medyada biraz daha kendime gerçek kendime benziyorum ama LinkedIn veya iş bul gibi sitelerde biraz daha resmî olduğu için kendimi biraz daha farklı görüyorum orada.”*

*K4: “Ben dijital platformlarda çok aktif bir insan değilim. Kullanıyorum ama bir şeyler paylaşmayı çok sevmiyorum. Profil fotoğrafım bile yok çoğunda ama fiziksel hayatımda hiç öyle biri olmadım düşünüyorum, meselâ samimi olduğum insan-*



larla direkt nasılsam öyleyimdir? Sosyal medyada ne kadar bir şey paylaşmıyorsam fiziksel hayatımı da bir o kadar paylaşıyorumdur.”

K6: “Şöyle, dijital dünyada daha gösteriş odaklı bir platform. Sonuç olarak ki kendimin iyi yanlarını gösterdiğimi düşünüyorum. Ne kadar yanlış bir şey olsa da her insanda aynı şey vardır. Ama öyle benzer çok böyle büyük farklılıklar yok.

K1: “Genelde dijital, platformlarda oluşturduğum profilin gerçek hayattaki benle eşleşmesine dikkat ediyorum. O yüzden genel olarak benzer olduğumu söyleyebilirim ama tabii ki bu benim kişiliğimi yansıtmadığı için insanların düşündükleriyle benim gerçek kişiliğim arasında farklılıklar oluşabilir.”

Katılımcıların “Bir paylaşım yapmadan önce içerik üzerine yaptığınız düzenlemeleri (seçme/eleme/edit) kendinizi ifade etme mi yoksa bazı yönlerinizi gizleme ihtiyacı olarak mı değerlendiriyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Paylaşım Öncesi Düzenleme ve Seçicilik

| Kod                             | f | Kategori     | Tema                  |
|---------------------------------|---|--------------|-----------------------|
| Kendini ifade etme amacı        | 1 | İfade etme   | Dijital Benlik Sunumu |
| Anı/deneyimi aktarma            | 1 | Gizleme      |                       |
| İçerik üretim motivasyonu       | 1 | Estetik/uyum |                       |
| Özel alanı koruma               | 1 |              |                       |
| Olumsuz duygu/durumları saklama | 1 |              |                       |
| Mahremiyet sınırı               | 1 |              |                       |
| Düzenleme-edit yapma            | 1 |              |                       |
| Seçme/eleme                     | 1 |              |                       |
| Profil bütünlüğü oluşturma      | 1 |              |                       |

Tablo 2’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K10: “Şimdi paylaştığım platformdan platforma değişiyor. Tabii ki hangi insanlar görecektir meselâ arkadaşları mı görecektir yoksa akrabaları mı görecektir ona göre değişebiliyor. Ama genellikle meselâ sosyal medyada bir fotoğraf paylaşıırken. Kendi boyumdan pek hoşut olmadığım için genelde fotoğraflarda boyumu biraz daha büyük gösterebiliyorum ama onun dışında her şey doğal.”

K2: “Yani aslında her ikisi olduğunu da söyleyebilirim. Her birimiz bazı yerlerde filtre kullanmışızdır. Meselâ ben de bazı kusura bakma fitre kullanıyorum ama bunun dışında bazı pozlarda atıyorum. Ben değil de daha böyle burnu havada gibi bir pozlar çıkıyor ortaya.”

K7: “Bu süreç içerisinde değişen bir durum. Aslında birkaç yıl öncesine kadar kendimi ifade etme üzerine paylaşımlar yapıyordum. Belki de dünyanın geldiği sanal ortamdaki dolayısı son zamanlarda fotoğraflarımda, videolarımda edit işlemleri uyguluyorum. Aslında bu da bazı yönlerimi gizleme üzerine.”

K9: “Ya kendini ifade etmekten ziyade zaten bir düzenleme yapmıyorum ama seçme olarak belki fotoğraf seçiyor olabiliriz, bazı yönleri gizleme ihtiyacı da olabilir. Ya vardır illâ ki burnum kötü çıkmış, o kötü çıkmış ama genel olarak çekinmiyorum.”

K6: “Pek tabii bazı yönlerimi gizleme ihtiyacı olarak değerlendirip, sonuç olarak en iyi hâlimi göstermek hepimizin amacı gibi. Benim de amacım ama ve lâkin kendimi açıklamak gibi bir niyetim olmuyor. Sosyal medya o şekilde kullanmıyorum genelde.”

Katılımcıların “Dijital mecralarda aldığınız etkileşimler (beğeni/yorum) kendinizi değerli hissetme ya da kim olduğunuzu düşünme biçiminizi nasıl etkiliyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Etkileşimlerin Benlik Değeri Algısına Etkisi

| Kod                           | f | Kategori             | Tema                                  |
|-------------------------------|---|----------------------|---------------------------------------|
| Motivasyon artışı             | 1 | Kısa süreli güçlenme | Sosyal Geri Bildirim ve Benlik Değeri |
| Olumlu duygu/iyi hissetme     | 1 | Koşullu değer        |                                       |
| Onayla rahatlama              | 1 | Özerk duruş          |                                       |
| Beğeni/yorumla değer biçme    | 1 |                      |                                       |
| Etkileşim azalınca düşüş      | 1 |                      |                                       |
| Görünürlük kaygısı            | 1 |                      |                                       |
| Etkilenmediğini ifade etme    | 1 |                      |                                       |
| Sosyal medyayı ciddiye almama | 1 |                      |                                       |
| Kendini koruma                | 1 |                      |                                       |

Tablo 3’te görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K6: “Şöyle, herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta genelde tanıdıklarımın kullandığım için sosyal medyayı sadece onlara haber verme amacı gibi düşünüyorum. O yüzden herhangi bir şekilde beni etkilediğini sanmıyorum. Sosyal medya platformlarını, kimliğinizin hangi yönlerini öne çıkarmak ya da geri planda bırakmak için kullandığınızı düşünüyorum.”

K7: “Bunu şöyle ifade edebilirim, çoğu zaman bireysel hayatımda ilgisiz kaldığımda duygusal olarak boşlukta hissettiğim zaman paylaşım yapma olanağım artıyor. Çünkü oradan gelen beğeniler yanıtlar beni bir noktada tatmin ediyor. Her ne

kadar bunların aslında benim değerimi ifade etmediğinin farkında olsam da o da değerli hissettiriyor.”

K5: “Kesinlikle anlık olarak oluşturduğu etki çok büyük, iyi etkiliyor ve motivasyonunu artırıyor ama bu geçici bir süreç için geçerli. Uzun vadede hiçbir etkisi yok...”

K1: “Açıkçası aldığım beğeni ve yorumlar. Herkes gibi biraz da beni güzel etkiler diye düşünüyorum. Etkiliyor en azından ama eğer günümüzde ben en çok yorumu alayım. Beğeni alayım, keşfete düşeyim gibi durumlara açıkçası kendimi çok düşürmeden, bunların beni kötü etkilemesine izin vermiyorum.”

K3: “Kendimi değerli hissetme bakımından şöyle beni seven insanların hakkında ne düşündüğünü söylemesi tabii ki güzel. Ama kim olduğumu düşünme konusuna ben zaten kim olduğumun farkındayım ve buna göre sosyal platformlarda da dolaşıyorum. O konuda bir etkileme olmuyor. Kendimin kim olduğunu düşünme konusunda bir etkileşim olmuyor.”

Katılımcıların “Sosyal medya platformlarını kimliğinizin hangi yönlerini öne çıkarmak ya da geri planda bırakmak için kullandığınızı düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Kimliğin Öne Çıkan ve Geri Planda Kalan Yönleri

| Kod                           | f | Kategori                 | Tema                  |
|-------------------------------|---|--------------------------|-----------------------|
| Günlük yaşam paylaşımı        | 1 | Öne çıkarılan yönler     | Dijital Kimlik İnşası |
| Başarı/üretkenlik vurgusu     | 1 | Geri planda kalan yönler |                       |
| Mizah/yaratıcılık gösterimi   | 1 | Platforma göre ayrışma   |                       |
| Sportif/ilgi alanı vurgusu    | 1 |                          |                       |
| Kırılğanlıkları saklama       | 1 |                          |                       |
| Özel ilişkileri paylaşmama    | 1 |                          |                       |
| Tartışmalı konulardan kaçınma | 1 |                          |                       |
| Platform farklı işlevler      | 1 |                          |                       |
| Hedef kitleye göre içerik     | 1 |                          |                       |

Tablo 4’te görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K4: “Sosyal medyayı genelde daha çok eğlence amaçlı kullanıyorum ama kimliğimin de hoşuma giden ya da hobilerime ya da ilgi alanlarıma hitap eden kısımlarıyla daha çok ilgileniyorum. Onlarla ilgili paylaşımları ya da influencerları bir şeyleri takip ediyorum ya da o tür şeyler için kullanıyorum. Toparlayamam. Dijital ortamda oluşturduğunuz dijital benliğin gerçek hayattaki özgünlük hissiniz.”

K1: “Ben açıkçası sosyal medya platformlarını burada platform ismi verebilir miyim? Meselâ atıyorum Instagram’da daha çok günlük hayatımı paylaşıırken TikTok’ta

*biraz daha böyle öğrencilik hayatımı ve daha böyle komik bulduğum içerikleri kendim hakkında paylaşıyorum ama bunu geri planda bırakmak için kullandığımı. Düşündüğüm çok özelliğim olduğunu sanmıyorum. Hangi yönlerimi öne çıkarmak istiyorum?”*

*K10: “Şimdi şöyle, arkadaş ortamında biraz daha nasıl söyleyebilirim, biraz daha renkli, çok konuşkan, biraz daha şımarık diyebildiğimiz tarzda olduğum için sosyal medyada bunu pek yansıtmak istemiyorum. O yüzden biraz daha ciddi görünmeye çalışıyorum. Sosyal medyada bunu diyebilirim.”*

*K8: “Ya daha çok kendimin çalışkan özelliğini öne çıkarmak için kullanıyorum. Tembel olduğum kısımları veya boş olduğum kısımları geri plana atmak istiyorum. Öyle değil. Dijital ortamda oluşturduğunuz dijital benliğin gerçek hayattaki özgünlük hissiniz.”*

*K9: “Ya bilerek belli bir amaçta geri planda bir şeyleri bırakmak için uğraşmıyorum ama daha çok eğlenceli, mutlu tarafları daha çok yansıtıyorum. Dijital ortamda oluşturduğunuz dijital benliğin gerçek hayattaki özgünlük hissiniz üzerinden nasıl bir etkisi olduğunu söyleyebilirsiniz. Bu çok şikâyetçi olduğum bir konu aslında çok fazla ekran bağımlısı bir insan olduğum için hiçbir özgünlüğüm kalmamış gibi hissediyorum. Ne kendime özel bir hobim ne de değişik bir yönüm var.”*

Katılımcıların “Dijital ortamda oluşturduğunuz dijital benliğin gerçek hayattaki özgünlük hissiniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu söyleyebilirsiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Dijital Benliğin Özgünlük Hissine Etkisi

| Kod                         | f | Kategori             | Tema                          |
|-----------------------------|---|----------------------|-------------------------------|
| Özgün olmaya teşvik         | 1 | Özgünlüğü destekleme | Özgünlük ve Kendilik Deneyimi |
| Kendini daha rahat ifade    | 1 | Özgünlüğü zedeleme   |                               |
| Yaratıcılığın artması       | 1 | Nötr/etkisiz         |                               |
| Kalabalığa uyma baskısı     | 1 |                      |                               |
| Trendleri takip zorunluluğu | 1 |                      |                               |
| Kendinden uzaklaşma         | 1 |                      |                               |
| Belirgin etkisi yok         | 1 |                      |                               |
| Gerçek hayatta aynı olma    | 1 |                      |                               |

Tablo 5’te görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K6: “Şöyle, herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta genelde tanıdıklarımla kullandığım için sosyal medyayı sadece onlara haber verme amacı gibi düşünüyorum. O yüzden herhangi bir şekilde beni etkilediğimi sanmıyorum.*

Sosyal medya platformlarını, kimliğinizin hangi yönlerini öne çıkarmak ya da geri planda bırakmak için kullandığınızı düşünüyorum.”

K7: “Benzerliklerden başlayacak olursak, genel olarak çoğu şey aynı olsa daha iyi farklılıklara geçtiğimizde dijital yön yansıttığım kusursuz hayatım tabii ki de gerçekte böyle değil. Her insanda olduğu gibi ben de sadece mutlu oldum. Göstermek istediğim tarafımı dijital dünyada yansıtıyorum. Bu da insanlara yanılgi veriyor.”

K1: “Açıkçası aldığım beğeni ve yorumlar. Herkes gibi biraz da beni güzel etkiler diye düşünüyorum. Etkiliyor en azından ama eğer günümüzde en çok yorumu alayım, beğeni alayım, keşfete düşeyim gibi durumlara açıkçası kendimi çok düşürmeden bunların beni kötü etkilemesine izin vermiyorum.”

K9: “Ya aslında büyük ölçüde etkiliyor. Çünkü dinleyip tamam, bu mantıklı deyip ya da hayır bu çok mantıksız deyip bir şekilde kendine katkı olarak bunu devam ettirebiliyorsun. Bir de bunun dijital ortamla çok ilgisi olduğunu düşünmüyorum. Meselâ şu an seninle yaptığımız konuşma bile aslında kesinlikle bana olumlu ya da olumsuz bir etki veriyor.”

K3: “Kendimi değerli hissetme bakımından beni seven insanların hakkında ne düşündüğünü söylemesi tabii ki güzel. Ama kim olduğumu düşünme konusuna zaten kim olduğumun farkındayım ve buna göre sosyal platformlarda da dolaşıyorum. O konuda bir etkileme olmuyor. Kendimin kim olduğunu düşünme konusunda bir etkileşim olmuyor.”

### Boşluk Algısı ve Dijital Kaçış Deneyimine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların “Zihninizin boş kaldığı, yalnız hissettiğiniz ya da yönsüz kaldığınız anlarda dijital dünyaya yönelmenizin temel nedeni sizce nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6:** Boşluk/Yalnızlık Anlarında Dijitale Yönelme Nedenleri

| Kod                   | f | Kategori         | Tema                             |
|-----------------------|---|------------------|----------------------------------|
| Zihni meşgul etme     | 1 | Boşluğu doldurma | Dijital Kaçış ve Boşluk Deneyimi |
| Sıkıntıyı dağıtma     | 1 | Duygu düzenleme  |                                  |
| Zaman geçirme         | 1 | Yön bulma        |                                  |
| Yalnızlığı yatıştırma | 1 |                  |                                  |
| Stresi azaltma        | 1 |                  |                                  |
| Rahatlama aracı       | 1 |                  |                                  |
| Motivasyon arama      | 1 |                  |                                  |
| Bilgi/ilham edinme    | 1 |                  |                                  |
| Belirsizliği yönetme  | 1 |                  |                                  |

Tablo 6’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K4: “Genel olarak zaten boş kaldığımız zaman sosyal medya hârici yapabilecek başka bir şey bulamadığımız zamanlar oluyor ya da yalnızken yanında bir arkadaşım ağlıyor. Biri yoksa evde de yapabileceğim başka bir şey yoksa tamamen o boş vakti doldurmak için belki biraz eğlenirim. Eğlenceli içerikler görürüm ya da kafam dağılır amacıyla kullanıyorum. Genelde budur.”

K10: “Boş kaldığım zamanlarda sosyal medyaya yöneldiğimiz sebebi genelde vakit geçirmek oluyor. Onun dışında canım sıkıldığı zamanlarda direkt elim telefona gidiyor ve kaydırıyorum. Bunun kötü bir şey olduğunu da biliyorum aslında. Çünkü anlık video kayıtları, anlık videolar izlemek beynimizi nasıl bir etkisi olduğunu da biliyorum.”

K5: “Çünkü kafamın en dolu olduğu anlarda genelde zihnimi boşaltmak ya da düşündüklerime yönlendirmek amacıyla sosyal medyaya giriyorum. Bu yüzden temel nedene büyük ihtimal kafamı boşaltmak üzerinedir. Taksim’e çağırıyorum, Beyoğlu’na gelmiyorlar.”

K1: “Zihnimin boş kaldığı anlarda belki zihnimi doldurmak ya da yalnız hissettiğim anlarda yalnızlığımı giderebilecek böyle bir meşgale olarak görüyorum. Bazen sosyal medyanın en temel nedeni olabilir. Aslında o anki boşluğumu doldurmak.”

K7: “Bunun temel nedenini tatmin olarak sınıflandırabiliriz. Çünkü çoğu zaman gerçek yaşamımda alamadığım ilgiyi dijital ortamda alabiliyorum. Bu yüzden zihnimin boş kaldığı zamanlarda tatmin ihtiyacı için kullanıyorum diyebilirim.”

Katılımcıların “Telefonunuzun şarjı bittiğinde ya da internete erişemediğinizde ortaya çıkan boşluk hissini nasıl tanımlarsınız?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Erişim Kesintisinde Yaşanan Boşluk ve Tedirginlik

| Kod                            | f | Kategori                | Tema                                 |
|--------------------------------|---|-------------------------|--------------------------------------|
| Boşluğa düşme                  | 1 | Boşluk hissi            | Dijital Bağlılık ve Kesinti Deneyimi |
| Rutin kırılması                | 1 | Tedirginlik/gerginlik   |                                      |
| Zamanı dolduramama             | 1 | Alışkanlık farkındalığı |                                      |
| Bağlantı kesilince huzursuzluk | 1 |                         |                                      |
| Kontrol kaybı hissi            | 1 |                         |                                      |
| Ulaşamama kaygısı              | 1 |                         |                                      |
| Dijitalin içine büyüme         | 1 |                         |                                      |
| Erişime bağımlı hissetme       | 1 |                         |                                      |

Tablo 7’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K6: “Şöyle zaten belli bir bilgi birikimim olduğu için onlara yönelik şeyleri takip ediyorum ve etkilemekten ziyade bir destekleyici noktaları olarak görüyorum. Sürekli çevrilmiş olma hâlini varlığınızın başkaları tarafından görülmesi ya da onaylanması için bir gereklilik olarak algıladığınız oluyor mu? Bence günümüzde çoğu insanın sorundur. Evet, aslında ben de böyle algılıyorum.”

K4: “Yani genel olarak bence zaten boş kaldığımız zaman sosyal medya hârici yapabilecek başka bir şey bulamadığımız zamanlar oluyor ya da yalnızken yanında bir arkadaşım ağlıyor. Biri yoksa evde de yapabileceğim başka bir şey yoksa tamamen o boş vakti doldurmak için belki biraz eğlenirim. Eğlenceli içerikler görürüm ya da kafam dağılır amacıyla kullanıyorum. Genelde budur yani.”

K10: “Aslında dijital ortama takip ettiğim kişilerden ziyade. Önüme çıkan keşfetime çıkan diyebilirim, daha doğrusu Instagram veya TikTok gibi mecraları veya YouTube gibi mecraları göz önünde bulundurursak keşfedilme çıkanlar hayatımda pek uyuşmuyor ama takip ettiklerim kendi arkadaşlarımla çevrem olduğu için birebir kendi hayatıma uygun olarak görüyor olabilirim.”

K5: “Çünkü kafamın en dolu olduğu anlarda genelde zihnimi boşaltmak ya da düşündüklerime yönlendirmek amacıyla sosyal medyaya giriyorum. Bu yüzden temel neden büyük ihtimal kafamı boşaltmak üzerinedir.”

K1: “Zihnimin boş kaldığı anlarda belki zihnimi doldurmak ya da yalnız hissettiğim anlarda yalnızlığımı giderebilecek böyle bir meşgale olarak görüyorum. Bazen sosyal medyanın en temel nedeni bu olabilir. Aslında o anki boşluğumu doldurmak için.”

Katılımcıların “Dijital dünyada uzun süre vakit geçirdiğiniz anlarda aslında neyi düşünmekten ya da neyle yüzleşmekten kaçtığınızı fark ediyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Uzun Süre Çevrim İçi Olmada Kaçınma Nesneleri

| Kod                            | f | Kategori         | Tema                |
|--------------------------------|---|------------------|---------------------|
| Kaygılı düşüncelerden kaçma    | 1 | Zihinsel kaçınma | Kaçınma ve Yüzleşme |
| Sorumlulukları erteleme        | 1 |                  |                     |
| Hedef baskısından uzaklaşma    | 1 |                  |                     |
| Olumsuz duyguları bastırma     | 1 | Duygusal kaçınma |                     |
| Yalnızlıkla yüzleşmekten kaçma | 1 |                  |                     |



| Kod                                  | f | Kategori            | Tema |
|--------------------------------------|---|---------------------|------|
| Kesintiyle düşüncelerin geri gelmesi | 1 | Kendilikle yüzleşme |      |
| Boşlukta iç konuşma                  | 1 |                     |      |

Tablo 8’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K4: “Ben sosyal medyayı genelde daha çok eğlence amaçlı kullanıyorum ama hoşuma giden ya da ilgi alanlarıma hitap eden kısımlarıyla daha çok ilgileniyorum. Onlarla ilgili paylaşımları ya da influencerları bir şeyleri takip ediyorum. Dijital ortamda oluşturduğunuz dijital benliğin gerçek hayattaki özgünlük hissiniz.”

K1: “Açıkçası sosyal medya platformlarını burada platform ismi verebilir miyim? Meselâ atıyorum Instagram’da daha çok günlük hayatımı paylaşıırken TikTok’ta biraz daha öğrencilik hayatımı ve daha komik bulduğum içerikleri ve kendim hakkında paylaşıyorum ama bunu geri planda bırakmak için kullandığımı düşündüğüm çok özelliğim olduğunu sanmıyorum. Hangi yönlerimi öne çıkarmak istiyorum?”

K10: “Arkadaş ortamında biraz daha renkli, çok konuşkan, biraz daha şımarık diyebildiğimiz tarzda olduğum için sosyal medyada bunu pek yansıtmak istemiyorum. O yüzden biraz daha ciddi görünmeye çalışıyorum. Sosyal medyada bunu diyebilirim.”

K7: “Benzerliklerden başlayacak olursak, genel olarak çoğu şey aynı olsa daha iyi farklılıklara geçtiğimizde dijital yön yansıttığım kusursuz hayatım tabii ki de gerçekte böyle değil. Her insanda olduğu gibi ben de sadece mutlu oldum. Göstermek istediğim tarafımı yansıtıyorum. Bu da insanlara yanılı veriyor.”

K9: “Ya bilerek belli bir amaçta geri planda bir şeyleri bırakmak için uğraşmıyorum ama daha çok eğlenceli, mutlu tarafları yansıtıyorum. Dijital ortamda oluşturduğunuz dijital benliğin gerçek hayattaki özgünlük hissiniz üzerinden nasıl bir etkisi olduğunu söyleyebilirsiniz. Bu çok şikâyetçi olduğum bir konu, aslında çok fazla ekran bağımlısı olduğum için hiçbir özgünlüğüm kalmamış gibi hissediyorum. Ne bir kendime özel bir hobim ne de değişik bir yönüm var.”

Katılımcıların “Ekran başında geçirdiğiniz sürenin sonunda hissettiğiniz duygu daha çok bir doyum mu yoksa anlamsızlık hissi mi oluyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Ekran Süresi Sonrası Doyum-Anlamsızlık Deneyimi

| Kod                | f | Kategori              | Tema                 |
|--------------------|---|-----------------------|----------------------|
| Anlık keyif        | 1 | Geçici doyum          | Doyum ve Anlamsızlık |
| Rahatlama          | 1 | Anlamsızlık/pişmanlık |                      |
| Eğlence ile tatmin | 1 | Karma duygu           |                      |



| Kod                       | f | Kategori              | Tema                 |
|---------------------------|---|-----------------------|----------------------|
| Zaman kaybı hissi         | 1 | Geçici doyum          | Doyum ve Anlamsızlık |
| Sonrasında boşluk         | 1 | Anlamsızlık/pişmanlık |                      |
| Pişmanlık/üzülme          | 1 | Karma duygu           |                      |
| Hem iyi hem kötü hissetme | 1 |                       |                      |
| Denge arayışı             | 1 |                       |                      |

Tablo 9’da görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “Bu aslında o an keşfette karşıma çıkan şeylerle alakalı olabilir. Eğer çok kötü hissediyorsam kendimi ve beni güldürebilecek şeyler bulabiliyorsam ya da o anki hissime karşılık bulabileceğim şeyler karşıma çıkıyorsa bir doyum hissine ulaşıyorum ama sonra atıyorum. Böyle çok stresli olduğumuz anlarda sadece o stresimizi azaltmak için sosyal medyaya gireriz. Keşfette kaydırırız, kaydırırız.”*

*K10: “Boş kaldığım zamanlarda sosyal medyaya yöneldiğimiz sebebi genelde vakit geçirmek oluyor. Onun dışında canım sıkıldığı zamanlarda direkt elim telefona gidiyor ve reels kaydırıyorum. Bunun kötü bir şey olduğunu da biliyorum aslında. Çünkü anlık video kayıt kayıtları, göz anlık videolar izlemek beynimizi nasıl bir etkisi olduğunu da biliyorum.”*

*K4: “Kesinlikle bir anlamsızlık hissini oluyor. Çünkü fark etmeden böyle birkaç saat bile vakit geçirmişliğim oluyor. Sonunda diyorum ki sen bu kadar saatte naptın, bomboş... Sadece sosyal medyada gezinin boşa harcanmış bir vakit gibi oluyor. Dediğim gibi tamamen anlamsız oluyor.”*

*K3: “Bu değişen bir şey, eğer çok gereksiz uzun bakıyorsam evet bir anlamsızlık hissi hissi oluyor. Daha farklı şeyler yapabilirdim. Hissiyatına kapılıyorum ama genel olarak doyum hissine daha yakıным. Eğlence eksikimi gideriyorum gibi hissediyorum.”*

*K2: “Tamamen anlamsızlık hissi, çünkü evet, oyalanırken iyi zaman geçiriyorum. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum ama o ekran sürem bittiğinde elime ne geliyor hiçbir şey. Sadece beyin oyalaması gibi bir şey oluyor bu.”*

Katılımcıların “Günlük yaşamın belirsizlikleri ve kaygıları karşısında dijital ortamı bir güvenli alan ya da kaçış noktası olarak kullandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 10’de verilmiştir.

**Tablo 10:** Dijital Ortamı Güvenli Alan/Kaçış Olarak Kullanma

| Kod                    | f | Kategori            | Tema                  |
|------------------------|---|---------------------|-----------------------|
| Yargılanmadan var olma | 1 | Güvenli alan algısı | Güvenli Alan ve Kaçış |
| Kontrollü ortam        | 1 | Kaçış işlevi        |                       |

| Kod                      | f | Kategori    | Tema |
|--------------------------|---|-------------|------|
| Duygusal sığınak         | 1 | Sınır koyma |      |
| Kaygıdan kaçma           | 1 |             |      |
| Belirsizlikten uzaklaşma | 1 |             |      |
| Zihni uyuşturma          | 1 |             |      |
| Bilinçli kullanım        | 1 |             |      |
| Kaçışa kapılmama         | 1 |             |      |

Tablo 10’da görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K3: “Güvenli olaraktan ziyade kaçış olarak düşünüyorum. Dediğim gibi günlük hayatın sıkıntılarından kaçmak birazcık kafa dağıtmak için gayet iyi oluyor. İnsanın kendi zihnini biraz dinlendirmesi, kendi başına kalması bence iyi bir şey. Kendiniz tanımlarken kullandığınız sıfatları ne kadar dijital dünyadaki ilgi alanlarınız ve çevrim içi âdiyetlerinizle ilişkilidir.”*

*K4: “Bence kaçış noktası olarak kullanıyorum. Çünkü tamamen kafam dağılsın ve o an ne beni geriyorsa neyi düşünmek istemiyorsam dediğim gibi tamamen o düşüncelerden kaçmak için kendime oyalanayım ve kafamı boşaltayım diye düşünerek gidiyorum ve sadece sosyal medyadaki bomboş geziniyorum.”*

*K1: “Evet, tam olarak tam olarak bir önceki soruda da bahsettiğim gibi meselâ, o gün bir sınavım var ve 10’a kadar çalışmam gerekiyor ama bu sorumluluk bir çıkış gibi büyümüş hâlde ve bundan kaçmak istiyorum. Bu noktada tam olarak sosyal medyayı güvenli alan ve kaçış noktası olarak görüyorum.”*

*K8: “Daha çok kaçış noktası olarak çünkü ne dediğim gibi bir şeyleri ertelememizi sağlıyor. Bu da günlük yaşamdaki belirsizliklerden ve sorumluluklardan, kaygılardan, hepsinden uzaklaşmamızı kaçmamızı sağlıyor ama asla bir çözüm değil kaçmamız gerekiyor, bu da kötü. Bir kaçış olması.”*

*K10: “Güvenli olarak gördüğümü kesinlikle düşünmüyorum ama kaçış noktası olarak gördüğümü düşünebiliyorum. Çünkü ânî bir stres veya hayal kırıklığı olsun veya çok mutlu olduğum anda bile hemen ekran başına geçip farklı insanlar neler yapıyor, farklı dünyada neler var? Hemen onları görmek istiyorum.”*

### **Kendini Tanımlama ve Çevrim İçi Âdiyetlere İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Katılımcıların “Kendinizi tanımlarken kullandığınız sıfatların ne kadarı dijital dünyadaki ilgi alanlarınız ve çevrim içi âdiyetlerinizle ilgilidir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11:** Kendini Tanımlamada Çevrim İçi İlgi ve Âidiyetlerin Rolü

| Kod                               | f | Kategori            | Tema                              |
|-----------------------------------|---|---------------------|-----------------------------------|
| Sıfatların ilgi alanıyla ilişkisi | f | Kimlik ifadeleri    | Dijital ortamda kendini tanımlama |
| Dijitalde kendini anlatma         | 1 | Âidiyet ve topluluk |                                   |
| Kendini tanıma                    | 1 | Tutarlılık          |                                   |
| Benzer kişilerle bağ              | 1 |                     |                                   |
| Topluluklara katılım              | 1 |                     |                                   |
| Sosyal destek                     | 1 |                     |                                   |
| Dijital-gerçek tutarlılık         | 1 |                     |                                   |
| Sıfatların benlikle uyumu         | 1 |                     |                                   |

Tablo 11’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K4: “Genel olarak bence zaten boş kaldığımız zaman sosyal medya hârici yapabilecek başka bir şey bulamadığımız zamanlar oluyor ya da yalnızken yanında bir arkadaşım ağlıyor. Biri yoksa evde de yapabileceğim başka bir şey yoksa tamamen o boş vakti doldurmak için belki biraz eğlenirim. Eğlenceli içerikler görürüm ya da kafam dağılır amacıyla kullanıyorum.”

K10: “Boş kaldığım zamanlarda sosyal medyaya yönelmemizin sebebi genelde vakit geçirmek oluyor. Onun dışında canım sıkıldığı zamanlarda direkt elim telefona gidiyor ve reels kaydırıyorum. Bunun kötü bir şey olduğunu da biliyorum aslında. Çünkü anlık video kayıt kayıtları, anlık videolar izlemenin beynimize nasıl bir etkisi olduğunu da biliyorum.”

K5: “Çünkü kafamın en dolu olduğu anlarda genelde zihnimi boşaltmak ya da düşündüklerime yönlendirmek amacıyla sosyal medyaya giriyorum. Bu yüzden temel nedene büyük ihtimal kafamı boşaltmak üzerinedir.”

K1: “Zihnimin boş kaldığı anlarda belki zihnimi doldurmak ya da yalnız hissettiğim anlarda yalnızlığımı giderebilecek böyle bir meşgale olarak görüyorum. Bazen sosyal medyanın en temel nedeni bu olabilir. Aslında o anki boşluğumu doldurmak için.”

K7: “Bunun temel nedenini tatmin olarak sınıflandırabiliriz. Çünkü çoğu zaman gerçek yaşamımda alamadığım ilgiyi dijital ortamda alabiliyorum. Bu yüzden zihnimin boş kaldığı zamanlarda tatmin ihtiyacı için kullanıyorum diyebilirim.”

Katılımcıların “Dijital ortamda takip ettiğiniz kişiler veya topluluklar kim olduğunuzu ve hayatta neye değer verdiğiniz konusundaki düşüncenizi nasıl etkiliyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12:** Takip Edilen Kişi/Toplulukların Değerler Üzerindeki Etkisi

| Kod                                 | f | Kategori            | Tema                     |
|-------------------------------------|---|---------------------|--------------------------|
| Motivasyon içeriklerinden etkilenme | 1 | İlham ve motivasyon | Değerler ve Rol Modeller |
| Başarı hikâyeleri                   | 1 |                     |                          |
| Hedef belirleme                     | 1 |                     |                          |
| Değerleri yeniden düşünme           | 1 | Değer filtreleme    |                          |
| Öncelikleri sorgulama               | 1 |                     |                          |
| Takibi bilinçli yapma               | 1 | Eleştirel seçicilik |                          |
| Kendini koruyarak etkilenme         | 1 |                     |                          |

Tablo 12’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K8: “Oldukça fazla etkiliyor çünkü. Meselâ Instagram’da geziyoruz ve sadece story izlerken bile bir sürü şey giriyoruz veya bir anda onları okurken kafamda bunun neden olduğu kişiyle kavga ediyorum. Böyle 10-15 dakika ve bittiğinde çok sinirlenmiş oluyorum. Bir anda insanı sinirlendirebiliyor ama haklı bir sinirlenme de olabilir. Bu ya da haksız bir kıskırtma da olabiliyor.”

K6: “Şöyle zaten belli bir bilgi birikimim olduğu için onlara yönelik şeyleri takip ediyorum ve etkilemekten ziyade bir destekleyici noktaları olarak görüyorum. Sürekli çevrilmiş olma hâlini varlığınızın başkaları tarafından görülmesi ya da onaylanması için bir gereklilik olarak algıladığınız oluyor mu, bence günümüzde çoğu insanın sorundur. Evet, aslında ben de böyle algılıyorum.”

K10: “Aslında dijital ortama takip ettiğim kişilerden ziyade önüme çıkan keşfetime çıkan diyebilirim, daha doğrusu Instagram veya TikTok gibi mecraları veya YouTube gibi mecraları göz önünde bulundurursak keşfetime çıkanlar hayatımda pek uyumuyor ama takip ettiklerim kendi arkadaşlarımla çevrem olduğu için birebir kendi hayatıma uygun olarak görüyor olabilirim.”

K9: “Ya aslında büyük ölçüde etkiliyor. Çünkü dinleyip tamam bu mantıklı deyip ya da hayır bu çok mantıksız deyip bir şekilde kendine katkı olarak bunu devam ettirebiliyorsun. Bir de bunu dijital ortamda çok ilgisi olduğunu düşünmüyorum. Meselâ şu an seninle yaptığımız konuşma bile aslında bana olumlu ya da olumsuz bir etki kesinlikle veriyor.”

K4: “Yani şöyle, genelde olumlu etkiliyorlardır. Çünkü beni olumsuz etkileyen bir şeyi takip etmiyorum ya da onlarla ilgili bir gönderi gördüğüm zaman direkt geçiyorum ya da ilgilenmiyorum seçeneğiyle ilerliyorum. Hayatta neye değer veriyorsam sosyal medyada da o tür şeylere ilgi duyuyorum. Onları takip ediyorum, onları izliyorum.”

Katılımcıların “Sürekli çevrim içi olma hâlini, başkaları tarafından görülme ya da onaylanma için bir gereklilik olarak algıladığınız oluyor mu?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13:** Görülme ve Onay İhtiyacının Algılanışı

| Kod                               | f | Kategori                 | Tema                             |
|-----------------------------------|---|--------------------------|----------------------------------|
| Gerekli görmeme                   | 1 | Onay ihtiyacını reddetme | Görülme ve Onaylanma Dinamikleri |
| Kendini onaylatmama               | 1 | Kısmî gereklilik         |                                  |
| Bağımsız duruş                    | 1 | Sosyal baskı             |                                  |
| Bazen görülme isteği              | 1 |                          |                                  |
| Geri bildirim arayışı             | 1 |                          |                                  |
| Çevrim içi olma zorunluluğu hissi | 1 |                          |                                  |
| Kaçırma korkusu                   | 1 |                          |                                  |

Tablo 13’te görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K10: “Başkasının beni çevrim içi görmesini pek önemsemiyorum. Benim için pek bir sıkıntı değil ama son görünmemi görmesi biraz daha irite edebiliyor çünkü insana biraz yük biniyor diyebilirim. Meselâ bir kişi aradığında ulaşamadığında senin son görülmen şuydu buydu diye söyleyebiliyorlar. O yüzden onun görünmesini kapattım.”

K1: “Yok, hayır, olmuyor tam tersine sürekli çevrim içi olma hâlini ben en azından karşımdaki kişinin sürekli çevrim içi olduğunu görürsem, onun hiçbir meşguliyetin yok falan diye düşünüp olumsuz düşündüğüm bile oluyor yani. O yüzden bu bir gereklilik değil. Tam tersine biraz da olmaması gereken bir şey.”

K4: “Bende hiç olmuyor çünkü ben başkalarıyla etkileşime gireyim. Birileriyle muhabbet edeyim, sohbet edeyim amacıyla kullanmıyorum. Sosyal medyayı tamamen kendi eğlencem için, kendi keyfim için ya da boş vaktimi doldurmak için kullanıyorum.”

K7: “Çoğu zaman hayır, nadiren de olsa varlığımın başkası tarafından görülmesi ya da onaylanması için gerekli olarak algılıyor olabilirim ama genellikle hayır. Benim için tamamen çevremın çoğalma hâli bir noktada kaçış olarak adlandırılabilir.”

K8: “Hayır olmuyor, daha çok paylaşım yapmak ve birileriyle konuşmak için giriyorum. Hatta uzun süre arkadaşlarımın mesajına bakmadığım bile oluyor. Sosyal medyayı bunun için kullanmıyorum.”

Katılımcıların “Geçmiş paylaşımlarınız ve dijital ayak izleriniz, kişisel gelişiminizi ve kimlik yolculuğunuzu anlamlandırmada size nasıl katkı sağlıyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14:** Dijital Ayak İzinin Kimlik Yolculuğunu Anlamlandırmaya Katkısı

| Kod                             | f | Kategori       | Tema                           |
|---------------------------------|---|----------------|--------------------------------|
| Geçmişe dönüp kendini görme     | 1 | Gelişim takibi | Dijital İz ve Öz Değerlendirme |
| Değişimi fark etme              | 1 | Anlamlandırma  |                                |
| Öğrenilen dersler               | 1 | Seçici hâfıza  |                                |
| Kimlik yolculuğunu yazılaştırma | 1 |                |                                |
| Anılara erişim                  | 1 |                |                                |
| Hedeflerle ilişkilendirme       | 1 |                |                                |
| Görünür kılınan anılar          | 1 |                |                                |
| İstenmeyeni silme/unutma        | 1 |                |                                |

Tablo 14’te görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K2: “Şimdi ben bunu konuşuyorum. Belki de 2 saat önce bambaşka şeyler düşünüyordum. Saati saatini tutmuyorken bu dijital ortamdaki hareketimiz bizim yıllar önce yaptığımız paylaşımlara kadar bize bilgiler veriyor.”*

*K10: “Geçmiş paylaşımlar ve dijital iz, kişilere nasıl katkı sağlıyor? Hiçbir katkı sağlamıyor aslında geçmiş paylaşımlarım, sosyal medyayı biraz daha etkin insanlarla tanışmak veya tanıştığım insanlara kendi hayatımı göstermek amacıyla kullanıyoruz. Bu soruyu siz sorarken de şu an kendimde bir farkındalık hissettim. Kendi hayatımda ne oluyor, ne bitiyor?”*

*K8: “Oldukça katkı sağlıyor. Geçmiş paylaşımlarıma bakarak neler yapmışım, ne yapıyorum, neyi şu an yapmıyorum, bunları görebiliyorum veya dijital ayak izleri bu eskiden meselâ ne bileyim konuşmalarına baktığımda diyorum ki bunlar kötü karşılaştırma yapabiliyorum. Bu yüzden desteklediğini düşünüyorum.”*

*K1: “Sosyal medyayı çok erken yaşlarda kullanmaya başlamış biri olarak dijital ayak izinden açıkçası çok memnun değilim. O yüzden beni kişisel gelişimimi ve kimlik yolculuğumu anlamlandırmada birazcık yol haritası gibi görebilirim. Bunları bunları yapmışım. Çok da kötü yapmışım. Bir daha yapmayayım dedirtiyor bana.”*

*K6: “Şimdi genç yaşta olduğum için ve sosyal medyayı veyâhut teknolojiyi çok sürekli kullandığım için aslında o dönemki psikolojimi ve davranışlarımı hatırlayamadım. Geçmişe dönük bir bakabiliyorum ve kim olduğumu hatırlamama yardımcı oluyor.”*

Katılımcıların “Dijital alışkanlıklarınızın hayatınıza anlam katan bir eylem mi yoksa bu anlam arayışını erteleyen bir oyalama biçimi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15:** Dijital Alışkanlıkların Anlam mı Oyalama mı Olduğu

| Kod                  | f | Kategori              | Tema                     |
|----------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| Bilgi/öğrenme        | 1 | Anlam katan kullanım  | Anlam Arayışı ve Oyalama |
| Üretkenlik           | 1 | Oyalama/erteleyicilik |                          |
| Sosyal bağ kurma     | 1 | Denge vurgusu         |                          |
| Erteleme             | 1 |                       |                          |
| Zaman tüketimi       | 1 |                       |                          |
| Otomatik kaydırma    | 1 |                       |                          |
| Artı-eksi dengesi    | 1 |                       |                          |
| Bilinçli sınır koyma | 1 |                       |                          |

Tablo 15’te görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K2: “Aslında birazcık oyalama biçimi olduğunu düşünüyorum. Seneye son sınıfım hayata biraz daha ciddi bakıyorum. Artık daha sıkı bir çalışma ortamı olacak.”

K10: “Tamamen oyalama biçimi olduğunu düşünüyorum. Dijital gerçi, ikiye ayırabiliriz. Vize ve final haftası haftasında çok işime yarıyor. Onun dışında kendimi geliştirmek için koyduğum programlar için de harcadığım süreler dijital platformlarda harcadığım süreler kendime çok katkı sağlıyor.”

K1: “Dijital alışkanlıklar aslında biraz da günümüzde sosyal medya zaten hayatımızın içine girdiği noktada ve diğer insanlarla haberleşmenin en kolay biçimlerinden biri olduğu noktada dijital hayatıma anlam katmaması gibi bir şey bence söz konusu olamaz. Sonuçta bana bir yol haritası çizdiğini söyleyebilirim ama bu anlam arayışını erteleyen bir oyalama biçimi olarak da her ne kadar anlam katsa da bir o kadar da bizi oyalayan bir şey aslında. Her ikisi de olduğunu düşünüyorum o yüzden.”

K4: “Benim açımdan bence bir oyalama biçimi mi olur, hayata anlam katan şeyler genelde daha derin konular. Ciddi konular olunca o konulardan kaçmak için kendime oyalamaya çalışıyorumdur. Sosyal medyayı o yüzden kullanıyorum.”

K6: “Bunu aslında yarı yarıya bölerim. Bir yeri erteleyen, bir yeri ise katkı sağlayan olarak görüyorum. Erteleyen tabii ki de boş boş kaydırma yapmak, durumsuzluk dediğimiz şey ama anlam katan şeyler de olduğunu düşünüyorum. Sonuçta kendi kişisel gelişim için de kullanıyorum.”



## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin dijital platformlardaki benlik sunumlarını, boşluk ve kaygı anlarında dijital ortama yönelme deneyimlerini ve çevrim içi ilgi alanları ile âdiyetlerin kendini tanımlama süreçleri üzerindeki etkilerini nitel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, dijital kimliğin katılımcılar açısından yalnızca çevrim içi bir görünürlük aracı olmadığını; aynı zamanda bireyin sosyal ilişkileri, duygusal deneyimleri ve benlik değerlendirme süreçleriyle iç içe geçen çok katmanlı bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda dijital platformların genç yetişkinler için hem kendini ifade etme hem de sosyal onay arayışı açısından önemli bir alan oluşturduğu söylenebilir. Nitekim sosyal medya kullanımına ilişkin çalışmalar, bireylerin çevrim içi ortamlarda kendilerini belirli bir izlenim oluşturacak şekilde sunduklarını ve bu sürecin benlik algısıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Akkaş, 2023; Hanbay, 2023).

Araştırmanın ilk temasını oluşturan dijital kimlik inşası ve benlik sunumu bulguları, katılımcıların büyük bir bölümünün dijital kimliklerini gerçek benliklerinden tamamen farklı bir yapı olarak görmediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir kısmı sosyal medya paylaşımlarında daha seçilmiş ve olumlu yönlerini ön plana çıkardıklarını ifade etmiştir. Bu durum dijital ortamlarda benlik sunumunun çoğu zaman seçici ve idealize edilmiş bir biçimde gerçekleşebildiğini göstermektedir. Benzer bulgulara Türkiye’de yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır. Örneğin; Elsel (2022), ergenlerde sosyal medya kullanımının sosyal karşılaştırma ve benlik algısı ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ve bireylerin sosyal medya ortamlarında kendilerini daha olumlu yönleriyle sunma eğilimi gösterebildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Arslan ve Yıldırım (2020), sosyal medya kullanımının bireylerin psikolojik iyi oluşu ve benlik algısı ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular da dijital kimliğin çoğu zaman gerçek benliğin tamamen dışında kurgulanmış bir yapı olmaktan ziyade, bireyin belirli yönlerini öne çıkardığı bir benlik sunumu alanı olarak deneyimlendiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan boşluk algısı ve dijital kaçış bulguları, katılımcıların dijital ortama yönelme deneyimlerinin çoğu zaman duygusal ve bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar özellikle yalnızlık, sıkılma, zihinsel yorgunluk veya yönsüzlük gibi durumlarda sosyal medya ve diğer dijital platformlara yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bu yönelim bazı durumlarda bireylerin kısa süreli bir rahatlama yaşamasına ve zihinsel olarak dikkatlerini dağıtmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak bazı katılımcılar ekran süresinin artmasıyla birlikte zaman kaybı, pişmanlık veya anlamsızlık hissi yaşayabildiklerini de belirtmişlerdir. Bu bulgu, dijital ortamlara yönelmenin kimi zaman bir duygu düzenleme stratejisi olarak kullanılabilmediğini göstermektedir.



Nitekim problemli internet kullanımı üzerine yapılan çalışmalar da bireylerin boş zamanlarını değerlendirme veya olumsuz duygulardan kaçınma amacıyla dijital ortamlara yönelebileceğini ortaya koymaktadır (Öztabak, 2018).

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Kumcağız (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal medya kullanımının özellikle ergen bireylerin akademik yaşamları ve sosyal ilişkileri üzerinde çeşitli etkiler oluşturabildiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Demir ve Kumcağız (2020), sosyal medya kullanım süresinin artmasının öğrencilerin akademik motivasyonu ve dikkat düzeyi üzerinde olumsuz etkiler oluşturabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da bazı katılımcıların uzun süreli dijital kullanımın ardından derslere odaklanmada zorlandıklarını ve günlük sorumluluklarını erteleyebildiklerini ifade etmeleri, söz konusu literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar dijital platformların kendileri için motivasyon ve eğlence kaynağı olduğunu da belirtmişlerdir. Bu durum dijital ortamların bireyler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler oluşturabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü teması olan kendini tanımlama ve çevrim içi âdiyet bulguları, dijital platformların bireylerin kimlik gelişimi süreçlerinde önemli bir rol oynayabildiğini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı sosyal medya aracılığıyla yeni ilgi alanları keşfettiklerini, farklı topluluklarla etkileşim kurduklarını ve kendilerini ifade edebilecekleri yeni alanlar bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum dijital platformların bireylerin sosyal kimliklerini geliştirmelerine ve farklı âdiyet alanları oluşturmalarına katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Hanbay (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sosyal medya kullanım özelliklerinin bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğu ve kullanım amacına bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabildiği belirtilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular da dijital platformların bireyler için hem kimlik gelişimini destekleyen hem de sosyal karşılaştırma ve görünürlük baskısı nedeniyle zorlayıcı olabilen bir alan oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde dijital kimliğin üniversite öğrencilerinin yaşamlarında çok yönlü bir rol üstlendiği söylenebilir. Dijital platformlar bireylere kendilerini ifade edebilecekleri yeni alanlar sunarken, aynı zamanda sosyal karşılaştırma ve görünürlük baskısı gibi yeni psikolojik süreçlerin de ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle dijital kimlik deneyiminin bireyden bireye farklılaşabildiği ve bireyin psikolojik dayanıklılığı, sosyal destek sistemi ve dijital kullanım amacı gibi faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Bu bağlamda dijital platformların bireylerin kimlik gelişimi ve psikolojik iyi oluş süreçleri üzerindeki etkilerinin çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınması önem taşımaktadır.

## Sonuç

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin dijital kimlik deneyimlerinin tek boyutlu bir çevrim içi görünürlük meselesi olmadığını; benlik sunumu, duygusal

düzenleme ve sosyal âdiyet gibi birbirine bağlı psikolojik süreçleri kapsayan çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, dijital platformların genç yetişkinler için hem kimlik gelişimini destekleyen hem de sosyal karşılaştırma ile görünürlük baskısı gibi yeni psikolojik güçlükler zemin hazırlayan ikili bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Özellikle boşluk ve kaygı anlarında dijital ortama yönelme davranışının bir duygu düzenleme stratejisi olarak kullanılabildiği dikkat çekmektedir; ancak bu yönelimin kısa süreli rahatlama sağlarken uzun vadede pişmanlık ve anlamsızlık hissi üretebilmesi, söz konusu stratejinin işlevselliğini sınırlandırmaktadır. Dijital kimlik deneyiminin bireyin psikolojik dayanıklılığı, sosyal destek sistemi ve dijital kullanım amacına bağlı olarak farklılaştığı bulgusu, bu alanda tek tip bir müdahale yerine bireyselleştirilmiş yaklaşımların gerekliliğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında dijital kimlik farkındalığı ve bilinçli dijital kullanım becerilerinin psikoeğitim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmaların ise dijital kimlik süreçlerini boylamsal ve karma yöntemli tasarımlarla ele alması, nitel bulgularla ortaya çıkan örüntülerin daha geniş örneklemelerde sınanmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, dijital platformların bireylerin kimlik gelişimi, benlik algısı ve psikolojik iyi oluş süreçleri üzerinde önemli bir rol oynayabildiğini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin dijital kimlik deneyimleri incelendiğinde, bu deneyimlerin yalnızca çevrim içi bir görünürlük alanı oluşturmadığı; aynı zamanda bireyin kendini ifade etme, sosyal ilişkiler kurma ve kimlik anlatısını geliştirme süreçleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle dijital kimlik olgusunun yalnızca teknoloji kullanımı bağlamında değil; psikolojik, sosyolojik ve eğitsel boyutlarıyla birlikte ele alınması önem taşımaktadır. Özellikle genç yetişkinlik döneminde bireylerin dijital ortamlarda geliştirdikleri benlik sunumlarının kimlik gelişimi ve psikolojik iyi oluş süreçleri üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi hem akademik literatür hem de psikolojik danışmanlık uygulamaları açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

### Öneriler

Üniversite öğrencilerine yönelik dijital farkındalık ve dijital iyi oluş temelli psikoeğitim programları planlanabilir. Bu programlarda özellikle sosyal medyada seçici benlik sunumu, sosyal karşılaştırma süreçleri ve çevrim içi geri bildirim döngülerinin bireylerin benlik değerlendirmesi üzerindeki etkileri ele alınabilir. Böylece öğrencilerin dijital platformları daha bilinçli ve dengeli kullanmalarına katkı sağlanabilir.

Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma birimlerinde, öğrencilerin dijital ortamlara yönelme davranışlarını anlamalarına yardımcı olacak duygu düzenleme ve öz düzenleme odaklı grup çalışmaları yürütülebilir. Özellikle “boşluk algısı-kaçış-oyalanma” hattında gelişen dijital alışkanlıkların fark edilmesi ve bu durumlarda alternatif baş etme stratejilerinin geliştirilmesi hedeflenebilir.

Üniversite ortamlarında dijital kullanım alışkanlıklarına yönelik farkındalık seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu etkinliklerde öğrencilerin ekran süresi yönetimi, çevrim içi-çevrim dışı denge kurma ve dijital ortamlarda sağlıklı sınırlar oluşturma konularında bilinç kazanmaları desteklenebilir.

Eğitim kurumlarında dijital kimlik ve sosyal medya kullanımının psikolojik etkilerine ilişkin psikolojik danışmanlık ve kariyer gelişimi programlarıyla bütünleşik çalışmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin dijital ortamları yalnızca bir eğlence ya da kaçış alanı olarak değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve öğrenme süreçlerini destekleyen bir araç olarak değerlendirmeleri teşvik edilebilir.

Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerden ve farklı sosyokültürel bağlamlardan katılımcılarla karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca nitel bulguların dijital iyi oluş, problemli internet kullanımı ve benlik algısı gibi değişkenleri ölçen nicel ölçeklerle desteklendiği karma yöntem araştırma tasarımlarının kullanılması, dijital kimlik deneyiminin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Akkaş, İ. (2023). Dijital kimlik ve sosyal medya kullanım amaçları üzerine bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 63, 215-232.
- Arslan, G., & Yıldırım, M. (2020). Sosyal medya kullanımı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 123-139. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9015>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2020). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımının akademik motivasyon ve dikkat üzerindeki etkileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 241-256.
- Dursun, E. (2022). Problemli internet kullanımı ile psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler üzerine bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 9(1), 45-60. <https://doi.org/10.5152/addicta.2022.21045>
- Elsel, H. (2022). Ergenlerde sosyal medya kullanımı, sosyal karşılaştırma ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(65), 453-470.
- Hanbay, O. (2023). Sosyal medya kullanım özelliklerinin psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 23(2), 455-470.

- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kumcağız, H. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımının psikososyal etkileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 89-104.
- Meral, B. F., & Bahar, H. H. (2016). Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-28.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Öztabak, M. Ü. (2018). Problemlili internet kullanımı ve psikolojik uyum arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 173-190.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YKS'YE HAZIRLIK SÜRECİNDE YAŞADIKLARI AKADEMİK ve SOSYAL DENEYİMLERİN İNCELENMESİ

Canan ACARTÜRK, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi

Hakan KÜTÜK, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi

Hamza KALELİ, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi

Ömer Faruk ÖZYAZICI, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik, sosyal ve günlük yaşam deneyimlerini nitel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen ve geçmişte YKS hazırlık sürecini deneyimlemiş üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: Akademik deneyimler, sosyal yaşam deneyimleri ve günlük yaşam deneyimleri. Bulgular, YKS hazırlık sürecinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını, sosyal ilişkilerini ve günlük yaşam rutinlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca sınav sürecinin öğrenciler üzerinde akademik baskı ve zaman yönetimi açısından belirleyici bir deneyim oluşturduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** YKS Hazırlık Süreci, Akademik Deneyimler, Sosyal Yaşam, Zaman Yönetimi, Nitel Araştırma.

### AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC AND SOCIAL EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THEIR PREPARATION FOR THE YKS

#### Abstract

The aim of this study is to examine university students' academic, social, and daily life experiences during the preparation process for the Higher Education

Institutions Examination (YKS) through a qualitative approach. The research was conducted using a phenomenological research design. The study group consisted of university students who had previously experienced the YKS preparation process and were selected through maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods. Data were collected through a semi-structured interview form, and individual interviews were conducted with the participants. The obtained data were analyzed using content analysis. As a result of the analysis, three main themes emerged: academic experiences, social life experiences, and daily life experiences. The findings indicate that the YKS preparation process significantly affects students' study habits, social relationships, and daily routines. In addition, the exam preparation period constitutes a significant experience in terms of academic pressure and time management.

**Keywords:** YKS Preparation Process, Academic Experiences, Social Life, Time Management, Qualitative Research.

## GİRİŞ

Türkiye’de yükseköğretime geçiş süreci, öğrencilerin akademik yaşamlarında önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), öğrencilerin üniversiteye yerleşebilmek için yoğun bir akademik rekabet ortamında hazırlandıkları kapsamlı bir sınav sistemidir. YKS’ye hazırlık süreci yalnızca akademik performansın artırılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik, sosyal ve günlük yaşam düzenlerinin yeniden yapılandırılmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle söz konusu süreç, öğrencilerin yaşamlarının birçok boyutunu etkileyen çok yönlü bir deneyim olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleri, bireylerin kimlik gelişimi, gelecek planlaması ve akademik hedeflerinin şekillendiği kritik gelişimsel evrelerdir. Bu dönemde öğrenciler hem akademik başarı beklentileri hem de sosyal çevrenin oluşturduğu baskılarla karşı karşıya kalabilmektedir. Üniversiteye giriş sınavları gibi yüksek rekabet içeren sınav sistemleri, öğrenciler üzerinde yoğun akademik baskı oluşturabilmekte ve bu durum öğrencilerin motivasyon, stres düzeyi ve psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli etkiler oluşturabilmektedir (Erikson, 1968). Özellikle sınav odaklı eğitim sistemlerinde öğrencilerin büyük bir bölümünün zamanlarının önemli bir kısmını ders çalışma faaliyetlerine ayırdığı ve günlük yaşam rutinlerinin sınav hazırlığına göre yeniden düzenlendiği görülmektedir.

YKS hazırlık süreci, öğrencilerin akademik çalışma alışkanlıklarının yeniden şekillendiği bir dönemdir. Bu süreçte öğrenciler yoğun ders çalışma programları uygulamakta, deneme sınavlarına katılmakta ve akademik başarılarını artırmaya yönelik farklı stratejiler geliştirmektedir. Araştırmalar, sınav hazırlık döneminde öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin, akademik motivasyonlarının ve öz düzenleme stratejilerinin akademik başarı üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir (Zimmerman, 2002). Bununla birlikte yoğun çalışma temposu,

öğrencilerin uyku düzeni, dinlenme süreleri ve sosyal etkinliklere katılımları üzerinde de değişikliklere yol açabilmektedir.

Üniversite sınavına hazırlık sürecinin yalnızca akademik boyutla sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin sosyal yaşamlarını da önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Öğrenciler bu dönemde arkadaş ilişkilerinde değişimler yaşayabilmekte, sosyal etkinliklere katılımları azalabilmekte ve aileleriyle olan iletişimleri farklılaşabilmektedir. Özellikle sınav başarısına yönelik beklentiler, aile içi ilişkilerde baskı algısının artmasına veya destekleyici tutumların önem kazanmasına neden olabilmektedir (Özbay ve Şahin, 2019). Bu durum, öğrencilerin sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkilerin sınav hazırlık sürecinin psikolojik etkileri açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Sınav hazırlık sürecinin bir diğer önemli boyutu ise öğrencilerin günlük yaşam rutinlerinde meydana gelen değişikliklerdir. Yoğun ders çalışma programları, öğrencilerin uyku düzenlerinden boş zaman etkinliklerine kadar birçok alışkanlığını etkileyebilmektedir. Bazı öğrenciler bu süreçte zaman yönetimini daha planlı bir şekilde kullanmayı öğrenirken, bazı öğrenciler ise akademik baskı nedeniyle tükenmişlik ve motivasyon kaybı yaşayabilmektedir. Bu durum, sınav hazırlık sürecinin öğrenciler için yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikolojik uyum gerektiren bir deneyim olduğunu göstermektedir (Putwain, 2007).

Türkiye’de üniversite sınavına hazırlık sürecini ele alan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların önemli bir bölümünün öğrencilerin sınav kaygısı, akademik başarı ve motivasyon gibi değişkenlere odaklandığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin bu süreci akademik, sosyal ve günlük yaşam deneyimleri bağlamında bütüncül bir şekilde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilerin sınav hazırlık döneminde yaşadıkları deneyimleri kendi ifadeleri doğrultusunda ortaya koyan nitel araştırmalar, bu sürecin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilecek önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin geçmişte deneyimledikleri YKS hazırlık sürecini nasıl hatırladıkları, bu süreçte yaşadıkları akademik ve sosyal deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve söz konusu deneyimlerin günlük yaşam düzenleri üzerindeki etkileri önemli bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçladığından, sınav hazırlık sürecinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve deneyimlendiğini anlamada önemli bir yaklaşım sunmaktadır (Creswell & Poth, 2017).

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin YKS’ye hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik ve sosyal deneyimleri nitel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin ders çalışma düzenleri, akademik motivasyonları, çevre baskısı algıları, aile ve arkadaş ilişkileri ile günlük yaşam rutinlerinde meydana gelen değişimler ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğrencilerin sınav hazırlık süreçlerini daha iyi anlamaya katkı sağlaması ve



eğitimciler ile psikolojik danışmanlar için yol gösterici bilgiler sunması beklenmektedir.

### **Araştırma Amacı**

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik ve sosyal deneyimleri nitel bir bakış açısıyla incelemektir. Bu bağlamda öğrencilerin YYS'ye hazırlık sürecinde geliştirdikleri ders çalışma düzenleri, akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler ve sınav sürecine ilişkin algıladıkları akademik baskı ele alınmıştır. Bununla birlikte söz konusu süreçte öğrencilerin aile ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal yaşam deneyimlerinde meydana gelen değişimler incelenmiştir. Ayrıca YYS hazırlık sürecinin öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ve günlük yaşam rutinleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, sosyal ilişkileri ve günlük yaşam düzenlerinde ortaya çıkan değişimlerin nasıl deneyimlendiği ve bu deneyimlere nasıl anlam yükledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencileri YYS'ye hazırlık sürecinde ders çalışma düzenlerini ve akademik alışkanlıklarını nasıl deneyimlemiştir?
2. YYS hazırlık sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler ve çevre baskısına ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. YYS hazırlık süreci öğrencilerin aile ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal yaşam deneyimlerini nasıl etkilemiştir?
4. YYS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin zaman yönetimi ve günlük yaşam rutinlerinde ne tür değişimler yaşanmıştır?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada ele alınan temel olgu, üniversite öğrencilerinin geçmişte deneyimledikleri Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlık sürecine ilişkin akademik ve sosyal deneyimleridir. Fenomenolojik desen tercih edilerek öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimledikleri, bu süreçte karşılaştıkları akademik ve sosyal durumlara nasıl anlam yükledikleri ve bu deneyimlerin günlük yaşamlarına nasıl yansıdığı katılımcıların kendi ifadeleri doğrultusunda ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmada verilerin güvenilirliğini ve inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen

bulgular ve temalar katılımcılara geri iletilerek yorumların katılımcı deneyimlerini doğru yansıtip yansıtmadığı kontrol edilmiştir. Bu uygulama, nitel araştırmalarda verilerin doğruluğunu artıran önemli yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Creswell & Poth, 2017).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına yanıt verebilecek ve incelenen olguya ilişkin zengin bilgi sağlayabilecek bireylerin bilinçli olarak seçilmesini esas alan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise incelenen olgunun farklı boyutlarını ortaya koyabilmek amacıyla belirli ortak ölçütleri taşıyan ancak kendi için de farklı özellikler gösteren bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini amaçlamaktadır (Patton, 2014).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, üniversite eğitimine devam eden ve geçmişte YKS hazırlık sürecini deneyimlemiş öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde farklı akademik başarı düzeylerine, farklı sosyoekonomik geçmişlere ve farklı eğitim deneyimlerine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin YKS hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik ve sosyal deneyimlerin farklı bakış açılarıyla ortaya konulabilmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesinde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların YKS hazırlık sürecini tamamlamış ve üniversiteye yerleşmiş olmaları, söz konusu sürece ilişkin deneyimlerini ifade edebilecek farkındalığa sahip olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesi doğrultusunda kodlanarak anonim hâle getirilmiştir. Bu uygulama, nitel araştırmalarda katılımcıların mahremiyetini korumak ve araştırma etiğini sağlamak açısından önemli bir ilke olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde üniversite eğitimine devam eden ve geçmişte Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlık sürecini deneyimlemiş öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmadığı ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürmüş ve katılımcıların açık rızası doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında

katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmeleri için araştırmacı tarafından gerekli açıklayıcı ve yönlendirici sorular da sorulmuştur. Veri toplama süreci yaklaşık bir hafta içerisinde tamamlanmıştır.

Toplanan tüm veriler katılımcı gizliliği gözetilerek anonimleştirilmiş ve katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler etik ilkeler doğrultusunda güvenli bir şekilde saklanmış ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma alanında uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılara belirli bir konu çerçevesinde düşüncelerini serbestçe ifade etme fırsatı sunarken araştırmacının görüşme sürecini sistematik bir şekilde yönlendirmesine de olanak sağlamaktadır (Başkale, 2016). Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu; katılımcıların YKS'ye hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik deneyimler, akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler, çevre baskısına ilişkin algıları, sosyal yaşamlarında meydana gelen değişimler ve günlük yaşam rutinlerinde yaşanan dönüşümleri kapsayan sorulardan oluşmaktadır.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve elde edilen metinler dikkatli bir şekilde okunarak anlamlı ifadeler kodlanmıştır. Daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerden temalar geliştirilmiştir. Elde edilen temalar araştırmanın amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve bulgular bölümünde tablolar hâlinde sunulmuştur.

Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda yer almaktadır:

1. YKS'ye hazırlık sürecinde ders çalışma düzeninizi ve akademik alışkanlıklarınızı nasıl tanımlarsınız?
2. Bu süreçte akademik motivasyonunuzu etkileyen faktörler nelerdi?
3. YKS hazırlık sürecinde çevre baskısını nasıl deneyimlediniz?
4. YKS hazırlık süreci aile ilişkilerinizi nasıl etkiledi?
5. Bu dönemde arkadaşlık ilişkilerinizde ne tür değişimler yaşadınız?
6. YKS hazırlık sürecinin sosyal etkinliklere katılımınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. YKS'ye hazırlık sürecinde günlük yaşam rutininizde ne tür değişimler yaşadınız?
8. Bu süreçte zaman yönetimi konusunda nasıl bir deneyim yaşadınız?

9. YKS hazırlık sürecinin uyku düzeniniz ve dinlenme alışkanlıklarınız üzerinde nasıl etkileri oldu?
10. Bu süreçte kendinizi en çok zorlayan durumlar nelerdi?
11. YKS hazırlık sürecinin kişisel gelişiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
12. YKS hazırlık sürecine yeniden dönme fırsatınız olsaydı neleri farklı yapardınız?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer nitelikteki verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sistematik bir şekilde sınıflandırılması ve yorumlanmasını amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, öncelikle görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve oluşturulan metinler araştırma soruları doğrultusunda dikkatli bir şekilde incelenmiştir.

Analiz sürecinde görüşme metinleri araştırmacılar tarafından defalarca okunmuş ve katılımcıların deneyimlerini ifade eden anlamlı ifadeler belirlenerek açık kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer anlamlar taşıyan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerden temalar geliştirilmiştir. Elde edilen temalar, üniversite öğrencilerinin YKS'ye hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik deneyimler, sosyal deneyimler ve günlük yaşam rutinlerindeki değişimleri yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır.

Analiz sürecinde katılımcı ifadelerinin özgünlüğünün korunmasına özen gösterilmiş ve elde edilen temalar öğrencilerin YKS hazırlık sürecine ilişkin deneyimlerini bütüncül bir şekilde ortaya koyacak biçimde düzenlenmiştir. Bulgular bölümünde elde edilen temalar tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların inandırıcılığını ve araştırma sürecinin tutarlılığını sağlamak açısından önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliği sağlanmış ve farklı akademik deneyimlere sahip üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Böylece YKS hazırlık sürecine ilişkin farklı öğrenci deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmada ayrıca katılımcı doğrulaması tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen temalar ve yorumlar katılımcılara geri iletilerek araştırmacı tarafından yapılan yorumların katılımcı deneyimlerini doğru yansıtıp yansıtmadığı kontrol edilmiştir. Bu uygulama, katılımcıların deneyimlerinin araştırmacı

tarafından doğru biçimde temsil edilmesini sağlamaya yönelik önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2017).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla verilerin kodlanma süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama süreci sonrasında elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar karşılaştırılarak araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmış ve analiz sürecinin tutarlılığı güçlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve soruların araştırma amacını kapsayıcılığı ile anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar, araştırma sürecinin sistematik ve tekrarlanabilir olmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik, sosyal ve günlük yaşam deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### YKS Hazırlık Sürecinde Akademik Deneyimlere İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin “YKS’ye hazırlık sürecinde ders çalışma düzeninizi ve akademik alışkanlıklarınızı nasıl tanımlarsınız?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** YKS Hazırlık Sürecinde Ders Çalışma Düzeni ve Akademik Alışkanlıklar

| Kod                                | f | Kategori                      | Tema                |
|------------------------------------|---|-------------------------------|---------------------|
| Kurs programına uyma               | 3 | Planlı Çalışma                | Akademik Deneyimler |
| Kendi çalışma programını oluşturma | 3 | Bireysel Çalışma Stratejileri |                     |
| Eksik olunan derslere yoğunlaşma   | 3 | Akademik Geliştirme           |                     |
| Düzenli soru çözme alışkanlığı     | 2 | Akademik Alışkanlıklar        |                     |
| Gece çalışma rutini                | 1 | Çalışma Tercihleri            |                     |

Tablo 1’de görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “YKS hazırlık sürecinde ders çalışma düzenimi büyük ölçüde kurs programına göre planlamaya çalıştım ancak bununla sınırlı kalmayarak özellikle eksik olduğumu düşündüğüm derslere daha fazla zaman ayırarak kendimi geliştirmeye çalıştım.”*

K2: “Kurs programına tamamen bağlı kalmak yerine kendime daha uygun olduğunu düşündüğüm bir çalışma programı oluşturdum ve bu program doğrultusunda ders çalışmanın benim için daha verimli olduğunu fark ettim.”

K3: “Kurstan verilen ders programına düzenli şekilde uymaya çalıştım ve bunun yanında kendi oluşturduğum ek çalışma planlarıyla günlük ders çalışma rutinimi daha sistemli hâle getirdim.”

K4: “Ders çalışma rutinim çoğunlukla gece saatlerinde gerçekleşiyordu çünkü bu saatlerde daha verimli çalıştığımı düşündüğüm için çalışma düzenimi bu şekilde oluşturmuştum.”

Üniversite öğrencilerinin “Bu süreçte akademik motivasyonunuzu etkileyen etmenler nelerdi?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

| Kod                                     | f | Kategori                 | Tema                |
|-----------------------------------------|---|--------------------------|---------------------|
| İyi bir üniversitede okuma isteği       | 3 | Akademik Hedefler        | Akademik Deneyimler |
| Aileyi gururlandırma isteği             | 2 | Aile Kaynaklı Motivasyon |                     |
| Meslek sahibi olma isteği               | 2 | Gelecek Hedefleri        |                     |
| Sosyal medya ve üniversite tanı-tımları | 1 | Bilgi Kaynakları         |                     |
| Akademik rekabet                        | 1 | Sosyal Motivasyon        |                     |

Tablo 2’de görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K1: “YKS hazırlık sürecinde akademik motivasyonumu en çok etkileyen faktörlerden biri ailemi gururlandırma isteğimdi ve aynı zamanda iyi bir üniversitede eğitim görme hedefim bu süreçte daha disiplinli çalışmamı sağladı.”

K2: “Sosyal medya üzerinden üniversitelerin kampüslerini ve öğrenci yaşamını gördükçe bu üniversitelerde eğitim alma isteğim arttı ve bu durum akademik motivasyonumu önemli ölçüde artırdı.”

K4: “Gelecekte iyi bir meslek sahibi olma düşüncesi ve daha iyi bir yaşam kurma hedefi YKS sürecinde akademik motivasyonumu artıran en önemli unsurlardan biri oldu.”

K6: “Hayalimdeki mesleğe ulaşabilmek için iyi bir üniversite kazanmam gerektiğini biliyordum ve bu düşünce sınav sürecinde daha planlı ve kararlı bir şekilde çalışmamı sağladı.”

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinde çevre baskısını nasıl deneyimlediniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** YKS Sürecinde Algılanan Çevre Baskısı

| Kod              | f | Kategori                 | Tema                |
|------------------|---|--------------------------|---------------------|
| Akraba baskısı   | 3 | Sosyal Çevre Baskısı     | Akademik Deneyimler |
| Arkadaş rekabeti | 2 | Sosyal Karşılaştırma     |                     |
| Aile baskısı     | 1 | Aile Beklentisi          |                     |
| Baskı hissetmeme | 2 | Baskı Algısının Olmaması |                     |

Tablo 3’te görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K3: “Mezun senem olduğu için özellikle ailemin beklentileri benim üzerimde belirli bir baskı oluşturmıştı ve bu durum zaman zaman daha fazla sorumluluk hissetmeme neden oldu.”*

*K2: “Arkadaş çevremdeki rekabet ortamı beni zaman zaman baskı altında hissettirdi çünkü onlardan geri kalmak istemiyordum.”*

*K6: “Çevremden ciddi bir baskı görmemem sınav sürecinde daha rahat hissetmemi sağladı ve bu durum ders çalışırken daha verimli olmama yardımcı oldu.”*

### **YKS’ye Hazırlık Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Yaşam Deneyimlerine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinin aile ilişkilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** YKS Hazırlık Sürecinin Aile İlişkilerine Etkisi

| Kod                                       | f | Kategori              | Tema                     |
|-------------------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| Aile ile geçirilen zamanın azalması       | 3 | Zaman Kısıtlılığı     | Sosyal Yaşam Deneyimleri |
| Aile ilişkilerinde büyük değişim olmaması | 2 | İlişkilerin Korunması |                          |
| Ailenin anlayış göstermesi                | 1 | Aile Desteği          |                          |
| Aileyle geçirilen zamanı planlama         | 1 | Zaman Yönetimi        |                          |

Tablo 4’te görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.



K1: “YKS hazırlık sürecinde ders çalışma sürem arttığı için ailemle geçirdiğim zamanın azaldığını fark ettim ancak ailem bu durumu anlayışla karşıladığı için ilişkilerimizde ciddi bir sorun yaşanmadı.”

K2: “Ders çalışma yoğunluğum nedeniyle ailemle geçirdiğim kaliteli zaman azalmış olsa da onlarla vakit geçirebilmek için elimden geldiğince zaman ayırmaya çalıştım.”

K3: “Sınav süreci aile ilişkilerimde büyük bir değişim oluşturmadı çünkü ailemle olan iletişimim benim için önemliydi ve bu nedenle zamanımı buna göre ayarlamaya çalıştım.”

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinde arkadaşlık ilişkilerinizde ne tür değişimler yaşadınız?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** YKS Sürecinin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi

| Kod                                    | f | Kategori           | Tema                     |
|----------------------------------------|---|--------------------|--------------------------|
| Bazı arkadaşlarla iletişimi azaltma    | 3 | Sosyal Eleme       | Sosyal Yaşam Deneyimleri |
| Arkadaş ilişkilerinde değişim olmaması | 2 | İlişki Sürekliliği |                          |
| Yeni arkadaşlıklar kurma               | 1 | Sosyal Uyum        |                          |
| Birlikte ders çalışma                  | 1 | Akademik Dayanışma |                          |

Tablo 5’te görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K2: “YKS hazırlık sürecinde bazı arkadaşlarımdan beni ders çalışmaktan alıkoyduğumu fark ettiğim için onlarla iletişimimi azaltarak daha verimli çalışabileceğim bir ortam oluşturmaya çalıştım.”

K4: “Sınav sürecinde beni olumsuz etkilediğini düşündüğüm bazı arkadaşlarımla iletişimimi kesmek zorunda kaldım çünkü ders çalışma sürecime odaklanmam gerekiyordu.”

K5: “Arkadaşlarımla ilişkilerimde büyük bir değişim olmadı çünkü çoğumuz aynı sınava hazırlandığımız için birbirimizi anlayabiliyorduk.”

### **YKS’ye Hazırlık Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Günlük Yaşam ve Zaman Yönetimi Deneyimlerine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinde sosyal etkinliklere katılımınızda bir değişim oldu mu?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6:** YKS Sürecinin Sosyal Etkinliklere Katılıma Etkisi

| Kod                                         | f | Kategori              | Tema                     |
|---------------------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| Sosyal etkinliklere katılımın azalması      | 4 | Sosyal Yaşam Değişimi | Sosyal Yaşam Deneyimleri |
| Spor ve hobileri azaltma                    | 2 | Etkinlik Kısıtlaması  |                          |
| Sosyal etkinliklerde büyük değişim olmaması | 1 | Sosyal Süreklilik     |                          |

Tablo 6’da görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “YKS hazırlık sürecinde ders çalışma yoğunluğum arttığı için sosyal etkinliklere katılımım belirgin şekilde azaldı ve zamanımın büyük kısmını ders çalışmaya ayırdım.”*

*K2: “Daha önce katıldığım birçok sosyal etkinliği sınav sürecinde azaltmak zorunda kaldım çünkü sınava hazırlanmak benim için öncelikli hâle gelmişti.”*

*K5: “Sosyal etkinliklere katılımımı azaltarak zamanımı daha çok ders çalışmaya ayırmaya çalıştım.”*

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinin günlük rutinlerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** YKS Sürecinin Günlük Rutinlere Etkisi

| Kod                             | f | Kategori              | Tema                     |
|---------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| Hobileri bırakma veya azaltma   | 4 | Günlük Yaşam Değişimi | Günlük Yaşam Deneyimleri |
| Ders çalışma süresinin artması  | 3 | Akademik Yoğunluk     |                          |
| Fiziksel aktivitelerin azalması | 1 | Aktivite Kısıtlaması  |                          |

Tablo 7’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “YKS hazırlık sürecinde ders çalışma sürem arttığı için daha önce yaptığım birçok hobiyi bırakmak zorunda kaldım ve günlük rutinim büyük ölçüde değişti.”*

*K2: “Bisiklet sürmek ve kitap okumak gibi aktivitelerime sınav sürecinde yeterince zaman ayıramadığımı fark ettim.”*

*K6: “Başlangıçta günlük rutinimi korumaya çalışsam da zamanla ders çalışma yoğunluğu nedeniyle birçok etkinliği bırakmak zorunda kaldım.”*

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinde zaman yönetiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** YKS Sürecinde Zaman Yönetimi Deneyimleri

| Kod                        | f | Kategori           | Tema                     |
|----------------------------|---|--------------------|--------------------------|
| Zaman yönetiminde zorlanma | 3 | Planlama Sorunları | Günlük Yaşam Deneyimleri |
| Zamanı etkili kullanma     | 2 | Planlı Çalışma     |                          |
| Son aylarda yoğun çalışma  | 2 | Yoğun Hazırlık     |                          |

Tablo 8’de görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “YKS hazırlık sürecinde zaman yönetiminde zorlandığımı fark ettim çünkü çalışmalarım zaman zaman düzensiz ilerledi ve daha planlı olmam gerektiğini sonradan anladım.”*

*K2: “Zamanımı genel olarak iyi yönettiğimi düşünüyorum çünkü konuları zamanında yetiştirebildim ve düzenli bir çalışma programı oluşturdum.”*

*K6: “Sınavın son aylarında daha yoğun çalışmaya başladım ve zamanımı daha verimli kullanmaya çalıştım.”*

Üniversite öğrencilerinin “YKS hazırlık sürecinin uyku ve dinlenme düzeninizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** YKS Sürecinin Uyku ve Dinlenme Düzenine Etkisi

| Kod                         | f | Kategori         | Tema                     |
|-----------------------------|---|------------------|--------------------------|
| Uyku düzeninin bozulması    | 3 | Fiziksel Değişim | Günlük Yaşam Deneyimleri |
| Gece çalışma alışkanlığı    | 2 | Çalışma Rutini   |                          |
| Dinlenme süresinin azalması | 2 | Yorgunluk        |                          |
| Uyku düzenini koruma        | 1 | Sağlıklı Rutin   |                          |

Tablo 9’da görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K5: “YKS hazırlık sürecinde uyku düzenimin belirgin şekilde değiştiğini fark ettim çünkü daha fazla ders çalışabilmek için uyku süremi azaltmak zorunda kaldım.”*

*K3: “Sınav sürecinde geceleri daha fazla ders çalışmaya başladığım için uyku düzenimde belirli değişiklikler meydana geldi.”*

*K4: “Uyku düzenimi tamamen bozmak istemediğim için dinlenmeye de belirli bir zaman ayırmaya çalıştım.”*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecinde yaşadıkları akademik, sosyal ve günlük yaşam deneyimleri nitel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin sınav hazırlık sürecinin yalnızca akademik bir süreç olmadığını; aynı zamanda bireylerin sosyal ilişkilerini, günlük yaşam rutinlerini ve psikolojik durumlarını etkileyen çok boyutlu bir deneyim olduğunu göstermektedir. Bulgular üç ana tema altında ele alınmıştır: akademik deneyimler, sosyal yaşam deneyimleri ve günlük yaşam deneyimleri.

Araştırmanın ilk teması olan akademik deneyimler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınav hazırlık sürecinde belirli bir çalışma düzeni oluşturdukları ve bu süreçte planlı çalışma stratejileri geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı kurs programlarına bağlı kalarak çalıştıklarını ifade ederken bazı öğrenciler ise kendi bireysel çalışma programlarını oluşturduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, akademik başarı ile planlı çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye vurgu yapan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Özellikle sınav hazırlık sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme stratejileri geliştirdikleri ve eksik oldukları derslere yoğunlaşarak öğrenme süreçlerini düzenledikleri belirtilmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2018). Benzer şekilde Sarier (2020) tarafından yapılan araştırmada da üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin planlı çalışma alışkanlıklarının akademik başarıyı artıran önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmanın akademik motivasyon ile ilgili bulguları da literatürle benzerlik göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı akademik motivasyonlarının iyi bir üniversite kazanma isteği, meslek sahibi olma hedefi ve ailelerini gururlandırma arzusu gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmiştir. Bu durum akademik motivasyonun bireylerin gelecek beklentileri ve kariyer hedefleri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Yıldırım ve Ergene (2019) tarafından yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik motivasyonlarının büyük ölçüde gelecek planları ve kariyer hedefleri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Aydın ve Coşkun (2016) öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek olmasının sınav hazırlık süreçlerinde daha planlı ve disiplinli çalışmalarını sağladığını belirtmektedir.

Araştırmanın akademik deneyimlerle ilgili ortaya koyduğu bir diğer önemli bulgu ise öğrencilerin sınav sürecinde belirli düzeyde çevre baskısı hissetmeleridir. Katılımcıların bazıları özellikle akraba ve arkadaş çevresinden gelen beklentilerin kendileri üzerinde baskı oluşturduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ise çevrelerinden ciddi bir baskı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin sınav hazırlık sürecinde farklı deneyimler yaşayabildiklerini göstermektedir. Türkiye’de üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde

yapılan araştırmalar da öğrencilerin aile ve çevre beklentileri nedeniyle sınav sürecinde psikolojik baskı yaşayabildiklerini göstermektedir (Gündüz & Çelik-kaleli, 2019; Özdemir ve Sezgin, 2011). Özellikle rekabetin yoğun olduğu sınav sistemlerinde öğrencilerin çevrelerinden gelen beklentiler nedeniyle daha fazla sorumluluk hissettikleri belirtilmektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan sosyal yaşam deneyimleri, sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı sınav hazırlık sürecinde aileleriyle geçirdikleri zamanın azaldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ailelerinin bu süreçte kendilerine destek olduğunu ve anlayışlı davrandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, aile desteğinin öğrencilerin akademik süreçlerdeki uyumlarını artıran önemli bir faktör olduğunu vurgulayan araştırmalarla uyumludur. Özellikle aile desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artırdığı belirtilmektedir (Yavuzer, 2019; Yıldırım, 2012).

Arkadaşlık ilişkilerine ilişkin bulgular da sınav sürecinin öğrencilerin sosyal çevreleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bazıları sınav hazırlık sürecinde kendilerini olumsuz etkilediğini düşündükleri arkadaşlarıyla iletişimlerini azalttıklarını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşabilmek için sosyal çevrelerini yeniden düzenleyebildiklerini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar da öğrencilerin akademik hedeflere ulaşabilmek amacıyla zaman zaman sosyal ilişkilerini sınırlayabildiklerini göstermektedir (Korkmaz, 2018).

Araştırmanın üçüncü teması olan günlük yaşam deneyimleri ise sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin günlük yaşam rutinlerinde önemli değişikliklere yol açtığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı bu süreçte hobilerine ve sosyal aktivitelerine daha az zaman ayırdıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ders çalışma yoğunluğu nedeniyle uyku düzenlerinin değiştiğini ve dinlenme sürelerinin azaldığını belirtmiştir. Bu bulgu sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin yaşam dengesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim sınav kaygısı ve akademik stres üzerine yapılan çalışmalar, yoğun sınav hazırlık süreçlerinin öğrencilerin günlük yaşam alışkanlıklarını değiştirebildiğini göstermektedir (Baltaş ve Baltaş, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları YKS hazırlık sürecinin öğrenciler için yalnızca akademik bir süreç olmadığını, aynı zamanda bireylerin sosyal ilişkilerini, günlük yaşam alışkanlıklarını ve psikolojik durumlarını etkileyen kapsamlı bir deneyim olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınav hazırlık süreçlerinde öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarına ve sosyal yaşam dengelerine de önem verilmesi gerekmektedir.

## Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecinde yaşadıkları deneyimler nitel bir yaklaşımla incelenmiş ve elde edilen bulgular üç ana tema altında değerlendirilmiştir: Akademik deneyimler, sosyal yaşam deneyimleri ve günlük yaşam deneyimleri. Araştırma bulguları, YYS hazırlık sürecinin öğrenciler açısından yalnızca akademik bir hazırlık dönemi olmadığını; aynı zamanda bireylerin sosyal ilişkilerini, günlük yaşam düzenlerini ve psikolojik durumlarını etkileyen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ilk teması olan akademik deneyimler, öğrencilerin sınav hazırlık sürecinde planlı çalışma stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmının kurs programlarına bağlı kalarak çalıştıkları ya da kendi bireysel çalışma planlarını oluşturarak eksik oldukları derslere yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilmek için bireysel öğrenme stratejileri geliştirdiklerini ve öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde düzenlediklerini göstermektedir. Özellikle düzenli soru çözme alışkanlıkları ve bireysel çalışma programları, öğrencilerin akademik performanslarını artırmaya yönelik önemli stratejiler olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim öz düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Zimmerman, 2002). Bununla birlikte öğrencilerin akademik motivasyonlarının büyük ölçüde iyi bir üniversite kazanma isteği, meslek sahibi olma hedefi ve ailelerini gururlandırma arzusu gibi faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar akademik motivasyonun bireylerin gelecek beklentileri ve kariyer hedefleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Sarier, 2020; Yıldırım ve Ergene, 2019). Ayrıca akademik motivasyonun öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını ve sınav hazırlık sürecindeki çabalarını artıran önemli bir psikolojik faktör olduğu da vurgulanmaktadır (Aydın ve Coşkun, 2016).

Araştırmanın ikinci teması olan sosyal yaşam deneyimleri, sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular öğrencilerin önemli bir kısmının yoğun ders çalışma programları nedeniyle aileleriyle geçirdikleri zamanın azaldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler ailelerinin bu süreçte destekleyici ve anlayışlı bir tutum sergilediğini ifade etmiştir. Bu durum aile desteğinin öğrencilerin akademik süreçlerdeki uyumlarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artıran önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Aile desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını güçlendirdiği ve sınav sürecinde yaşanan stresle başa çıkmalarına yardımcı olduğu literatürde de sıklıkla vurgulanmaktadır (Yavuzer, 2019; Yıldırım, 2012). Ayrıca öğrencilerin bazı arkadaşlarıyla iletişimlerini azaltarak daha verimli bir çalışma ortamı oluşturdukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşabilmek amacıyla sosyal çev-

relerini yeniden düzenleyebildiklerini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar da sınav hazırlık sürecinde öğrencilerin zamanlarını daha verimli kullanabilmek amacıyla sosyal ilişkilerini sınırlayabildiklerini ve akademik hedeflerine odaklanabildiklerini göstermektedir (Korkmaz, 2018). Bununla birlikte bazı öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte ders çalışarak akademik dayanışma oluşturdıkları da dikkat çekmektedir. Bu durum akran desteğinin akademik süreçlerde motivasyonu artıran önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü teması olan günlük yaşam deneyimleri, YKS hazırlık sürecinin öğrencilerin günlük yaşam alışkanlıklarında belirgin değişikliklere yol açtığını göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı bu süreçte hobilerine ve sosyal etkinliklerine daha az zaman ayırdıklarını ifade etmiştir. Ders çalışma yoğunluğunun artmasıyla birlikte fiziksel aktivitelerin ve boş zaman etkinliklerinin azalması öğrencilerin yaşam dengelerinde değişikliklere yol açabilmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ders çalışma süresini artırabilmek amacıyla uyku düzenlerinde değişiklik yaptıklarını ve dinlenme sürelerinin azaldığını belirtmiştir. Bu durum sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin fiziksel ve psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Sınav kaygısı ve akademik stres üzerine yapılan çalışmalar da yoğun sınav hazırlık süreçlerinin öğrencilerin uyku düzeni, boş zaman etkinlikleri ve günlük yaşam alışkanlıkları üzerinde önemli değişiklikler oluşturabildiğini ortaya koymaktadır (Baltaş & Baltaş, 2017; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Putwain, 2007). Bununla birlikte bazı öğrencilerin sınav sürecinde zaman yönetimi becerilerini geliştirdikleri ve daha planlı bir çalışma düzeni oluşturdıkları görülmektedir. Bu durum sınav hazırlık sürecinin öğrenciler açısından yalnızca zorluklar içeren bir dönem olmadığını, aynı zamanda bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirebildikleri bir öğrenme süreci olduğunu da göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları YKS hazırlık sürecinin öğrencilerin akademik yaşamlarının yanı sıra sosyal ilişkilerini, günlük yaşam alışkanlıklarını ve psikolojik durumlarını etkileyen kapsamlı bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte öğrencilerin akademik motivasyonlarının, aile desteğinin ve zaman yönetimi becerilerinin önemli belirleyiciler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınav sürecinde yaşadıkları akademik baskının sosyal yaşamlarını ve günlük rutinlerini yeniden şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sınav hazırlık sürecinde yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarına ve yaşam dengelerine de önem verilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları ve psikolojik danışma hizmetleri tarafından öğrencilere yönelik destekleyici programların geliştirilmesi, sınav hazırlık sürecinin daha sağlıklı ve dengeli bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanı sıra psikososyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi de önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu hizmetler öğrencilerin sınav sürecinde yaşadıkları stres ve baskıyı yönetmelerine yardımcı olabilir.
2. Okullarda öğrencilere zaman yönetimi ve etkili ders çalışma stratejileri konusunda eğitimler verilmesi öğrencilerin akademik süreçlerini daha sağlıklı şekilde yönetmelerine katkı sağlayabilir.
3. Ailelerin sınav sürecinde öğrencilere destekleyici ve anlayışlı bir tutum sergilemeleri önemlidir. Bu nedenle ailelere yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
4. Öğrencilerin sınav hazırlık sürecinde sosyal yaşamlarını tamamen kısıtlamamaları ve dinlenme faaliyetlerine de zaman ayırmaları teşvik edilmelidir. Bu durum öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyebilir.
5. Gelecekte yapılacak araştırmalarda sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları, stres düzeyleri ve akademik motivasyonları üzerindeki etkileri farklı örneklemelerle incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Aydın, B., & Coşkun, S. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 201-214.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2017). Stres ve başa çıkma yolları. *Remzi Kitabevi*.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2019). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 245-260.
- Korkmaz, M. (2018). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sosyal ilişkileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 73, 85-102.



- Kuzgun, Y., & Bacanlı, F. (2018). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma. Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2009).
- Özbay, Y., & Şahin, M. (2019). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 45-60.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Akademik stres ve sınav kaygısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 789-806.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Putwain, D. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- Sarıer, Y. (2020). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(3), 453-478.
- Yavuzer, H. (2019). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2012). Aile desteğinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 381-392.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2019). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik motivasyonları. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 67-84.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.





## DİJİTAL ÇAĞDA BİLİŞSEL DÖNÜŞÜM: SOSYAL MEDYA GENÇLERİN BİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ NASIL DEĞİŞTİRİYOR?

**Abdulkadir HATİP**, İbrahim Turhan Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

**Ege YAĞCI**, İbrahim Turhan Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

**Elif Özge ŞAHİN**, İbrahim Turhan Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

**İbrahim Enes BAYRAKTAR**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, sosyal medya kullanımının 15-18 yaş aralığındaki gençlerin bilişsel düşünme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemek ve bu platformların zihinsel becerileri nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Araştırmada, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden indüktif (tümevarımsal) tematik analiz yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 15-18 yaş aralığındaki 17 genç oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarını (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma ve metabilişsel farkındalık) temel alan ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal medyadaki hızlı içerik akışının gençlerde bilgiyi yüzeysel tarama alışkanlığını pekiştirdiğini; derinlemesine anlama, uygulama ve özgün yaratım süreçlerini ise sınırladığını göstermektedir. Dijital mecraların sunduğu parçalı bilgi yapısının, bilişsel şemaların kalıcı hâle gelmesini zorlaştırdığı ve literatürdeki "Google Etkisi" ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Gençlerin bu bilişsel dönüşümün farkında olmalarına rağmen, bu metabilişsel farkındalığın henüz dijital manipülasyonlara karşı etkin bir öz denetime dönüşmediği görülmektedir. Sonuç olarak çalışma, dijital platformların bilgiye erişimi hızlandırırken, bilginin nitelikli işlenme ve hayata aktarılma derinliğini zayıflatıldığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Bilişsel Süreçler, Bloom Taksonomisi, Google Etkisi, Metabilişsel Farkındalık.

## COGNITIVE TRANSFORMATION IN THE DIGITAL AGE: HOW SOCIAL MEDIA CHANGES YOUNG PEOPLE'S COGNITIVE THINKING SKILLS?

### Abstract

The primary objective of this study is to examine the effects of social media use on the cognitive thinking processes of young people aged 15-18 and to reveal how these platforms shape mental abilities. In the research, the inductive thematic analysis method, one of the qualitative research designs, was adopted to deeply understand the participants' experiences. The study group consisted of 17 young people aged 15-18 who were studying in the 2025-2026 academic year. A semi-structured interview form prepared by the researcher, based on the cognitive levels of Bloom's Taxonomy (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating, and metacognitive awareness), was used as the data collection tool. The research findings show that the rapid flow of content on social media reinforces the habit of skimming information among young people, while limiting the processes of in-depth understanding, application, and original creation. It was found that the fragmented information structure offered by digital media makes it difficult for cognitive schemas to become permanent and parallels the "Google Effect" in the literature. Although young people are aware of this cognitive transformation, it is seen that this metacognitive awareness has not yet turned into effective self-control against digital manipulation. In conclusion, the study reveals that while digital platforms accelerate access to information, they weaken the depth of quality processing and application of information in life.

**Keywords:** Social Media, Cognitive Processes, Bloom's Taxonomy, Google Effect, Metacognitive Awareness.

### GİRİŞ

Dijital teknolojilerin gündelik yaşamın her alanına entegre olması, bireylerin bilgiyle kurduğu ilişkiyi ve bu bilgiyi işleme biçimlerini köklü bir değişime uğratmıştır. Özellikle gelişimsel olarak kritik bir eşikte bulunan 12-20 yaş aralığındaki gençler, bu dönüşümün merkezinde yer almaktadır. Sosyal medya platformları, sundukları yüksek uyarıcı ve hızlı içerik akışıyla geleneksel öğrenme ve düşünme modellerini sarsmaktadır. Prensky (2001) tarafından "dijital yerliler" olarak adlandırılan bu kuşak, bilgiyi doğrusal bir çizgide değil, parçalı ve eş zamanlı olarak tüketmektedir. Bu yeni tüketim biçimi, zihinsel şemaların oluşumunu etkileyerek bireyin odaklanma ve derinleşme kapasitesini test etmektedir (Small & Vorgan, 2008).

Bilişsel süreçlerin incelenmesinde en temel dayanaklardan biri olan Bloom Taksonomisi, bilginin basit bir hatırlama düzeyinden karmaşık bir yaratma ve öz denetim sürecine nasıl evrildiğini açıklamaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Taksonomi; Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve

Yaratma olmak üzere hiyerarşik bir yapı sunarak zihinsel gelişimi sınıflandırır. Dijital ekosistemde bu hiyerarşi, “Dijital Bloom Taksonomisi” olarak yeniden yorumlanmaktadır (Churches, 2008). Sosyal medyanın algoritmik yapısı, bireyi çoğu zaman “hatırlama” ve “anlama” gibi alt düzey bilişsel basamaklarda tutan, derinlemesine analizi engelleyen bir yapı sunabilmektedir. Örneğin, hızlı içerik tüketimi, bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmak yerine yüzeysel bir farkındalık oluşturmaktadır (Carr, 2010).

Sürekli bildirimlere maruz kalmanın oluşturduğu “bilişsel yük”, bilginin anlamlandırılması sürecini sekteye uğratmaktadır (Sweller, 2011). Sosyal medyadaki kısa süreli içeriklerin, gençlerin bir konuyu parçalarına ayırarak analiz etme veya mevcut bilgiyi yeni ve özgün bir ürüne dönüştürme yetileri üzerindeki etkisi, çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde, sosyal medya kullanımının gençlerin bilişsel kontrol mekanizmaları üzerinde baskı kurduğu (Wilmer vd., 2017) ve çoklu görev alışkanlığının derinlemesine öğrenmeyi kısıtladığı (Junco ve Cotten, 2012) görülmektedir. Buckingham (2007) ve Hobbs (2010), dijital okuryazarlığın sadece teknik bir beceri değil, Bloom’un üst düzey basamaklarını (analiz ve değerlendirme) içeren eleştirel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini tamamlayan bir diğer önemli unsur ise “metabilişsel farkındalık” kavramıdır. Flavell (1979) tarafından tanımlanan bu kavram, bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri yönetebilmesini ifade eder. Gençlerin sosyal medya karşısındaki bilişsel konumlarını fark etmeleri ve algoritmaların zihinsel süreçlerini nasıl manipüle ettiğini anlamaları, dijital özerklik kazanmaları açısından temel bir gerekliliktir (Livingstone, 2008). Bloom Taksonomisi’nin tüm basamaklarını kapsayan bu inceleme, dijital çağda gençlerin zihinsel haritalarının nasıl yeniden çizildiğini anlamlandırmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı; sosyal medya kullanımının 15-18 yaş aralığındaki gençlerin bilişsel düşünme süreçlerini incelemek ve bu platformların gençlerin zihinsel becerilerini nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yanıt aranmaktadır:

1. Sosyal medyadaki hızlı içerik akışının, gençlerin karşılaştıkları bilgilerin ne kadarını hatırladıklarını keşfetmek.
2. Sosyal medyadaki hızlı içerik akışının, gençlerin karşılaştıkları bilgiyi sadece görmeleri mi yoksa gerçekten idrak etmeleri mi sağladığını keşfetmek.
3. Dijital platformlardan edinilen kısa ve pratik bilgilerin, gençlerin bu bilgileri gerçek hayattaki karmaşık problemlere uygulama becerilerini ne ölçüde geliştirdiğini veya kısıtladığını belirlemek.
4. Algoritmaların sunduğu hazır paket bilgilerin, gençlerin karşılaştıkları bir konuyu parçalarına ayırarak (neden-sonuç ilişkisi kurarak) analiz etme yetilerini nasıl etkilediğini ortaya koymak.

5. Sınırsız bilgi kirliliği içinde gençlerin, bir içeriğin doğruluğunu veya değerini hangi kriterlere göre değerlendirdiklerini ve bu süreçte hangi yeni mantık süzgeçlerini kullandıklarını saptamak.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sosyal medya kullanımının gençlerin bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerini katılımcıların kendi deneyimleri üzerinden anlamlandırmak amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veri analizinde ise İndüktif tematik analiz kullanılmıştır. İse İndüktif tematik analiz verilerin kapsamlı bir şekilde kodlanması yoluyla altta yatan örüntülerin ve temaların doğrudan veriden türetilmesini sağlayan sistematik bir yaklaşımdır (Braun & Clarke, 2006). Bu model, araştırmacının veriye dair ön kabullerini bir kenara bırakarak, gençlerin dijital dünyadaki bilişsel pratiklerini herhangi bir teorik kalıba hapsedmeden keşfetmesine olanak tanır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 15-18 yaş aralığındaki 17 genç oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırma sorusu bağlamında en zengin veriyi sunabilecek bireylere ulaşmayı hedefleyen amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Belirlenen temel ölçütler; katılımcının belirtilen yaş aralığında olması ve günlük aktif sosyal medya kullanım süresinin en az 2 saat olmasıdır. Örneklem büyüklüğü, verilerin tekrar etmeye başladığı “teorik doygunluk” noktası gözetilerek netleştirilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş |
|-----------|----------|-----|
| K1        | Kız      | 17  |
| K2        | Erkek    | 15  |
| K3        | Kız      | 15  |
| K4        | Kız      | 16  |
| K5        | Erkek    | 17  |
| K6        | Kız      | 15  |
| K7        | Erkek    | 17  |
| K8        | Kız      | 16  |
| K9        | Erkek    | 18  |
| K10       | Kız      | 17  |

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş |
|-----------|----------|-----|
| K11       | Erkek    | 17  |
| K12       | Kız      | 17  |
| K13       | Erkek    | 15  |
| K14       | Kız      | 17  |
| K15       | Kız      | 17  |
| K16       | Kız      | 17  |
| K17       | Erkek    | 18  |

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, gençlerin bilişsel süreçlerini derinlemesini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun içeriği, Bloom Taksonomisi’nin bilişsel basamaklarını (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma ve metabilişsel farkındalık) temel alan bir perspektifle ancak katılımcıyı yönlendirmeyen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, kuramsal bir çerçeveye bağlı kalmaksızın doğrudan ham veriden anlam çıkarma sürecini kapsayan İndüktif Tematik Analiz süreci izlenmiştir. Analiz aşamasında Braun ve arkadaşları (2019) tarafından önerilen altı aşamalı süreç (Verilere âşinâ olma, başlangıç kodlarının üretilmesi, kodların bir araya getirilerek potansiyel temaların oluşturulması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi, raporlaştırma) takip edilmiştir.

Bu süreçte veriler önce satır satır kodlanmış, ardından bu kodlar arasındaki anlamsal ilişkiler incelenerek üst temalara ulaşılmıştır. Temalar oluşturulduktan sonra, elde edilen bulgular Bloom Taksonomisi hiyerarşisi ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

### Verilerin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerlik (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik) düzeyini artırmak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Veri analiz sürecinde “uzman incelemesi” (peer debriefing) yoluna gidilmiş ve kodlamalar arasındaki tutarlılık denetlenmiştir. İndüktif analizde araştırmacı tarafsızlığını korumak amacıyla, elde edilen temalar doğrudan katılımcı alıntlarıyla desteklenerek sunulmuştur.

### Kullanılan Görüşme Formu

Görüşme formu geliştirilirken öncelikle ilgili literatür taranmış ve Bloom’un yenilenmiş taksonomisi temel alınarak her bilişsel basamağa yönelik en az ikişer

soru hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliğini sağlamak için eğitim bilimleri ve bilişsel psikoloji alanında uzman iki kişinin görüşüne başvurulmuş; uzman önerileri doğrultusunda bazı soruların dili sadeleştirilmiştir. Veriler, katılımcıların onayı alınarak ses kaydı eşliğinde, yüz yüze gerçekleştirilen ortalama 30-45 dakikalık görüşmelerle toplanmıştır. Pilot uygulama kapsamında iki genç ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Görüşme soruları şu şekildedir:

1. Karşına çıkan bilgiler zihninde ne kadar süre taze kalıyor; bir saat sonra o içerikleri hâlâ hatırlıyor oluyor musun?
2. Sosyal medyada izlediğin bir videoyu veya okuduğun bir fikri, kendi kelimelerinle (hiç bilmeyen birine) ne kadar rahat açıklayabiliyorsun?
3. Sosyal medyada gördüğün pratik bir yöntemi (ders çalışma tekniği, tamir, yemek vb.) gerçek hayatta bir sorunu çözmek için dener misin? Denersen nasıl bir sonuç alırsın?
4. Bir videoda savunulan bir fikri izlerken, anlatılanların hangi kısımlarının kanıta dayandığını, hangi kısımlarının sadece kişisel yorum olduğunu fark ediyor musun?
5. Bir içeriğin ‘güvenilir’ olduğuna karar verirken senin için en önemli ölçüt nedir? Açıklar mısınız?
6. Sosyal medyada bir paylaşım yaparken veya bir fikir üretirken, popüler trendlere/akımlara uymak zorunda hissetmeden, tamamen sana ait ve farklı bir tarz ortaya koyabiliyor musun? Bu tarz akımlar senin özgünlüğünü ve üretkenliğini ne şekilde etkiliyor?
7. Sosyal medyada geçirdiğin vaktin düşünme biçimini, sabrını veya bir konuya bakış açını değiştirdiğini hissettiğin anlar oluyor mu? Bu değişimi fark ettiğinde nasıl bir tepki veriyorsun?

## BULGULAR

**Tablo 2:** Karşına çıkan bilgiler zihninde ne kadar süre taze kalıyor? Bir saat sonra içerikleri hâlâ hatırlıyor oluyor musun? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod                                      | f | Kategori              | Tema                                      |
|------------------------------------------|---|-----------------------|-------------------------------------------|
| Hayır hatırlamıyorum<br>hemen unutuyorum | 7 | Hatırlayamama         | Bloom Taksonomisi -<br>Hatırlama Basamağı |
| İlgi alanımsa hatırlarım                 | 5 | Koşullu Hatırlama     |                                           |
| Genelde hatırlıyorum                     | 3 | Sürekli Hatırlama     |                                           |
| Kısa süreli hatırlıyorum                 | 2 | Kısa Süreli Hatırlama |                                           |

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu, içeriklerin hızını ve kısalığını hatırlama performansını olumsuz etkileyen temel faktörler olarak tanımlamıştır. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Genelde birçok içerik gördüğüm için bir saat sonra da çoğu aklımda kalmıyor. Ancak tekrar edersem ya da tekrar bakarsam hatırlayabiliyorum.” (K2)*

*“Hayır hatırlamıyorum, çünkü genellikle kısa vadeli videolar izliyorum. Bir saat sonra aklımda olmuyor hiçbir.” (K3)*

*“Bu içerikler ilgi alanımın içindeyse falan genellikle bir saat sonra hatırlıyorum. Ama bir de boş beş beş bilgiler falan durmuyor.” (K1)*

*“Genel olarak ilgimi çekiyorsa eğer kalıcı olarak hatırlarım ama ilgimi çekmiyorsa unutuyorum.” (K4)*

**Tablo 3:** Sosyal medyada izlediğin bir videoyu veya okuduğun bir fikri kendi kelimelerinle ne kadar rahat açıklayabiliyorsun? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod                                  | f  | Kategori            | Tema        |
|--------------------------------------|----|---------------------|-------------|
| Genellikle rahat açıklıyorum         | 12 | Yeterli Anlama      | Bloom       |
| Duruma göre değişiyor                | 2  | Durumsal Anlama     | Taksonomisi |
| İlgimi çekerse rahat açıklarım       | 1  | İlgiye Bağlı Anlama | - Anlama    |
| Genelde zorlanıyorum                 | 1  | Yetersiz Anlama     | Basamağı    |
| Kendimce açıklarım ama verimli olmaz | 1  | Kısmî Anlama        |             |

Tablo 3 verileri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının “Kendi Cümleleriyle İfade Etme” becerisine sahip olduğunu, ancak bu becerinin “Kişisel ve İçeriksel Değişkenlere” bağlı olarak esneklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Genellikle rahat açıklıyorum. Çünkü kitap okuduğumdan kaynaklı kelime dağarcığım geniş, açıklayabiliyorum.” (K1)*

*“Genelde görünce zaten yeterince anladığım için açıklamam zor olmuyor. Birkaç kelimeyle anlatabiliyorum.” (K2)*

*“İzlediğim şeye göre veya düşündüğüm şeye göre de değişir ama genel olarak açıklayabiliyorum.” (K4)*

*“Ben kendimce açıklayabiliyorum ama karşımdaki bazen anlamıyor olabilir o yüzden çok net bir sonuç alamıyorum.” (K3)*



**Tablo 4:** Sosyal medyada gördüğün pratik bir yöntemi (ders çalışma tekniği, tamir, yemek vb.) gerçek hayatta bir sorunu çözmek için dener misin? Denersen nasıl bir sonuç alırsın? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod                    | f | Kategori       | Tema                                  |
|------------------------|---|----------------|---------------------------------------|
| Genelde denerim        | 8 | Aktif Uygulama | Bloom Taksonomisi - Uygulama Basamağı |
| Genelde denemiyorum    | 5 | Uygulamama     |                                       |
| Nadiren/ Bazen denerim | 4 | Kısmî Uygulama |                                       |

Tablo 4 verileri incelendiğinde, katılımcıların sosyal medyada öğrendikleri bilgileri uygulama eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bulgu “Uygulama” basamağının katılımcıların büyük bir kısmında işlevsel hâle geldiğini, daha küçük bir kısmında ise işlevsel hâle gelmediği görülmüştür. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Genelde spor mantığında şeylere bakıyorum ve ilgimi çeken şeyler onlar ve evet işe de yarıyor.” (K4)*

*“Genelde denemiyorum ama denediğimde olumlu sonuç aldığım oldu.” (K1)*

*“Hep denerim diyorum ama denemiyorum, denemediğim için de sonuç alamıyorum.” (K3)*

*“Genelde denemem ama denersem olumlu sonuç alırım.” (K2)*

**Tablo 5:** Bir videoda savunan bir fikri izlerken anlatılanların hangi kısımlarının kanıta dayandığını, hangi kısımlarının sadece kişisel yorum olduğunu fark ediyor musun? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod            | f | Kategori         | Tema                                |
|----------------|---|------------------|-------------------------------------|
| Fark etmiyorum | 9 | Analiz Yapamama  | Bloom Taksonomisi - Analiz Basamağı |
| Fark ediyorum  | 8 | Analiz Yapabilme |                                     |

Tablo 5 verileri incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün içerikleri eleştirel bir biçimde çözümleyemediği, kanıt ile görüş arasındaki farkı saptamakta zorlandığı görülmektedir. Bu bulgular, Bloom Taksonomisi’nin “Analiz” basamağının katılımcılarda yeterince gelişmediğini ve bu becerinin gelişimine yönelik ciddi bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Akla yatkınsa bunun nesnel olduğunu düşünüyorum. Eğer fazla saçma oluyorsa da öznel olduğunu düşünüyorum.” (K3)*

*“Yani genellikle fark edebiliyorum. Kanıt olduğunda zaten açıklıyorlar videoda.” (K1)*

*“Fark etmiyorum, genelde inanıyorum hemen ama genel olarak kesin bilgi kesin olarak kendini belli ediyor.” (K4)*

*“Genellikle fark etmiyorum, çünkü zaten çoğu şey kurgu oluyor.” (K5)*

*“Kişi videoda özel bir fikir savunmuyorsa inanıyorum.” (K2)*

**Tablo 6:** Bir içeriğin güvenilir olduğuna karar verirken senin için önemli ölçüt nedir? Açıklar mısın? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod                                                                     | f | Kategori                        | Tema                                       |
|-------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------|--------------------------------------------|
| Araştırma yapmak ve farklı kaynaklardan doğrulamak                      | 8 | Eleştirel Doğrulama Yöntemi     | Bloom Taksonomisi - Değerlendirme Basamağı |
| Bilgiyi kimin paylaştığına veya ne kadar ilgi gördüğüne bakmak          | 6 | Yüzeysel Doğrulama Yöntemi      |                                            |
| Bilginin kendi içindeki tutarlılığına ve videoda kanıt sunmasına bakmak | 3 | Kanıtı Dayalı Doğrulama Yöntemi |                                            |

Tablo 6 verileri incelendiğinde, katılımcıların bir bölümünün içerik güvenilirliğini eleştirel ve kanıtı dayalı yöntemlerle değerlendirdiği, ancak önemli bir kısmının değerlendirme sürecinde yüzeysel kriterlere veya sosyal göstergelere başvurduğu görülmektedir. Bu bulgular, Bloom Taksonomisi’nin “Değerlendirme” basamağındaki becerilerin grup içinde heterojen bir yapı sergilediğini ve eleştirel düşünme alışkanlıklarının tüm katılımcılarda eşit düzeyde gelişmediğini ortaya koymaktadır. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Benim için önemli ölçütler; güvenilir verilere dayanması ve kanıtlanabilir olması.” (K3)*

*“Bana göre en önemli ölçüt paylaşılan bilginin güvenilir bir kaynağı veya veriye dayandırılmasıdır.” (K5)*

*“En önemli ölçüt; genel herkesin fikri olması yani... Araştırmam, araştırmam sonucunda doğruysa doğrudur.” (K2)*

*“Kişinin güvenilirliğine önem veriyorum, diğer videolarına bakıyorum. Aynı zamanda kaynaklarına dikkat ediyorum.” (K1)*

*“Tanıdığım bir kişiye eğer, anlatan kişiyi takip ettiğim biriye ona daha çok güvenirim ya da anlattığı şeyi internetten araştırmam, öylelikle güvenirim.” (K4)*

**Tablo 7:** Sosyal medyada bir paylaşım yaparken veya bir fikir üretirken popüler trendlere, akımlara uymak zorunda hissetmeden tamamen sana ait ve farklı bir tarz ortaya koyabiliyor musun? Bu tarz akımlar senin özgürlüğünü ve üreticiliğini ne şekilde etkiliyor? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod                                   | f | Kategori              | Tema                                 |
|---------------------------------------|---|-----------------------|--------------------------------------|
| Trendleri uymak zorunda hissetmemek   | 7 | Özgün Yaratım         | Bloom Taksonomisi - Yaratma Basamağı |
| Trendleri uymak zorunda hissetmek     | 7 | Özgün Olmayan Yaratım |                                      |
| Hem kendi içerikleri hem de trendleri | 3 | Karma Yaratım         |                                      |

Tablo 7 verileri incelendiğinde, katılımcıların bir kısmının özgün ve geliştirici içerikler üretebildiği, ancak önemli bir bölümünün fikir üretiminde trendlere bağımlı davrandığı veya özgün fikirlerini trendlerle harmanlamak zorunda hissettiği görülmektedir. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Ben içerik paylaştığımda genelde yaptığım çalışmaları atmaya çalışıyorum ama sosyal medyada bunu kendi paylaşımım olarak atmak çok zor çünkü tutmayacağını biliyorum. O yüzden bu tamamen o akışa göre şekilleniyor.” (K1)*

*“Çoğu zaman koyamıyoruz, çünkü bu tarz akımların tutmadığını düşünüyorum. Yenilikçi olan akımları insanlar izlemiyor.” (K5)*

*“Genellikle akımları takip ediyorum. Onlara biraz kendi özgün içeriklerimi falan dâhil ediyorum.” (K2)*

*“Koyabiliyorum ama genelde dikkat çekmek için uymak gerekiyor böyle şeylere. O yüzden hem özgünlüğümü katıp hem medyayı takip etmeyi düşünüyorum.” (K3)*

*“Akımlara uymadan video çekemem sanırım. Akımları kendime göre şekillendirip de video çekebilirim.” (K4)*

**Tablo 8:** Sosyal medyada geçirdiğin vaktin; düşünme biçimini, sabrını veya bir konuya bakış açının değiştirdiğini hissettiğin anlar oluyor mu? Bu değişimi fark ettiğinde nasıl bir tepki veriyorsun? sorusuna ilişkin verilen cevaplar.

| Kod                                                         | f  | Kategori                             | Tema                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Sosyal medya düşünme biçimime ve davranışlarıma etkiliyor   | 14 | Metabilişsel Farkındalık Gösteren    | Bloom Taksonomisi - Üst Düzey Bilişsel Süreçler ve Metabilişsel Farkındalık Basamağı |
| Sosyal medya düşünme biçimime ve davranışlarıma etkilemiyor | 3  | Metabilişsel Farkındalık Göstermeyen |                                                                                      |

Tablo 8 verileri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının sosyal medyanın düşünme biçimlerine ve davranışlarına olan etkilerini fark edebildikleri görülmektedir. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Çoğu zaman oluyor çünkü insanların düşünce tarzı bizim düşünce tarzımıza yansıyor. Bunu fark etmiyoruz çoğu zaman; çünkü herkesle aynı konuşmaya başlıyoruz yavaş yavaş.” (K4)*

*“Bence sabrımı etkiliyor, biraz daha azaldığımı düşünüyorum. Bu beni olumsuz etkiliyor.” (K5)*

*“Genellikle oluyor. Şaşırtıyorum yani... Evet, vakit boşa gitti.” (K1)*

*“Evet oluyor, sonrasında kendimi hızlı bir şekilde toparlamaya çalışıyorum.” (K2)*

*“Düşündüğüm anlar çok fazla oluyor. Ya verebileceğim bir tepki de olmuyor açıkçası, bunu sürdürüyorum.” (K3)*

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

#### Tartışma

Araştırmamanın ilk alt amacı olan hızlı içerik akışının bilgiyi hatırlama düzeyine etkisi incelendiğinde, gençlerin bilgiyi kısa süreli ve seçici bir şekilde hatırlayabildikleri görülmüştür. Bu bulgu, Sparrow ve arkadaşları (2011) tarafından ortaya atılan “Google Etkisi” kavramıyla örtüşmektedir. Yazarlar, bilginin dijital ortamda her an ulaşılabilir olmasının bireylerde o bilgiyi zihinde tutma motivasyonunu düşürdüğünü savunmaktadır. Sosyal medyadaki “scroll” (kaydırma) kültürü, bilgiyi derinlemesine kodlamak yerine yüzeysel bir tarama (scanning) alışkanlığına neden olarak hatırlama performansını sınırlamaktadır.

İkinci alt amaç kapsamında gençlerin “Anlama” basamağındaki performansı değerlendirildiğinde, içeriklerin kendi ifadeleriyle açıklanabildiği ancak karmaşık konularda idrak sorunu yaşandığı saptanmıştır. Carr (2010), dijital mecralardaki hipermetinlerin ve sürekli dikkat bölünmesinin, beynin bilgiyi şemalar hâlinde uzun süreli belleğe yerleştirmesini engellediğini belirtmektedir. Bu durum, sosyal medyadaki parçalı (fragmented) bilgi akışının derinlemesine anlama becerilerini körelttiği yönündeki bulgumuzu desteklemektedir.

Üçüncü alt amaçta ele alınan “Uygulama” becerisi bağlamında, dijitalden edinilen pratik bilgilerin gerçek hayattaki karmaşık problemlere aktarımında sınırlılıklar saptanmıştır. Mayer (2020) tarafından vurgulanan çoklu ortamda öğrenme ilkeleri, bilginin bağlamından kopuk sunulmasının “bilgi transferi” yetisini zayıflatıldığını belirtir. Sosyal medyadaki “hap bilgilerin” uygulama safhasında yetersiz kalması, kuramsal literatürdeki “bağılsız öğrenme” riskini doğrulamaktadır.

Dördüncü ve beşinci alt amaçlar (Analiz ve Değerlendirme), algoritmaların ve bilgi kirliliğinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bulgularımızdaki heterojen yapı, gençlerin bir kısmının kanıta dayalı analiz

yaparken diğer kısmının yüzeysel kriterlere odaklanması, literatürdeki “algoritmik okuryazarlık” eksikliği tartışmalarıyla paraleldir. Kahne ve Bowyer (2017), gençlerin doğrulanmamış bilgiye maruz kaldıklarında analitik süzgeçlerini çalıştırmak yerine, kendi görüşlerini destekleyen içeriğe yönelme (onaylama yanlılığı) eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Altıncı alt amaç olan “Yaratma” basamağında, trendlere bağımlılık ve özgünlük arasındaki çatışma dikkat çekicidir. Bulgular, hazır şablonların geliştiriciliği bir kalıba soktuğunu göstermektedir. Twenge (2017), akıllı telefon ve sosyal medya çağında gençlerin “kendini ifade etme” biçimlerinin, özgün bir sentez oluşturmaktan ziyade mevcut dijital trendleri taklit etmeye (reproduction) dönüştüğünü vurgulamaktadır.

Son olarak, “Metabilişsel Farkındalık” basamağında gençlerin çoğunluğunun sosyal medyanın kendi düşünme biçimlerini değiştirdiğini fark etmesi oldukça kritiktir. Flavell (1979) tarafından tanımlanan bu öz düzenleme kapasitesi, gençlerin dijital manipülasyonlara karşı bir “direnç” geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ancak farkındalığın eyleme dönüşmemesi, literatürdeki “öz denetim boşluğu” ile açıklanabilir.

### Sonuç

Bu araştırma, sosyal medya platformlarının 12-20 yaş aralığındaki gençlerin bilişsel hiyerarşisinde köklü dönüşümlere yol açtığını saptamıştır. Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi (Anderson ve Krathwohl, 2001) ekseninde yapılan incelemeler sonucunda, sosyal medyanın sunduğu parçalı ve hızlı içerik yapısının, gençleri bilişsel basamakların en alt katmanlarında (Hatırlama ve Anlama) daha fazla vakit geçirmeye zorladığı, üst düzey basamaklara (Analiz, Değerlendirme, Yaratma) geçişte ise bariyerler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, gençlerin dijital dünyada “aktif birer zihin” olmaktan ziyade “reaksiyonel birer tüketici” hâline gelme riski taşıdıkları görülmektedir. Hatırlama düzeyinde yaşanan gerileme, bilginin dışsal kaynaklarda (bulut sistemleri, sosyal medya arşivleri) depolanmasına duyulan güvenden kaynaklanırken; uygulama düzeyindeki yetersizlik, dijitalden edinilen bilginin bağlamdan kopuk ve “hap” şeklinde sunulmasıyla ilişkilendirilmiştir. Analiz ve Değerlendirme basamaklarında gözlemlenen heterojenlik ise eğitim sistemindeki dijital okuryazarlık düzeyinin bireysel farklara dayalı olduğunu göstermektedir. Özellikle algoritmik paket bilgilerin, neden-sonuç ilişkisi kurma yetisini sınırlandırarak gençleri zihinsel bir tembelleğe ittiği sonucuna varılmıştır. Gençlerin değerlendirme basamağında iki temel profil sergiledikleri söylenebilir: Bir grup bilimsel ve rasyonel kriterleri (kanıt, veri, kaynak araştırması) merkeze alırken; diğer grup, aktarıcının kimliği ve sosyal kabul görme durumu (genel fikir olması) üzerinden karar vermektedir. Bu durum, dijital okuryazarlık bağlamında eleştirel değerlendirme becerilerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulayan literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir (Hobbs, 2010).

Bloom'un hiyerarşisinin en tepesinde yer alan Yaratma ve Metabilişsel Farkındalık süreçlerinde ise sosyal medyanın çift yönlü bir etkisi olduğu görülmüştür. Sosyal medya, gençlere içerik üretme fırsatı sunarak üretkenliği teşvik eder görünse de bulgularımız bu üretimin büyük oranda mevcut trendlerin (akımların) tekrarı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak gençlerin kendi düşünme süreçleri üzerine yürüttükleri sorgulamalar, dijital manipülasyonun farkında olduklarını göstermektedir ancak bu farkındalığı her zaman bir "öz denetim" eylemine dönüştüremedikleri görülmektedir. Flavell (1979) tarafından tanımlanan metabilişsel süreçlerin, bu örneklem grubunda "fark etme" düzeyinde güçlü, ancak "yönetme/kontrol etme" düzeyinde desteğe muhtaç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, sosyal medyadaki hızlı içerik akışının gençlerde bilgiyi yüzeysel tarama alışkanlığını pekiştirdiğini ve derinlemesine anlama, uygulama ve özgün yaratım süreçlerini sınırlandığını ortaya koymaktadır. Literatürdeki 'Google Etkisi' ve 'algoritmik okuryazarlık' tartışmalarıyla paralel olarak; dijital mecraların sunduğu parçalı bilgi yapısının, bilişsel şemaların kalıcı hâle gelmesini zorlaştırdığı saptanmıştır. Gençlerin bu dönüşümün farkında olmaları (metabilişsel farkındalık) olumlu bir bulgu olsa da, bu farkındalığın henüz dijital manipülasyonlara karşı etkin bir öz denetime dönüşmediği görülmektedir. Sonuç olarak çalışma, dijital platformların bilgiye erişimi hızlandırırken, bilginin nitelikli işlenme ve hayata aktarılma derinliğini zayıflattığını kanıtlamaktadır."

### Öneriler

Bu araştırma, gençlerin sosyal medya deneyimlerinin bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerini Bloom Taksonomisi temaları çerçevesinde incelemiş ve önemli bulgular elde etmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Hatırlama basamağı için, gençlerin bilgiyi daha uzun süre hatırlamalarını desteklemek amacıyla, bilgi tekrarını ve dikkat artırıcı stratejileri içeren dijital okuryazarlık etkinlikleri uygulanmalıdır.
2. Anlama basamağı için, içeriklerin derinlemesine işlenmesini sağlamak amacıyla, aktif öğrenme yöntemleri ve içerik çözümleme uygulamaları geliştirilmelidir.
3. Uygulama basamağı için, gençlerin bilgiyi gerçek hayat problemlerine aktarabilme becerilerini artırmak amacıyla, proje tabanlı öğrenme ve problem çözme aktiviteleri teşvik edilmelidir.
4. Analiz basamağı için, gençlerin kanıta dayalı değerlendirme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmek amacıyla, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı eğitimleri desteklenmelidir.
5. Değerlendirme basamağı için, gençlerin bilginin doğruluğunu sorgulama, farklı kaynakları karşılaştırma ve mantıksal süzgeçler geliştirme becerilerini güçlendirmek amacıyla, rehberlik programları ve bilgi doğrulama odaklı etkinlikler uygulanmalıdır.

6. Üretme/geliştirme basamağı için, gençlerin tasarlayıcı düşünme ve özgün içerik üretme kapasitesini artırmak amacıyla, yenilikçi problem çözme, içerik üretim atölyeleri ve bireysel proje çalışmaları yürütülmelidir.
7. Metabilişsel Farkındalık basamağı için, gençlerin kendi düşünme süreçlerini izleme, değerlendirme ve öz denetim yetilerini geliştirmek amacıyla, öz düşünme ve refleksiyon odaklı etkinlikler tasarlanmalıdır.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, gençlerin sosyal medya deneyimlerinin bilişsel süreçleri üzerinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı etkiler yarattığı görülmektedir. Bu bağlamda, önerilen eğitim ve rehberlik stratejileri, gençlerin hem bilgiye erişim hem de bilgiyi işleme ve üretme süreçlerini güçlendirmeye yöneliktir.

### **Sınırlılıklar**

Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

1. Araştırma, belirli bir yaş grubundaki gençlerle sınırlıdır ve bulgular tüm genç nüfusa genellenemez.
2. Bulgular, katılımcıların öz bildirimlerine dayanmakta olup, sosyal olarak kabul edilebilir cevap verme eğilimi etkili olabilir.
3. Farklı sosyal medya platformları ve içerik türlerinin etkileri ayrıntılı olarak incelenmemiştir.
4. Araştırma belirli bir dönem üzerinden yapılmış olup, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve algoritma değişiklikleri zamanla farklı sonuçlar verebilir.
5. Bloom basamakları üzerinden yapılan değerlendirme, bazı karmaşık bilişsel stratejilerin derinliğini ölçmede sınırlı kalmıştır.
6. Araştırma belirli bir coğrafi ve kültürel bağlamda yürütülmüştür; farklı bağlamlarda sonuçlar değişebilir.

Gelecek çalışmalarda daha geniş örneklem, farklı platform ve içerik türleri ile uzun süreli takip çalışmaları, bulguların geçerliliğini artıracaktır.

### **KAYNAKÇA**

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic analysis. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 843-860. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_103](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103)
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.



- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Churches, A. (2008). Bloom's digital taxonomy.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505-514. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Livingstone, S. (2008). Taking risking, confidence and digital literacy in children's use of the internet. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(3), 671-689.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316661086>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. Collins.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37-76.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research emerging in the non-clinical population. *Frontiers in Psychology*, 8, 605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>





## ESENLER İLÇESİ'NDE YAŞAYAN GENÇLERİN YOĞUN BİR ŞEKİLDE İNTERNET KAFELERİ TERCİH ETME NEDENLERİ

Sevcan KÖŞE, İbrahim Turhan Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Tuana KAPLAN, İbrahim Turhan Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
Ahmet BIÇAKÇI, İbrahim Turhan Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
İbrahim Enes BAYRAKTAR, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, bireylerin internet kafeleri tercih etme nedenlerini ve internet kafelerin yoğun kullanımının duygusal, sosyal ve davranışsal yansımalarını nitel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışma grubunu, internet kafeyi aktif olarak kullanan 10 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda iki ana tema belirlenmiştir: İnternet kafeyi tercih etme motivasyonları ve yoğun kullanımın psikososyal yansımaları. Bulgular, internet kafelerin özellikle sosyal etkileşim, eğlence ve kaçış amacıyla tercih edildiğini; kullanım sıklığının artması durumunda ise akademik ve sosyal yaşam üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet Kafe, Sosyal Etkileşim, Eğlence Kaçış

### REASONS WHY YOUNG PEOPLE LIVING IN ESENLER DISTRICT PREFER INTERNET CAFES IN A SIGNIFICANT MANNER

### Abstract

The purpose of this study is to examine the reasons why individuals prefer internet cafes and the emotional, social, and behavioural implications of their intensive use of internet cafes through a qualitative approach. The study was conducted in line with the phenomenological approach, one of the qualitative

research designs. The study group consisted of 10 participants who actively use internet cafes. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The analysis identified two main themes: motivations for choosing internet cafes and the psychosocial implications of intensive use. Findings indicate that internet cafes are preferred primarily for social interaction, entertainment, and escape; however, increased frequency of use can have negative effects on academic and social life.

**Keywords:** Internet Cafe, Social Interaction, Entertainment Escape.

## GİRİŞ

Dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte internet kullanımı bireylerin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Özellikle genç nüfus arasında internet kullanım oranlarının artması, çevrim içi ortamlara erişimin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir ihtiyaç olarak görülmesine yol açmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). Türkiye’de gençlerin büyük bir bölümünün düzenli olarak internet kullandığı ve bu kullanımın önemli bir kısmının eğlence ve sosyal etkileşim amaçlı olduğu belirtilmektedir.

İnternet kafeler, internet erişiminin henüz yaygın olmadığı dönemlerde ortaya çıkmış olmakla birlikte, günümüzde hâlâ özellikle gençler için sosyal buluşma alanları olarak işlev görmektedir. Ev ortamında internet erişimi bulunan bireylerin dahi internet kafeleri tercih etmeleri, bu mekânların yalnızca teknik bir erişim alanı değil, aynı zamanda sosyal bir etkileşim ortamı olduğunu göstermektedir (Binark ve Bayraktutan, 2013). İnternet kafeler; oyun oynama, arkadaşlarla zaman geçirme, rekabet ortamı oluşturma ve grup hâlinde eğlenme gibi işlevler üstlenmektedir.

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik gelişiminin ve sosyal âdiyet ihtiyacının yoğunlaştığı bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkileri büyük önem taşımakta ve bireyler sosyal kabul görme ihtiyacı hissetmektedir (Yavuzer, 2012). İnternet kafeler, gençlerin akran gruplarıyla bir araya geldikleri ve ortak etkinlikler gerçekleştirdikleri mekânlar olarak bu ihtiyaca cevap vermektedir. Özellikle çevrim içi çok oyunculu oyunların yaygınlaşması, internet kafelerin sosyal bir oyun alanına dönüşmesine katkı sağlamıştır (Karaaslan, 2015).

Öte yandan internet kullanım süresinin artması bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. İnternet bağımlılığı kavramı, bireyin internet kullanımını kontrol edememesi ve bu kullanımın günlük yaşam işlevlerini olumsuz etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Ceyhan vd., 2007). Özellikle gençlerde uzun süreli internet kullanımının akademik başarı, aile ilişkileri ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği belirtilmektedir (Demir ve Kumcağız, 2020).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, internet kullanım süresi arttıkça akademik motivasyonun azaldığını ve dikkat problemlerinin ortaya çıkabildiğini göstermektedir (Akın ve İskender, 2011). Benzer şekilde sosyal medya ve çevrim içi

oyun kullanımının artmasının, gençlerde zaman yönetimi sorunlarına ve aile içi çatışmalara yol açabileceği ifade edilmektedir (Arslan ve Yıldırım, 2020). Bu durum, internet kafelerin yoğun kullanımının yalnızca bireysel bir tercih olmadığını; aynı zamanda sosyal ve davranışsal sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir.

Bununla birlikte internet kullanımının her zaman olumsuz sonuçlar doğurduğu söylenemez. İnternet ortamı, bireylere sosyal destek sağlama, iletişim kurma ve stres azaltma imkânı da sunabilmektedir (Özdemir ve Akar, 2019). Bu nedenle internet kafelerin tercih edilme nedenlerini yalnızca bağımlılık çerçevesinde değerlendirmek eksik bir yaklaşım olacaktır. Sosyal bağ kurma, eğlenme ve âidiyet hissetme gibi motivasyonlar da dikkate alınmalıdır.

Ergenlerin internet kullanım motivasyonları üzerine yapılan çalışmalar, eğlence ve sosyal etkileşimin ön planda olduğunu ortaya koymaktadır (Çelik ve Kalkan, 2021). Özellikle grup hâlinde oyun oynama deneyimi, gençler için rekabet, başarı ve sosyal statü kazanma anlamı taşımaktadır (Karaaslan, 2015). Bu bağlamda internet kafeler, gençlerin sosyal kimliklerini güçlendirdikleri ve akranlarıyla bağ kurdukları alanlar olarak değerlendirilebilir.

Ancak yoğun kullanımın zamanla kontrol kaybına dönüşmesi, bireyin akademik sorumluluklarını aksatmasına ve günlük yaşam düzeninin bozulmasına neden olabilir (Ceyhan vd., 2007). Bu durum, internet kullanımının dengeli ve bilinçli bir biçimde sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Literatürde internet bağımlılığı ve sosyal medya kullanımı üzerine birçok çalışma bulunmakla birlikte, internet kafelerin tercih edilme nedenlerini ve yoğun kullanımın bireysel yansımalarını nitel bir yaklaşımla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, internet kafelerin tercih edilme motivasyonlarını ve yoğun kullanımın duygusal, sosyal ve akademik yansımalarını katılımcı deneyimleri üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Esenler İlçesi'nde internet kafelerin, gençler tarafından neden yoğun bir şekilde tercih edildiğini, kullanıcıların internet kafelere yönelme sebeplerini ve internet kafelerin gençler üzerindeki etkilerini nitel araştırma yöntemiyle incelemektir.

### **Alt Amaçlar**

1. İnternet kafeleri tercih eden bireylerin temel motivasyonlarını belirlemek.
2. Evde internet ve teknolojik imkânlar olmasına rağmen internet kafelerin neden tercih edildiğini anlamak.
3. İnternet kafelerin sosyal bir ortam olarak nasıl görüldüğünü incelemek.
4. İnternet kafelerin özellikle gençler üzerindeki psikolojik etkilerini ortaya koymak.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu internet kafeyi aktif olarak kullanan 10 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt olarak haftada en az bir kez internet kafeye gitme şartı belirlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesi doğrultusunda K1, K2... K10 şeklinde kodlanmıştır.

**Tablo 1:** Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

| Kişi sayısı | Cinsiyet | Yaş |
|-------------|----------|-----|
| K1          | Erkek    | 17  |
| K2          | Erkek    | 17  |
| K3          | Kız      | 16  |
| K4          | Erkek    | 18  |
| K5          | Erkek    | 17  |
| K6          | Kız      | 18  |
| K7          | Kız      | 17  |
| K8          | Erkek    | 17  |
| K9          | Erkek    | 19  |
| K10         | Erkek    | 18  |

### Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara internet kafeyi tercih etme nedenleri, kullanım sıklıkları ve yoğun kullanımın günlük yaşamlarına etkileri sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öncelikle açık kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur.

## BULGULAR

## İnternet Kafeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 2:** Katılımcıların “İnternet kafeyi tercih etme nedeniniz nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar

| Kod           | f | Kategori                            | Tema                        |
|---------------|---|-------------------------------------|-----------------------------|
| Haftada 2 kez | 3 | Orta düzey internet kafe kullanımı  | Orta düzey bağımlılık riski |
| Haftada 1 kez | 3 | Düşük düzey internet kafe kullanımı | Düşük bağımlılık riski      |
| Ayda 1 kez    | 2 | Çok düşük internet kafe kullanımı   | Çok düşük bağımlılık riski  |
| Haftada 3 kez | 1 | Yüksek internet kafe kullanımı      | Yüksek bağımlılık riski     |
| Haftada 4 kez | 1 | Çok yüksek internet kafe kullanımı  | Yüksek bağımlılık riski     |

Tablo 1’de görüldüğü gibi dört kategori ve bir tema elde edilmiştir. En yüksek frekans “arkadaşlarla vakit geçirmek” koduna aittir. Bu durum internet kafelerin yalnızca oyun alanı değil, aynı zamanda sosyal etkileşim mekânı olarak görüldüğünü göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümü haftada en az bir kez internet kafeye gitmektedir. Yüksek ve orta düzey kullanım alışkanlıkları ön plandadır.

*K1: “İnternet kafeye genelde boş vakitlerimde gitmeyi tercih ederim.”*

*K2: “Haftada 2-3 kez geliyorum. Bazen bu sayılar artabiliyor.”*

*K3: “Genelde haftada bir ya da iki kere geliyorum. Özellikle hafta sonları geliyoruz. Sınav haftasında pek gelmemeye çalışıyorum ama bazen yine kaçamak yapıyoruz.”*

*K4: “Hafta da 3-4 gün gidiyorum genelde eğer ödevlerim, projelerim vb. varsa neredeyse haftanın tüm günü gidiyorum.”*

*K5: “Genellikle haftada bir ya da iki kez geliyorum. Özellikle boş zamanlarımda veya arkadaşlarımla buluşmak istediğimde internet kafeyi tercih ediyorum.”*

*K6: “Valla derslerin yoğunluğuna göre değişiyor ama haftada üç-dört akşam buradayım diyebilirim. Genelde okul çıkışı eve gitmeden direkt buraya akıyoruz arkadaşlarla. Bazen sabah ilk ders çok sıkıcıysa “boş ver” deyip geldiğimiz de oluyor ama çok abartmıyoruz tabii.”*

*K7: “Haftada 1 ya da 2 genelde.”*

K8: “Genelde haftada 2-3 kez geliyorum. Özellikle hafta sonları ya da okul çıkışı arkadaşlarla buluşmak için tercih ediyorum. Sınav dönemlerinde daha az gelmeye çalışıyorum ama bazen stres atmak için yine uğruyorum.”

K9: “Eskisi kadar sık gelmiyorum ama ayda birkaç kez mutlaka geliyorum. Özellikle arkadaş grubumuz toplandığında geliyoruz. Tek başıma çok tercih etmiyorum.”

K10: “Neredeyse her gün geliyorum diyebilirim. Okul çıkışı direkt buraya geliyorum, hafta sonları da uzun süre kalıyorum. Bazen saatlerin nasıl geçtiğini anlamıyorum.”

**Tablo 3:** İnternet kafeyi tercih etmenizin temel nedeni nedir?

| Kod                               | f | Kategori         | Tema             |
|-----------------------------------|---|------------------|------------------|
| Arkadaş ortamı / Sosyalleşme      | 7 | Sosyal etkileşim | Tercih nedenleri |
| Bilgisayar kalitesi /Donanım      | 2 | Teknik avantaj   |                  |
| Ev ortamından uzaklaşma /Özgürlük | 1 | Psikolojik kaçış |                  |

En sık belirtilen tercih nedeni sosyalleşme ve arkadaş ortamıdır. Teknik avantajlar ve psikolojik kaçış da önemli motivasyonlar arasında yer almaktadır.

K1: “İnternet kafeye gitmek bence insanın eğlenceli vakit geçirmesini sağlıyor arkadaşlarla birlikte oynamak aktiviteyi heyecanlı kılıyor.”

K2: “Oyun oynamak ve arkadaşlarla vakit geçirmek, ev ortamından uzaklaşmak.”

K3: “En büyük nedeni arkadaş ortamı. Evde de oynayabiliyorum ama burada hep beraber yan yana oynamak çok daha keyifli. Bir de buradaki bilgisayarlar daha iyi, oyunlar kasmadan çalışıyor.”

K4: “Boş vaktimi değerlendiriyorum benim için de eğlenceli oluyor evde uyumak yada dışarıya çıkmak yerine internet kafede takılmayı tercih ediyorum.”

K5: “En önemli neden hem interneti rahatça kullanabilmek hem de arkadaş ortamında vakit geçirebilmek. Ayrıca ev ortamına göre daha sosyal ve eğlenceli bir ortam sunuyor.”

K6: “En başta buradaki ortam ve bilgisayarların kalitesi. Evdeki bilgisayarlar en yeni oyunları açmaya kalksam kasa uçak motoru gibi ses çıkarıyor, oyun da kısıyor zaten. Bir de burada herkes senin gibi; kimse “oğlum kalk artık o masadan” demiyor, o özgürlük hissi güzel.”

K7: “Kendime zaman ayırmak ve arkadaşlarımla yan yana oyun oynayabilmek.”

K8: “En büyük sebep arkadaş ortamı diyebilirim. Evde tek başıma oyun oynamaktansa burada birlikte oynamak daha eğlenceli oluyor. Ayrıca bilgisayarların donanımı evdekinden daha iyi, bu yüzden oyun performansı daha yüksek.”

K9: “Aslında en büyük sebep ortamı. Evdeyken herkes kendi telefonunda oluyor ama burada birlikte bir şey yapıyoruz. Ayrıca burada daha rekabetçi bir ortam var, bu da oyunu daha heyecanlı hâle getiriyor.”

K10: “En büyük sebep oyunlar. Evdeki bilgisayarım yeterli değil ve burada daha iyi ekipman var. Ayrıca arkadaşlarımdan çoğu burada olduğu için gelmezsem bir şeyleri kaçırmışım gibi hissediyorum.”

**Tablo 4:** İnternet kafede en çok hangi amaçla vakit geçiriyorsunuz?

| Kod                         | f | Kategori                 | Tema             |
|-----------------------------|---|--------------------------|------------------|
| Çevrim İçi/Takımlı Oyunlar  | 8 | Eğlence odaklı           | Faaliyet türleri |
| Ödev / Proje Araştırma      | 1 | Akademik / İhtiyaç       |                  |
| Sosyal medya / Video izleme | 1 | Genel internet kullanımı |                  |

Katılımcıların tamamı internet kafede çevrim içi/takımlı oyunlar oynayarak vakit geçirmektedir; bunun yanında akademik faaliyetler ve genel internet kullanımı da öne çıkmaktadır.

K1: “İnternet kafe çoğu zaman eğlence çoğu zaman ihtiyaç amaçla vakit geçiriyorum bilgi almak.”

K2: “Genellikle bilgisayar oyunları oynuyorum ödevim varsa ödev yapıyorum.”

K3: “Çoğunlukla oyun oynuyoruz. Takım oyunu olunca daha heyecanlı oluyor. Arada YouTube izlediğimiz ya da ödev hazırladığımız da oluyor ama genelde oyun için geliyoruz.”

K4: “Oyun oynuyorum genelde ödev falan varsa onları yapıyorum.”

K5: “En çok oyun oynamak ve arkadaşlarla sosyalleşmek için geliyorum. Bunun yanında bazen araştırma yapmak veya sosyal medyada vakit geçirmek için de kullanıyorum.”

K6: “Asıl mevzu tabii ki oyun, özellikle arkadaşlarla takımlı giriyoruz. Ama sadece oyun değil; bir şeyler izlemek, yan masadakilerle muhabbet etmek, turnuvaları takip etmek falan... Bir nevi günün yorgunluğunu atma yeri burası benim için.”

K7: “Arkadaşlarımla oyun oynamak için. Kısmen sosyalleşmiş oluyorum.”

K8: “En çok oyun oynamak için geliyorum. Özellikle online oyunlar oynuyoruz. Ama sadece oyun değil, bazen proje araştırması yapıyoruz ya da sosyal medyada vakit geçiriyoruz. Aslında en önemli kısmı sosyalleşmek.”

K9: “Genelde online oyun oynuyorum ama bazen ödev için araştırma yaptığım da oluyor. En çok da arkadaşlarla sohbet edip eğlenmek için geliyorum. Benim için oyun kadar sosyalleşme de önemli.”



K10: “Açıkcısı çoğunlukla oyun oynuyorum. Özellikle online ve rekabetçi oyunlar. Arada sosyal medyaya bakıyorum ama asıl zamanım oyunla geçiyor.”

**Tablo 5:** Evde imkânınız varken neden burayı tercih ediyorsunuz?

| Kod                                 | f | Kategori          | Tema          |
|-------------------------------------|---|-------------------|---------------|
| Birlikte oynamanın keyfi (Yüz yüze) | 6 | Sosyal deneyim    | Ev / İnternet |
| Evdeki donanımın yetersizliği       | 3 | Teknik gereklilik | Kafe          |
| Aile baskısından uzaklık/Özgürlük   | 1 | Bağımsızlık alanı |               |

Birlikte oynamanın verdiği keyif ve sosyal deneyim, evdeki donanım yetersizliği ile en belirgin tercih nedenleridir.

K1: “Evet imkânım var ama internet kafe ortamı ve arkadaşlarımla birlikte olmak bambaşka bir duygu yaratıyor bazen de kendi bilgisayarımın seviyesi yetmediğinde de ihtiyaç oluyor.”

K2: “Evet var. Ancak internet kafede ortam daha eğlenceli ve arkadaşlarla birlikte oynayabiliyorum.”

K3: “Evde internet var ama tek başına oynayınca çok sarmıyor. Burada hem eğleniyoruz hem muhabbet ediyoruz. Bazen okuldan sonra direkt buraya geliyoruz.”

K4: “İnternet var ama bilgisayar olmadığı için internet kafeyi tercih ediyorum hem ortamı hem PC kaliteleri açısından internet kafe bir adım daha önde.”

K5: “Evet, evde internetim var. Ancak internet kafede arkadaşlarımla birlikte oyun oynamak ve yüz yüze iletişim kurmak daha keyifli olduğu için burayı tercih ediyorum.”

K6: “Evde laptop var ama o anca ödevlere, YouTube’a falan yetiyor. Oyun oynarken ping fırlıyor, evdekiler internete yüklenince sinir hastası oluyorum. Bir de evde tek başına oynamak çok sıkıcı. Burada yan yana oturup bağırarak, şakalaşarak oynamanın tadı bambaşka. O aksiyonu evde yakalayamıyorsun.”

K7: “Evde bilgisayarım var. Ama ekip olarak beraber oynamak daha çok keyif veriyor.”

K8: “Evet, evde internetim var ama bilgisayarım çok güçlü değil. Ayrıca evde tek başıma sıkılabiliyorum. İnternet kafede hem daha iyi bilgisayar kullanıyorum hem de arkadaşlarımla yüz yüze iletişim kurabiliyorum.”

K9: “Evde internetim var ama bilgisayarım biraz eski. Oyunları burada daha rahat oynayabiliyorum. Bir de aile ortamında bazen dikkat dağılıyor, burada daha özgür hissediyorum.”

K10: “Evde internet var ama tek başıma oynamak bana sıkıcı geliyor. İnternet kafede hem ortam var hem de daha hızlı bilgisayarlar. Ayrıca evde ailem süre konusunda uyarıyor ama burada zaman daha hızlı akıyor.”

**Tablo 6:** İnternet kafelerin sosyal hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

| Kod                                   | f | Kategori                 | Tema    |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---------|
| Yeni insanlarla tanışma               | 5 | Sosyal çevre genişlemesi | Tanışma |
| Arkadaş bağlarının güçlenmesi         | 4 | Grup içi etkileşim       |         |
| Sosyal hayatın kısıtlanması (Negatif) | 1 | Sosyal izolasyon riski   |         |

İnternet kafeler sosyal çevreyi genişletmek ve arkadaşlık bağlarını güçlendirmek açısından olumlu katkılar sunarken, az sayıda katılımcı sosyal izolasyon riski de hissetmektedir.

*K1: “Evet düşünüyorum sosyalleşmeyi sağlıyor.”*

*K2: “Evet. Arkadaşlarla buluşma ve birlikte vakit geçirme fırsatı sağlıyor.”*

*K3: “Bence var. Çünkü arkadaşlarla daha çok vakit geçiriyoruz. Ortak bir şey yapınca muhabbet de artıyor. Yeni insanlarla da tanışabiliyoruz.”*

*K4: “Evet düşünüyorum internet kafe sayesinde hem bilgisayar oyunları oynayıp hem de sosyalleşebiliriz zaten internet kafe ortamında birçok arkadaşım var.”*

*K5: “Evet, katkısı olduğunu düşünüyorum Yeni insanlarla tanışma, arkadaşlarla daha fazla vakit geçirmek oldukça keyifli hâle geliyor.”*

*K6: “Kesinlikle var. Okulda selam vermediğim çocuklarla burada aynı takımda olup kanka olduk resmen. Farklı okullardan, farklı yaşlardan bir sürü kişiyle tanışyorsun. Sosyalleşmek için birebir bence.”*

*K7: “Kesinlikle düşünüyorum. Çünkü İnternet kafe bilgisayar ve kişinin kendine ayırdığı zaman gibi gözüксе de seninle aynı zevki paylaşan insanları tanıyabilmenin kapısı. Bu da yeni insanları tanımak ve sohbet etmek oluyor. Ne de olsa insanın olduğu yerde sosyal hayat her zaman vardır.”*

*K8: “Evet, katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü burada yeni insanlarla tanışabiliyorum ve arkadaş grubumla daha çok vakit geçiriyorum. Ortak oyun oynamak aramızdaki bağı güçlendiriyor.”*

*K9: “Evet, çünkü burada farklı okullardan insanlarla tanıştım. Ortak ilgi alanlarımız olduğu için iletişim kurmak kolay oluyor. Bence insanın sosyal çevresini genişletmesine yardımcı oluyor.”*

*K10: “Bir yandan katkısı var çünkü arkadaş çevrem burada. Ama bazen dışarıda başka etkinliklere katılmadığımı fark ediyorum. Sosyal hayatım biraz sadece bu rayla sınırlı kalıyor gibi.”*

**Tablo 7:** Psikolojik olarak sizi nasıl etkiliyor?

| Kod                                    | f | Kategori               | Tema             |
|----------------------------------------|---|------------------------|------------------|
| Stres atma/Deşarj olma                 | 5 | Pozitif duygusal durum | Psikolojik Durum |
| Uzun süre kalınca yorgunluk/ Pişmanlık | 3 | Negatif yan etkiler    |                  |
| Rekabet kaynaklı gerginlik             | 2 | Duygusal dalgalanma    |                  |

Psikolojik açıdan internet kafe kullanımı çoğunlukla rahatlama ve stres atma ile ilişkilendirilse de uzun süreli kullanımda yorgunluk ve pişmanlık hissi öne çıkmaktadır.

*K1: “Psikolojik olarak gayet iyi etkiliyor oraya gitmek sanki beni daha iyi motive edecekmiş gibi bi hissiyat veriyor geneler olarak olumlu.”*

*K2: “Genellikle rahatlatıcı ve eğlenceli, ama uzun süre kalınca yorucu olabiliyor.”*

*K3: “Genelde kafam dağılıyor, stres atıyorum. Özellikle okuldan sonra iyi geliyor. Ama fazla kalınca eve gidince “keşke biraz ders çalışsaydım” dediğim de oluyor. O yüzden artık süreyi abartmamaya çalışıyorum.”*

*K4: “İyi hissettiriyor bunun yanında rahatlık hissi uyandırıyor evde PC basında asosyalleşebiliriz ama internet kafe ortamında arkadaşlarımız, çevremiz olduğu için hem PC basında olup hem de sosyalleşebiliyoruz.”*

*K5: “Genellikle olumlu etkiliyor çünkü stres atmamı ve eğlenmemi sağlıyor. Ancak uzun süre kalındığında yorgunluk ve zaman kaybı hissi oluşturabileceğini de düşünüyorum.”*

*K6: “Bana iyi geliyor ya, bir nevi deşarj oluyorum. Okulun stresi, sınav kaygısı falan derken kulaklığı takınca hepsini dışarıda bırakıyorum. O an sadece oyuna odaklanmak zihnimi boşaltıyor. Ha bazen üst üste kaybedince insan geriliyor ama o da işin heyecanı; çıkışta yine herkes buradan gülererek ayrılıyor.”*

*K7: “Olumlu düşünüyorum. Çünkü gerçek dünyadan kısmen uzaklaşıp keyif aldığın bir aktiviteyi yapıyorsun. Burada esas olan ne yaptığın değil, kendin için bir şeyler yapıyor olman. Kısacası insanın kendine zaman ayırması ve keyif aldığı bir aktivite, tabii ki insanı psikolojik olarak iyi hissettirir. Çünkü kendi benliğine istediğin bir şeyi yapıyorsun. Tıpkı başka insanların kahve içmek, sinemaya gitmek gibi kendine zaman ayırdığı aktiviteler gibi.”*

*K8: “Bence doğru şekilde kullanıldığında stres atmamı sağlıyor ve beni rahatlatıyor. Ama çok fazla vakit geçirsem derslerimi aksatabiliyorum ve bu da suçluluk hissi oluşturuyor. O yüzden dengeli kullanmaya çalışıyorum.”*

*K9: “Beni genelde motive ediyor ve kafa dağıtmamı sağlıyor. Ama bazen çok rekabetçi oyunlar oynadığımızda sinirlenebiliyorum. O yüzden süreyi kontrollü tutmaya çalışıyorum. Dengeli olunca olumlu etkiliyor diyebilirim.”*

K10: “Oyun oynarken çok mutlu ve heyecanlı hissediyorum. Ama kaybettiğimde ya da uzun süre kaldığımda gergin olabiliyorum. Bazen derslerim aksadığında stres yapıyorum ama yine de gelmekten kendimi alamıyorum. Alışkanlık hâline geldi diyebilirim.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Bu araştırmada internet kafelerin tercih edilme nedenleri ve yoğun kullanımının bireysel yansımaları nitel veriler aracılığıyla incelenmiştir. Bulgular, internet kafelerin temel olarak sosyal etkileşim, eğlence ve psikolojik rahatlatma motivasyonlarıyla tercih edildiğini; kullanım sıklığı arttıkça ise akademik, davranışsal ve ailevi boyutlarda çeşitli etkilerin ortaya çıktığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar yalnızca betimsel düzeyde değil, aynı zamanda kuramsal çerçeve içerisinde değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle gelmektedir.

Öncelikle internet kafelerin sosyal bir mekân olarak algılanması, ergenlik döneminin gelişimsel özellikleriyle yakından ilişkilidir. Ergenlik, bireyin kimlik oluşum sürecinin hızlandığı ve akran ilişkilerinin merkezi bir konuma yerleştiği bir dönemdir (Yavuzer, 2012). Araştırmada “arkadaşlarla vakit geçirmek” kodunun en yüksek frekansa sahip olması, internet kafelerin gençler açısından bir âdiyet ve grup kimliği üretim alanı olduğunu düşündürmektedir. Bu durum Sosyal Kimlik Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireylerin grup üyeliği üzerinden kimliklerini güçlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir. İnternet kafede birlikte oyun oynama pratiği, ortak bir deneyim üretmekte ve grup içi bağları pekiştirmektedir.

Bu bağlamda çevrim içi oyunların yalnızca eğlence aracı olmadığı; aynı zamanda rekabet, başarı, statü kazanma ve tanınma gibi psikososyal ihtiyaçlara cevap verdiği görülmektedir. Karaaslan (2015), çevrim içi oyunların gençlerde sosyal statü algısını etkilediğini ve grup içi kabul görme sürecinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Araştırma bulguları bu görüşle paralellik göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, internet kafedeki oyun deneyiminin bireysel değil kolektif bir deneyim olarak anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte internet kafelerin “kafa dağıtma” ve “rahatlatma” amacıyla tercih edilmesi, kullanımın duygu düzenleme işlevine işaret etmektedir. Özellikle stresli veya sıkıcı yaşam deneyimlerinden geçici olarak uzaklaşma isteği, dijital ortamları bir kaçış alanına dönüştürebilmektedir. Özdemir ve Akar (2019), internet kullanımının kısa vadede psikolojik rahatlatma sağlayabileceğini; ancak uzun vadede kontrol kaybına dönüşme riski taşıdığını ifade etmektedir. Bu noktada araştırma bulguları, internet kullanımının çift yönlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir: Bir yandan stres azaltıcı bir işlev görürken, diğer yandan yoğunlaştığında problemli kullanım davranışına dönüşebilmektedir.

Yoğun kullanımın akademik performans üzerindeki etkileri, literatürde sıklıkla vurgulanan bir konudur. Araştırmada bazı katılımcıların derslere odaklanma güçlüğü yaşadıklarını ve zaman kontrolünü kaybettiklerini ifade etmeleri, öz düzenleme becerilerinin zayıflamasıyla ilişkilendirilebilir. Akın ve İskender (2011), internet bağımlılığı düzeyi arttıkça öz denetim mekanizmalarının zayıfladığını ve bireyin akademik sorumluluklarını erteleme eğiliminin arttığını belirtmektedir. Bu durum Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde ele alındığında, bireyin içsel motivasyonunun yerini dışsal ve anlık haz odaklı davranışlara bırakabildiği söylenebilir.

Aile içi çatışma bulguları ise internet kullanımının yalnızca bireysel bir mesele olmadığını; sistemik bir boyut taşıdığını göstermektedir. Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007), problemli internet kullanımının aile içi iletişimde kopukluklara ve çatışmalara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmada bazı katılımcıların aileleriyle internet kafe süresi nedeniyle tartışma yaşadıklarını belirtmeleri, bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum Aile Sistemleri Kuramı açısından değerlendirildiğinde, bireysel davranış değişikliklerinin tüm aile dinamiklerini etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Dikkat çeken bir diğer nokta, bazı katılımcıların yoğun kullanımın olumsuz etkilerini reddetmesidir. Bu durum bilişsel çarpıtmalar ve inkâr mekanizmalarıyla ilişkilendirilebilir. Problemli davranış örüntülerinde bireylerin çoğu zaman davranışlarının sonuçlarını küçümseme eğiliminde oldukları bilinmektedir. Arslan ve Yıldırım (2020), internet kullanımına yönelik algının, bireyin psikolojik iyi oluş düzeyi ve öz farkındalık kapasitesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla internet kafe kullanımının etkileri bireysel farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Araştırma bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde internet kafelerin gençler için önemli bir sosyal ve psikolojik işlev üstlendiği görülmektedir. Ancak bu işlev, kullanımın sıklığı ve süresi arttıkça risk boyutuna evrilebilmektedir. İnternet kafelerin tamamen olumsuz veya tamamen olumlu olarak kategorize edilmesi indirgemeci bir yaklaşım olacaktır. Daha doğru bir değerlendirme, kullanımın bağlamsal ve bireysel değişkenler doğrultusunda ele alınmasını gerektirir.

Bu çalışma nitel bir araştırma olarak katılımcı deneyimlerine derinlemesine odaklanmıştır. Ancak örneklem sayısının 10 kişiyle sınırlı olması, sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Gelecek araştırmalarda nicel ve karma yöntem desenlerinin kullanılması, internet kafelerin tercih edilme nedenleri ile bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin daha kapsamlı biçimde incelenmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak internet kafeler, gençler için sosyalleşme, eğlenme ve rahatlama işlevi gören mekânlardır. Ancak yoğun kullanım durumunda akademik performans, zaman yönetimi, öz denetim ve aile ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle internet kullanımının yasaklayıcı bir

yaklaşımına değil; bilinçli, dengeli ve öz düzenlemeyi destekleyici politikalarla ele alınması daha işlevsel bir çözüm olarak görülmektedir.

### Sonuç

Bu araştırmada internet kafelerin tercih edilme nedenleri ve yoğun kullanımının bireysel yansımaları nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, internet kafelerin gençler açısından yalnızca teknik bir internet erişim alanı olmadığını; aynı zamanda sosyal etkileşim, âdiyet geliştirme, eğlenme ve psikolojik rahatlama işlevi gören çok boyutlu mekânlar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle “arkadaşlarla vakit geçirmek” ve “birlikte oyun oynamak” ifadelerinin ön plana çıkması, internet kafelerin gençler için kolektif deneyim alanı olarak anlam kazandığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, internet kafelerin gençlerin sosyal kimlik gelişiminde ve akran ilişkilerinde önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Ergenlik döneminde sosyal kabul görme ihtiyacı ve grup âdiyeti arayışı yoğunlaştığından, internet kafeler bu ihtiyacı karşılayan alternatif sosyal alanlar hâline gelmektedir. Bu bağlamda internet kafelerin tamamen riskli mekânlar olarak değerlendirilmesi indirgemeci bir yaklaşım olacaktır.

Bununla birlikte, kullanım sıklığının artması durumunda bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkabildiği belirlenmiştir. Özellikle akademik performansın düşmesi, zaman yönetimi sorunları ve aile içi çatışmalar yoğun kullanımın dikkat çeken yansımalarıdır. Bu durum, internet kullanımının kontrolsüz hâle gelmesi durumunda öz düzenleme becerilerinin zayıflayabileceğini ve bireyin günlük sorumluluklarını ihmal edebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla internet kafelerin işlevi kullanımın bağlamına ve süresine bağlı olarak değişmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, bazı katılımcıların yoğun kullanımın kendileri üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını düşünmeleridir. Bu durum, bireysel farkındalık düzeyinin ve öz değerlendirme kapasitesinin internet kullanım deneyimini şekillendirdiğini göstermektedir. İnternet kullanımının etkileri her bireyde aynı biçimde ortaya çıkmamaktadır; kişilik özellikleri, aile yapısı, akademik motivasyon ve sosyal destek düzeyi gibi değişkenler bu süreci etkilemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde internet kafeler, gençler için hem fırsatlar hem de riskler barındıran sosyal alanlardır. Bu nedenle çözüm, yasaklayıcı ve kısıtlayıcı uygulamalardan ziyade bilinçli kullanım kültürünün geliştirilmesi olmalıdır. Dijital çağda internet kullanımını tamamen sınırlandırmak gerçekçi bir yaklaşım değildir; önemli olan kullanımın dengeli ve işlevsel biçimde sürdürülmesidir.

## Öneriler

1. Okullarda gençlere yönelik bilinçli internet kullanımı, zaman yönetimi ve dijital öz denetim konularında seminerler düzenlenmelidir. Bu eğitimler yalnızca riskleri değil, sağlıklı kullanım stratejilerini de içermelidir.
2. Aileler internet kullanımını tamamen yasaklayıcı bir tutum yerine, dengeleyici ve iletişim temelli bir yaklaşımla ele almalıdır. Ebeveynlere yönelik bilgilendirme programları internet kullanımının psikososyal boyutunu içermelidir.
3. İnternet kafelerde kullanım süresini sınırlayıcı sistemler geliştirilebilir. Uzun süreli kesintisiz kullanımın önüne geçmek amacıyla mola hatırlatıcı uygulamalar kullanılabilir.
4. Okullar ve yerel yönetimler iş birliği yaparak gençlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecek alternatif etkinlik alanları oluşturmalıdır. Spor, sanat ve kültürel faaliyetlerin artırılması internet kafeye yönelimi dengeleyebilir.
5. Bu çalışma 10 katılımcıyla sınırlıdır. Daha geniş örneklem gruplarıyla nicel çalışmalar yapılarak internet kafe kullanım süresi ile akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve aile ilişkileri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak incelenebilir. Ayrıca karma yöntem desenleri kullanılarak hem derinlemesine hem de genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
6. Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, problemli internet kullanımı belirtileri gösteren öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak öz düzenleme becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yürütebilir.

Sonuç olarak internet kafeler, gençlerin sosyal ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayan önemli mekânlardır. Ancak kullanım süresi arttıkça akademik, sosyal ve ailevi boyutlarda bazı riskler ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle internet kullanımına yönelik yaklaşımın yasaklayıcı değil; bilinçlendirici, destekleyici ve dengeleyici olması gerekmektedir. Dijital çağda sağlıklı bireyler yetiştirebilmek için internet kullanım kültürünün doğru biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akın, A. ve İskender, M. (2011). İnternet bağımlılığı ve depresyon ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 138-148.
- Arslan, A. ve Yıldırım, M. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.
- Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). Yeni medya ve gençlik. *Kalkedon Yayınları*.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemli internet kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 387-416.
- Çelik, Ç. ve Kalkan, M. (2021). Ergenlerde benlik algısı ve sosyal medya tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 129-143.



- Davranış Bilimleri Enstitüsü. (t.y.). İnternet, tablet ve oyun bağımlılığı.
- Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2020). Sosyal medya kullanım süresi ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 45(202), 123-138.
- Karaaslan, İ. A. (2015). Çevrim içi oyunların gençler üzerindeki psikososyal etkileri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(44), 12-25.
- Özdemir, Y. ve Akar, F. (2019). Sosyal medya kullanımı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20(4), 357-364.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk ve ergen psikolojisi. Remzi Kitabevi.





## ESENLER'DEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ROL MODEL ALGISI

**Hamza BAHTİYAR**, İstanbul Ticaret Odası 15 Temmuz Şehitleri  
Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Muhammed Emin DENGİZ**, İstanbul Ticaret Odası 15 Temmuz Şehitleri  
Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Muhammed KÖSE**, İstanbul Ticaret Odası 15 Temmuz Şehitleri  
Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Yakup ÖZEL**, Psikolojik Danışman

### Özet

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Esenler İlçesi'nde yaşayan lise çağındaki gençlerin rol model algılarını ve bu rol modellerin gençlerin değer, davranış ve gelecekleri üzerindeki etkilerini nitel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen, Esenler'de yaşayan ve rol model deneyimlerini ifade edebilecek farkındalığa sahip lise öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir: Rol model ve ideal rol model algısı, aile içi rol model algısı, sanat ve spordaki rol model tercihleri. İdeal rol model tanımı ve gençlerin gelecek beklentileriyle ilişkisi. Bulgular, gençlerin en çok aile bireylerinden etkilendiklerini; bu kişilerden sorumluluk, dürüstlük, çalışkanlık ve sabır gibi değerleri benimsediklerini göstermektedir. Sanat ve spor alanındaki rol modellerin ise azim, disiplin, başarılarından etkilenmişlerdir. Ayrıca ideal rol model algısının; ahlâkî değerlere sahip olma, topluma fayda sağlama ve güçlü bir karakter sergileme gibi özellikler etrafında şekillendiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları, gençlerin kimlik gelişiminde rol model algısının önemli bir yer tuttuğunu ve özellikle aile ile sosyal çevrenin bu süreçte belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Rol Model, Gençler, Aile Etkisi, Kimlik Gelişimi, İdeal Rol Model

## PERCEPTION OF ROLE MODELS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN ESENLER

### Abstract

The aim of this research is to qualitatively examine the role model perceptions of high school students living in the Esenler district of Istanbul and the effects of these role models on the values, behaviors, and futures of these young people. The research was conducted using the phenomenological method, one of the qualitative research designs. The study group consists of high school students living in Esenler who were selected using criterion sampling, a type of purposeful sampling method, and who have the awareness to express their role model experiences. Data were collected through a semi-structured interview form; individual interviews were conducted with the participants. The obtained data were analyzed using the content analysis method. As a result of the analysis, four main themes were identified: the perception of role models and ideal role models, the perception of role models within the family, role model preferences in art and sports, the definition of an ideal role model and its relationship with young people's future expectations. The findings show that young people are most influenced by their family members; they adopt values such as responsibility, honesty, diligence, and patience from these individuals. They are influenced by the perseverance, discipline, and achievements of role models in the fields of art and sports. In addition, the perception of the ideal role model; It has been observed that identity development is shaped around characteristics such as possessing moral values, contributing to society, and exhibiting a strong character. Research results reveal that the perception of role models plays a significant role in the identity development of young people, and that family and social environment are particularly decisive in this process.

**Keywords:** Role Model, Youth, Family Influence, Identity Development, Ideal Role Model

### GİRİŞ

Günümüzde gençler pek çok farklı kişi ve ortamdan etkilenecek büyümektedir. Aile, arkadaş çevresi, öğretmenler, sanatçılar ve sporcular gençlerin düşüncelerini ve davranışlarını şekillendirebilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde olan lise öğrencileri, “Nasıl bir insan olmalıyım?” ve “Gelecekte ne yapmak istiyorum?” gibi sorulara cevap ararken bazı kişileri kendilerine örnek almaktadır. Bu kişiler gençler için birer rol model olmaktadır.

Rol model, bir kişinin davranışlarını, düşüncelerini ya da yaşam tarzını örnek aldığı kişidir (Bandura, 1977). Gençler genellikle kendilerine yakın gördükleri ya da başarılı buldukları insanlardan etkilenirler. Aile bireyleri çoğu zaman ilk

rol modellerdir. Anne ve babaların tutumları, çalışma şekilleri ve hayata bakış açıları gençler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanında sporcular, sanatçılar ve sosyal medyada tanınan kişiler de gençlerin örnek aldığı kişiler arasında yer alabilmektedir.

Rol modeller gençlerin değerlerini, hedeflerini ve gelecek planlarını etkileyebilir. Örneğin çalışkan bir aile büyüğü genci daha sorumlu olmaya yönlendirebilir ya da başarılı bir sporcu gencin spor alanında hedefler koymasına ilham verebilir. Gençler bazen rol modellerinin sabırlı, azimli, dürüst ya da yardımsever gibi özelliklerini örnek alarak kendi davranışlarını şekillendirebilir.

Özellikle yaşanan çevre de rol model seçiminde önemli bir etkidir. Gençlerin bulunduğu sosyal ortam, ekonomik şartlar ve kültürel yapı; kimi örnek aldıklarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle belirli bir bölgede yaşayan gençlerin rol model algılarını incelemek, onların düşünce dünyasını anlamak açısından önemlidir.

Bu araştırmada, Esenler’de yaşayan lise öğrencilerinin rol model olarak gördükleri kişileri ve bu kişilerin hayatlarına nasıl etki ettiğini incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin aile içinde en çok kimlerden etkilendiği, sanat ve spor alanında kimleri örnek aldığı ve ideal rol model olarak nasıl bir insanı gördüğü araştırılmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Esenler’de yaşayan lise öğrencilerinin rol model olarak gördükleri kişileri ve bu kişilerin hayatları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin aile içinde en çok kimlerden etkilendikleri, bu kişilerden hangi değer ve özellikleri aldıklarını düşündükleri ve bu etkilerin günlük davranışlarına nasıl yansıdığı ele alınmıştır.

Ayrıca öğrencilerin sanat ve spor alanında örnek aldıkları kişilerin kimler olduğu, bu kişileri etkileyici bulmalarının nedenleri ve bu rol modellerin gelecek hedeflerini nasıl şekillendirdiği incelenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin ideal rol model kavramından ne anladıkları ve nasıl bir insan olmak istedikleri araştırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki dört soruya cevap aranmıştır:

1. Esenler’deki liseli gençlerin rol model algılarını ve ideal rol model kavramına yükledikleri anlamları incelemek.
2. Liseli gençlerin aile içinde hangi kişileri rol model olarak gördüklerini ve bu kişileri örnek almalarında etkili olan tutum, davranış ve değerleri ortaya koymak.
3. Gençlerin sanat ve spor alanındaki kişileri rol model olarak seçmelerinde etkili olan özellikleri incelemek.
4. Liseli gençlerin “ideal rol model” kavramını nasıl tanımladıklarını ve bu tanımın gençlerin gelecek beklentileriyle nasıl bağlantılı olduğunu anlamak.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modelleri, çalışma grubu, veri toplanması ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı doğrulaması tekniği kullanılmış; görüşmelerden elde edilen temalar ve yorumlar katılımcılara geri iletilerek ifadelerin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmiştir (Creswell & Poth, 2017).

Bu bağlamda araştırmada ele alınan temel olgu, Esenler’de yaşayan lise öğrencilerinin rol model algıları ve rol modellerin hayatları üzerindeki etkilerine ilişkin deneyimleridir. Fenomenolojik desen tercih edilerek, öğrencilerin rol model olarak gördükleri kişileri nasıl tanımladıklarının, bu kişilerden nasıl etkilendiklerinin ve bu etkilere hangi anlamları yüklediklerinin kendi ifadeleri doğrultusunda ortaya konulması hedeflenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli bir olguyu derinlemesine incelemek amacıyla, araştırma sorularına yanıt verebilecek bilgi bakımından zengin bireylerin bilinçli olarak seçilmesini esas alan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, incelenen olgunun farklı boyutlarını ve katılımcı deneyimlerindeki çeşitliliği ortaya koyabilmek amacıyla, belirli ortak ölçütleri taşıyan ancak kendi içinde farklı özellikler gösteren bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini amaçlamaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırmanın lise öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde; farklı sınıf düzeylerine, sosyoekonomik geçmişlere ve farklı okul türlerine (Resmî Devlet Lisesi, Meslek Lisesi ve Özel Okul) devam ediyor olmaları dikkate alınmıştır. Bu çeşitlilik, lise öğrencilerinin rol model algısını farklı bağlamlar içerisinde nasıl anlamlandırıldığını daha bütüncül bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri kapsamında, öğrencilerin en az bir sosyal medya platformunu aktif olarak kullanmaları, “Katılımcıların aile, sanat ve spor alanındaki rol modelleri ile etkileşim deneyimleri ve bu kişilerden aldıkları etkilerin kendi değerlerini, davranışlarını ve gelecek hedeflerini şekillendirme süreçlerinde rol oynaması temel ölçütler olarak belirlenmiştir.” Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan ölçüt temelli katılımcı seçimi anlayışıyla örtüşmektedir (Merriam, 2013). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmış ve katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesi doğrultusunda kodlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Katılımcı | Cinsiyet | Sınıf | Aile Yapısı   | Sosyal Medya Kullanım Süresi |
|-----------|----------|-------|---------------|------------------------------|
| K1        | Erkek    | 10/G  | Çekirdek Aile | 8 Saat                       |
| K2        | Erkek    | 10/G  | Çekirdek Aile | 4 Saat                       |
| K3        | Erkek    | 10/G  | Çekirdek Aile | 5 Saat                       |
| K4        | Kız      | 11/A  | Çekirdek Aile | 2-3 Saat                     |
| K5        | Kız      | 11/A  | Çekirdek Aile | 5-6 Saat                     |
| K6        | Kız      | 11/A  | Çekirdek Aile | 3 Saat                       |
| K7        | Erkek    | 9/A   | Çekirdek Aile | 3 Saat                       |
| K8        | Kız      | 12/A  | Çekirdek Aile | 3 Saat                       |
| K9        | Erkek    | 9/A   | Çekirdek Aile | 1 Saat                       |
| K10       | Kız      | 12/A  | Çekirdek Aile | 2-3 Saat                     |
| K11       | Erkek    | 9/A   | Çekirdek Aile | 4 Saat                       |
| K12       | Kız      | 12/D  | Çekirdek Aile | 3 Saat                       |

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı kış döneminde, İstanbul ili Esenler İlçesi'nde bulunan farklı eğitim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcılarla iletişime geçilmeden önce ilgili okul yönetimlerinden gerekli izinler alınmış, öğrencilerin araştırmaya katılımı için bilgilendirilmiş onamları sağlanmıştır. Görüşmeler, sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüş ve katılımcıların açık rızası doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Veri toplama süreci bir hafta içerisinde tamamlanmıştır. Toplanan tüm veriler, katılımcı gizliliği gözetilerek anonimleştirilmiş ve etik ilkelere uygun biçimde güvenli şekilde arşivlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma alanında uzman görüşlerine başvurulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıya belirli bir konu çerçevesinde düşüncelerini serbestçe ifade etme imkânı sunarken, araştırmacının görüşme sürecini sistematik biçimde yönlendirmesine olanak tanımaktadır (Başkale, 2016). Görüşme formu; Esenler'de yaşayan gençlerin rol model algılarını, rol modellerin hangi alanlarda ortaya

çıktığını ve bu kişilerin gençlerin değer, hedef ve benlik gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik dört alt amaç doğrultusunda toplam dokuz sorudan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle görüşme kayıtları satır satır okunarak açık kodlar oluşturulmuş, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler belirlenmiş ve temalar geliştirilmiştir. Elde edilen temalar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda organize edilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Lise öğrencilerinin aile içinde en çok etkilendiği kişiler kimlerdir?
2. Bu kişilerden aldıklarını düşündükleri değerler ve özellikler nelerdir?
3. Bu etkiler öğrencilerin günlük davranışlarına nasıl yansımaktadır?
4. Öğrencilerin sanat veya spor alanında rol model olarak gördükleri kişiler kimlerdir?
5. Bu kişileri etkileyici yapan özellikler nelerdir?
6. Bu rol modeller öğrencilerin hedeflerini ve gelecek hayallerini nasıl etkilemektedir?
7. Öğrencilerin ideal rol model olarak tanımladığı kişiler kimlerdir?
8. Bu kişileri örnek alınır yapan özellikler nelerdir?
9. Bu rol modeller öğrencilerde nasıl bir insan olma isteği uyandırmaktadır?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer nitelikteki verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, ardından metinler araştırma soruları doğrultusunda defalarca okunarak anlamlı ifadeler kodlanmıştır. Elde edilen kodlar, benzerlikleri doğrultusunda kategoriler altında toplanmış ve bu kategorilerden temalar oluşturulmuştur.

Analiz sürecinde, katılımcı ifadelerinin özgünlüğü korunmuş; temalar, öğrencilerin rol model algısına ilişkin cevaplarında bütüncül bir şekilde yansıtabilecek biçimde yapılandırılmıştır. Bulgular bölümünde, elde edilen temalar tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların inandırıcılığını, tutarlılığını ve doğruluğunu sağlamak açısından önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliği gözetilmiş ve aile yapısı, cinsiyet, sınıf sosyal medya kullanım düzeylerine bakılmıştır. Ayrıca, araştırmada katılımcı doğrulaması tekniği kullanılmış; görüşmelerden elde edilen temalar ve yorumlar katılımcılara geri iletilerek ifadelerin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmiştir.

Bu süreç, katılımcıların deneyimlerinin araştırmacı tarafından doğru biçimde temsil edilmesini sağlamayı amaçlamıştır (Creswell, 2017).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla ise verilerin kodlanma süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar karşılaştırılarak araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmış ve kodlama sürecinin tutarlılığı güçlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, soruların araştırma amacını kapsayıcılığı ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar, araştırma sürecinin sistematik ve tekrarlanabilir olmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### BULGULAR

Bu bölümde, Esenler'deki lise öğrencilerinin hayatlarında rol model olarak gördükleri kişileri, nasıl algıladıkları, bu kişilerin davranış ve kararlarına etkisi, geleceğe dair hedeflerini nasıl şekillendirdiği üzerine yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Lise öğrencilerinin “Ailende seni en çok etkilediğini düşündüğün kişiler kimlerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Aile içindeki en etkileyen kişiler

| Kod   | f | Kategori   | Tema        |
|-------|---|------------|-------------|
| Kuzen | 2 | Geniş Aile | Aile Yapısı |
| Dayı  | 1 |            |             |
| Amca  | 1 |            |             |
| Abla  | 2 | Aile       |             |
| Anne  | 5 |            |             |
| Baba  | 3 |            |             |
| Abi   | 2 |            |             |

Tablo 2’de görüldüğü gibi iki kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K4: “Ablam iyi yönde etkiliyor derslerime yardımcı oluyor. Kötü yön olarak ise annem ile babamın ders çalışmam için olan baskıları.”*

*K5: “Annem, Babam, Abim.”*

*K7: “Kuzenim Abdullah.”*

*K10: “Ailemdeki Herkes.”*

Lise öğrencilerinin “Bu kişilerden aldığını düşündüğün değerler veya özellikler nelerdir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.



**Tablo 3:** Rol modellerden aldığını düşündüğü değerler veya özellikler

| Kod            | f | Kategori             | Tema                  |
|----------------|---|----------------------|-----------------------|
| Çalışma Azmi   | 3 | Bilişsel ve Başarıya | Kişisel Özellikler ve |
| Zekâ           | 1 | Yönelik Özellikler   | Değerler              |
| Ahlâk, Terbiye | 5 | Ahlâkî ve Mânevî     |                       |
| Merhamet       | 1 | Özellikler           |                       |
| İman           | 1 | Duygusal Özellikler  |                       |
| Sinir          | 1 | Fiziksel Özellik     |                       |
| Duygusalılık   | 2 |                      |                       |
| Boy            | 1 |                      |                       |

Tablo 3’te görüldüğü gibi dört kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K2: “Terbiye, oturma kalkma âdâbı.”*

*K4: “Ablamın zekâsı olabilir. Babamın da sayısal zekâsı olabilir.”*

*K5: “Annemin sinirini aldım, genellikle agresif yönlerim vardır. Babamın duygusallığını almış olabilirim. Abimin de ânî karar verme özelliğini almış olabilirim.”*

*K6: “Ben genelde abimle aynı zevklere sahibim, bu yüzden abimle aynı hobileri genelde alıyorum. Çocukluğumuzdan beridir bizi birincil olarak büyüten kişi annemiz olduğu için özellikle annemden çok özellik aldım. Annemden genel olarak sakin bir kişi olma özelliği ve duygusal özelliklerini aldım. Babamdan da genel olarak konuşma tarzını ve şeklini aldım. Düşünce yapımız genel olarak aynı.”*

*K7: “Kuzenim Abdullah çok imanlı bir insan bu yüzden çoğunlukla imana yakın özellikler aldım.”*

Lise öğrencilerinin “Bu etkilerin hayatındaki davranışlarına nasıl yansıdığını düşünüyorsun?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Rol Model Hayatındaki Davranışlara Yansıması

| Kod                  | f | Kategori                     | Tema                 |
|----------------------|---|------------------------------|----------------------|
| Disiplin             | 3 | Başarı ve Hedef Odaklılık    | Rol modellerin sebep |
| Başarılı olma        | 1 |                              | olduğu davranışlar   |
| Namaz                | 5 | Maneviyat ve İnanç           |                      |
| Sosyalleşme          | 1 | Kişisel Gelişim ve Karakter: |                      |
| Empati               | 1 |                              |                      |
| Güçlü bir insan olma | 1 |                              |                      |

Tablo 4’te görüldüğü gibi beş kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K1: “Spor anlamında daha disiplinli biri olmamı sağlıyor.”

K2: “Sosyalleşmemi sağlıyor.”

K5: “Genellikle çabuk sinirlenirim bu da olumsuz etkileyebiliyor. Aşırı tepki verince çevremdeki kişileri kendimden uzaklaştırabiliyorum veya çok duygusalım her şeye ağlayabilirim biriyle kavga ettiğimde kendimi savunamayıp sinirden ağlamama sebep olabiliyor. Ânî olduğu için yanlış kararlar verebiliyorum.”

K4: “Zorluklar karşısında güçlü durmamı sağladı.”

K10: “İyi kalpli bir insan olmamı sağladı.”

Lise öğrencilerinin “Sanat veya spor alanında seni etkileyen kişiler kimlerdir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Sanat ve Spor Rol Modelleri

| Kod               | f | Kategori  | Tema                |
|-------------------|---|-----------|---------------------|
| Stephen Curry     | 1 | Basketbol | İlham Veren Kişiler |
| Alperen Şengün    | 1 |           |                     |
| Muhammed Ali      | 1 | Boks      |                     |
| Khamzat Chimaev   | 1 |           |                     |
| Davinson Sánchez  | 1 | Futbolcu  |                     |
| Mauro İcardi      | 2 |           |                     |
| Ronaldo           | 4 |           |                     |
| Messi             | 2 |           |                     |
| Pablo Picasso     | 1 | Ressam    |                     |
| Leonardo Da Vinci | 1 |           |                     |
| Cemal Süreya      | 1 | Yazar     |                     |
| Atilla İlhan      | 2 |           |                     |
| Barış Manço       | 1 | Sanatçı   |                     |

Tablo 5’te görüldüğü gibi altı çeşit kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K1: “Stephen Curry olabilir çünkü çalışma azmini beğeniyorum.”

K4: “Fazla etkileyen kişi yok ama örnek vermem gerekirse sanat alanında Picasso olabilir. Spor alanında da Ronaldo olabilir.”

K5: “Sanat alanında var genellikle meselâ şarkıcı olarak beni sesiyle etkileyen ve şarkı sözleriyle düşünce tarzıyla etkileyen Barış Manço var.”

K6: “Beni en çok Ronaldo ve sanatta da Leonardo Da Vinci.”

K7: “Etkilendiğim kişi Cristiano Ronaldo çoğu kişinin sevdiği favori bir oyuncu.”

Lise öğrencilerinin “Bu kişileri senin için etkileyici kılan özellikler nelerdir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Rol Modellerin Etkileyici Özellikleri

| Kod                   | f | Kategori                   | Tema                            |
|-----------------------|---|----------------------------|---------------------------------|
| Türkçü olması         | 2 | Kültürel ve Sanatsal Özel- | Rol modellerin özellik-<br>leri |
| Şiirleri              | 2 | likler                     |                                 |
| Havalı olması         | 1 | Güç ve Etki                |                                 |
| Güçlü olması          | 2 | Başarı ve Çaba Odaklılık   |                                 |
| Başarılı olması       | 3 | Zihinsel ve Akademik Özel- |                                 |
| Disiplinli olması     | 3 | likler                     |                                 |
| Kararlı olması        | 1 |                            |                                 |
| Çalışkan olması       | 4 |                            |                                 |
| Akıllı ve Zeki olması | 3 |                            |                                 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi dört çeşit kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “Akıllı ve zeki olduğu yönlerini seviyorum.”*

*K4: “Azimleri başarıları ve asla pes etmemeleri olabilir.”*

*K5: “Gerek kültür sanat bakış açısı olsun beni bu konularda kendine çeker. Barış Manço Türkçülüğü ile genellikle beni etkilemiştir. Görüşlerimiz çoğu konuda birbirine uyuyor.”*

*K6: “Ronaldo’nun disiplinine ve azmine hayranım Da Vinci’nin de zekâsını ve çizimlerini seviyorum.”*

*K7: “Ronaldo çok azimli çok başarılı çok etkileyici bir adam aynı zamanda geçmişte yaşadığı olaylardan hiç etkilenmeden dimdik durabilmesi.”*

Lise öğrencilerinin “Bu kişiler senin hedeflerini veya gelecek hayallerini nasıl şekillendiriyor?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Rol Modellerin Hedef ve Gelecek Etkisi

| Kod                         | f | Kategori                    | Tema       |
|-----------------------------|---|-----------------------------|------------|
| Onun gibi insan olma isteği | 7 | Kişisel Gelişim ve Hedefler | Örnek Alma |
| Sıkı Çalışmayı sağlaması    | 5 |                             |            |
| Motive Etmesi               | 5 | Motivasyon ve İlham         |            |

Tablo 7’de görüldüğü gibi iki çeşit kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “Gelecekte onun gibi olmak istiyorum.”*

K2: “Onlar gibi güçlü başarılı ve deneyimli bir sporcu olmak istiyorum.”

K5: “Vatanımıza ait gururumuzu tazelememe yardımcı olur. Düşünceleriyle Türk gencinin geleceğinin parlak olduğunu ve ses yeteneği karakteri ile gelecekte onun gibi gerçek bir sanatçı olabileceğimi gösteriyor.”

K13: “Hedeflerime daha sıkı sarılmama azimle çalışmama ve daha disiplinli biri olmamı sağlıyor.”

K7: “Futbolcu olmayı ve daha çok çalışmayı.”

Lise öğrencilerinin “Senin için ideal rol model dediğinde aklına gelen kişiler kimlerdir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Esenler’deki Gençlerin İdeal Rol Modelleri

| Kod                   | f | Kategori                         | Tema                                       |
|-----------------------|---|----------------------------------|--------------------------------------------|
| Dayı                  | 2 | Geniş aile üyesi                 | Esenler’deki gençlerin ideal rol modelleri |
| Mustafa Kemal Atatürk | 1 | Türkiye Cumhuriyeti’nin Kurucusu |                                            |
| Fatih Sultan Mehmet   | 1 | Osmanlı Padişahı                 |                                            |
| Hız. Muhammed         | 1 | Peygamber                        |                                            |
| Alperen Şengün        | 1 | Basketbolcu                      |                                            |
| Annem                 | 4 | Aile üyesi                       |                                            |
| Babam                 | 6 |                                  |                                            |
| Abla                  | 2 |                                  |                                            |
| Abim                  | 1 |                                  |                                            |
| Lionel Messi          | 1 | Futbolcu                         |                                            |
| Cristiano Ronaldo     | 1 |                                  |                                            |

Tablo 8’de görüldüğü gibi altı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K1: “İdeal rol modelim Messi’dir.”

K2: “Genel olarak annem ve babam.”

K6: “Abim, Ronaldo, Atatürk ve Fatih Sultan Mehmed.”

K7: “Hazreti Muhammed (s.a.v.)”

K12: “Annem ve Alperen Şengün.”

Lise öğrencilerinin “Bu kişileri senin gözünde özel veya örnek alınır yapan şey nedir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Rol Modeli Örnek Alınır Yapan Şeyler

| Kod                 | f | Kategori                    | Tema                             |
|---------------------|---|-----------------------------|----------------------------------|
| Merhameti           | 3 | Karakter ve Ahlâkî Değerler | Rol modeli özel kılan özellikler |
| Nazik, Kibar olması | 1 |                             |                                  |
| Dürüst olması       | 2 |                             |                                  |
| Sabırlı olması      | 1 | Kişilik ve Sosyal Etki      |                                  |
| Davranışları        | 2 |                             |                                  |
| Ona Duyulan Saygı   | 4 |                             |                                  |
| Zorluklara Rağmen   |   |                             |                                  |
| Güçlü Kalması       | 1 |                             |                                  |
| Rahat olması        | 1 | Kişisel Başarı ve Yetkinlik |                                  |
| Başarısı            | 3 |                             |                                  |
| Çalışkanlığı        | 3 |                             |                                  |
| Tecrübeli olması    | 1 |                             |                                  |

Tablo 9’da görüldüğü gibi üç kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “Karakteri ve yaptığı davranışlar.”*

*K4: “Başarısı, azmi ve merhameti.”*

*K6: “Abim, çok çalışkan olduğu için genel olarak çok kafa dengiyiz.”*

*K11: “Allahu Teâlâ’nın bizler için gönderdiği Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.).”*

*K3: “Dürüst ve tecrübeli olmaları.”*

Lise öğrencilerinin “Bu kişilerin sende nasıl bir insan olma isteği uyandırdığını düşünüyorsun?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10:** Kişinin olma isteği uyandıran İnsan

| Kod                              | f | Kategori                | Tema                              |
|----------------------------------|---|-------------------------|-----------------------------------|
| Ahlâklı bir insan olma isteği    | 5 | Ahlâkî ve Değer Temelli | Rol modelin şekillendirdiği insan |
| Şeriatçı bir insan olma isteği   | 1 | Özellikler              |                                   |
| Disiplinli bir insan olma isteği | 2 | Dinî/İdeolojik Yönelim  |                                   |
| Başarılı bir insan olma isteği   | 4 | Başarı ve Kişisel       |                                   |
| Azimli bir insan olma isteği     | 3 | Gelişim Odaklı          |                                   |
| Çalışkan bir insan olma isteği   | 4 | Özellikler              |                                   |

Tablo 10’da görüldüğü gibi üç çeşit kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K7: “Dünyaya hüküm sürüp şeriatçı olmak istiyorum. Bütün dünyaya İslam’ı yaymak istiyorum.”

K13: “Bu kişilerin tavsiyeleri sayesinde hayatta daha başarılı bir insan olabiliyorum.”

K9: “İyi kalpli bir insan olma isteği uyandırıyor.”

K11: “Kendi isteklerini yerine getirebilen ve başarılı bir kişi olma isteği uyandırıyor.”

K3: “Disiplinli ve hedeflerinden vazgeçmeyen biri.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Bu araştırmada Esenler’deki gençlerin rol model algıları incelenmiş ve gençlerin rol modeli en çok aile bireyleri, sporcular, tarihî liderler ve dinî şahsiyetler arasından seçtikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular, rol model algısının hem yakın çevre hem de toplumsal figürler üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuç, rol modellerin bireyin doğrudan gözlemleyebildiği ya da hayranlık duyduğu kişiler arasından seçildiğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Bandura, 1977; Gibson, 2004).

Araştırmada aile üyelerinin önemli bir rol model kaynağı olduğu görülmüştür. Literatürde de bireylerin en çok etkileşim kurdukları kişileri daha güçlü rol model olarak algıladıkları belirtilmektedir (Nauta & Kokaly, 2001). Yancey, Siegel ve McDaniel (2002) de yakın çevrede bulunan rol modellerin davranışlar üzerinde daha kalıcı etkiler oluşturabildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Esenler örnekleminde ailenin ön plana çıkması, rol model algısının sosyal çevreyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Sporcuların rol model olarak sıkça belirtilmesi, gençlerin başarı ve performansa önem verdiğini ortaya koymaktadır. Lockwood ve Kunda (1997), başarılı ve yüksek statüye sahip kişilerin bireyler üzerinde motive edici bir etki oluşturduğunu belirtmektedir. Morgenroth, Ryan ve Peters (2015) ise rol modellerin özellikle “ulaşılabilir başarı” temsil ettiklerinde daha etkili olduklarını ifade etmektedir. Bu araştırmada da başarı, çalışkanlık ve azim gibi özelliklerin en çok vurgulanan nitelikler arasında yer alması, rol model algısının büyük ölçüde başarı odaklı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, ahlâk, dürüstlük ve merhamet gibi değer temelli özelliklerin yüksek oranda belirtilmesidir. Bu durum, rol model algısının sadece başarıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Bryant ve Zimmerman (2003), rol modellerin yalnızca performans değil, aynı zamanda değer ve davranış standartları sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Karunanayake ve Nauta (2004), rol model etkisinin kültürel ve ahlâkî değerlerle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Esenler’deki gençlerin özellikle “ahlâklı insan olma isteği”ni ön plana çıkarması, rol model algısının güçlü bir değer boyutuna sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada tarihî ve dinî şahsiyetlerin de rol model olarak ifade edilmesi, rol model algısının kültürel bağlamdan bağımsız olmadığını göstermektedir. Toplumsal olarak saygı duyulan figürlerin rol model olarak seçilmesi, bireylerin sosyal çevrelerinde değer verilen özellikleri içselleştirdiğini düşündürmektedir (Gibson, 2004; Morgenroth vd., 2015).

Genel olarak literatür incelendiğinde rol model algısının üç temel unsur etrafında şekillendiği görülmektedir: Gözlemlenebilirlik, başarı ve değer temsili (Bandura, 1977; Lockwood & Kunda, 1997; Bryant & Zimmerman, 2003). Bu araştırmanın bulguları da bu çerçeveye uyumludur. Esenler'deki gençler için rol model hem başarılı hem de ahlâkî özelliklere sahip, saygı duyulan bir kişiyi ifade etmektedir.

### **Sonuç**

Bu araştırma, Esenler'deki gençlerin rol model algısının çok boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Gençler rol modellerini en çok aile bireyleri, sporcular, tarihî liderler ve dinî şahsiyetler arasından seçmektedir. Bu durum, rol model algısının hem yakın sosyal çevre hem de toplumsal figürlerle bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Rol modeli örnek alınır yapan özellikler incelendiğinde başarı, çalışkanlık ve azim gibi performans temelli özelliklerin yanı sıra dürüstlük, merhamet ve ahlâk gibi değer temelli özelliklerin de güçlü bir şekilde vurgulandığı görülmüştür. Literatürde rol modellerin hem motive edici hem de norm belirleyici bir işlev gördüğü belirtilmektedir (Lockwood & Kunda, 1997; Morgenroth vd., 2015). Bu araştırmanın bulguları da bu görüşü desteklemektedir.

Sonuç olarak rol model algısı, gençlerin hangi özellikleri değerli gördüklerini ortaya koyan önemli bir göstergedir. Esenler örneğinde rol model; sadece başarılı bir kişi değil, aynı zamanda iyi ve saygı duyulan bir insanı temsil etmektedir. Bu nedenle gençlere sunulan rol model örneklerinin hem başarı hem de değer boyutunu içermesi önemlidir.

### **Öneriler**

1. Okullarda öğrencilerin kendilerine uygun rol modelleri sağlıklı şekilde değerlendirebilecekleri etkinlikler yapılabilir.
2. Ailelere, çocukları için ne kadar önemli birer rol model oldukları anlatılabilir.
3. Okullarda şairler, yazarlar ve başarılı sporcular hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
4. Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacak çalışmalar artırılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Bryant, F. B., & Zimmerman, M. A. (2003). Role models and self-efficacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 365-377.
- Creswell, J. W. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karunanayake, I., & Nauta, M. M. (2004). Role models in career development: New perspectives. *Career Development Quarterly*, 52(3), 203-216.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91-103.
- Merriam, S. B. (2013). Qualitative research: A guide to design and implementation (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgenroth, T., Ryan, M. K., & Peters, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants. *Review of General Psychology*, 19(4), 465-483.
- Nauta, M. M., & Kokaly, M. (2001). Career role models and their influence on adolescents' career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 41-57.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siegel, D. J., & McDaniel, J. (2002). The impact of role models on youth development. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 19(5), 333-348.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## GENÇLERDE YETİŞKİN İÇERİK TÜKETİMİ VE ALGILANAN PSİKOSOSYAL YANSIMALARI

**Hakan Faruk TEKE**, İstanbul Ticaret Odası 15 Temmuz Şehitleri

Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Ömer ALSAAFEEN**, İstanbul Ticaret Odası 15 Temmuz Şehitleri

Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Adil Kuda TATLI**, İstanbul Ticaret Odası 15 Temmuz Şehitleri

Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Yakup ÖZEL**, Psikolojik Danışman

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Esenler’de yaşayan ve pornografik içeriklere maruz kalan veya bu içerikleri tüketen lise öğrencilerinin sosyal yaşamlarına ve kişisel hayatlarına yansımalarını nitel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen; aktif dijital cihaz kullanan ve deneyimlerini ifade edebilecek farkındalığa sahip lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tüm katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz sonucunda sekiz ana tema belirlenmiştir. Bulgular, bazı öğrencilerin pornografik içeriklere ilişkin deneyimlerini sosyal yaşamları ile kişisel hayatları arasında tutarlılık algısı geliştirebildiklerini; ancak pornografik içeriği izleme baskısı, kendini başkalarıyla karşılaştırma ve olumsuz duyguları gizleme gibi etkenlerin devreye girmesi durumunda bu deneyimlerin sosyal ilişkileri ve günlük yaşamı olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Ayrıca bu sürecin bazı katılımcılarda pişmanlık ve suçluluk gibi duygusal tepkilere yol açabildiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, lise öğrencilerine yönelik sosyal ve kişisel yaşamı güçlendirmeyi hedefleyen koruyucu ve önleyici psikososyal destek çalışmalarının önemine işaret etmektedir. Bu bulgular, okul temelli rehberlik hizmetleri ve gençlere yönelik farkındalık çalışmalarına katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin İçerik, Pornografi, Dijital Medya Maruziyeti, Ergenlik, Psikososyal Etki.

## ADULT CONTENT CONSUMPTION AMONG YOUTH AND ITS PERCEIVED PSYCHOSOCIAL IMPLICATIONS

### Abstract

The purpose of this study is to examine the reflections of high school students living in Esenler who are exposed to or consume adult content on their social lives and personal lives using a qualitative approach. The research was conducted using the phenomenology method, one of the qualitative research designs. The study group consisted of high school students selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods, who actively used digital devices and had the awareness to express their experiences. Data were collected through a semi-structured interview form, and face-to-face individual interviews were conducted with all participants. The data obtained were analyzed using content analysis, and eight main themes were identified as a result of the analysis. The findings show that some students were able to develop a sense of consistency between their social lives and personal lives regarding their experiences with pornographic content; however, when factors such as pressure to view pornographic content, comparing oneself to others, and hiding negative feelings came into play, these experiences could negatively affect social relationships and daily life. Furthermore, it was determined that this process can lead to emotional reactions such as regret and guilt in some participants. The research results point to the importance of protective and preventive psychosocial support efforts aimed at strengthening the social and personal lives of high school students. These findings can contribute to school-based counselling services and awareness efforts targeting young people.

**Keywords:** Adult Content, Pornography, Digital Media Exposure, Adolescence, Psychosocial Impact.

### GİRİŞ

Dijital teknolojilerin ve internet erişiminin yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin bilgiye ulaşma, iletişim kurma ve kendilerini ifade etme biçimleri önemli ölçüde değişmiştir. Özellikle ergenlik dönemindeki gençler için dijital ortamlar yalnızca eğlence veya iletişim alanı değil; aynı zamanda kimlik gelişiminin, sosyal etkileşimin ve duygusal deneyimlerin yoğun şekilde yaşandığı bir ortam hâline gelmiştir. Bu süreçte gençler farklı içerik türleriyle karşılaşmakta ve bu içerikler bireylerin düşünce yapıları, davranışları ve sosyal ilişkileri üzerinde çeşitli etkiler oluşturmaktadır.

İnternet ortamında kolay erişilebilir hâle gelen pornografik içerikler de ergenlerin karşılaşabileceği önemli içerik türlerinden biridir. Araştırmalar, gençlerin önemli bir kısmının bu tür içeriklerle istemeden ya da merak sonucu karşıla-

şabildiğini göstermektedir (Peter & Valkenburg, 2016). Ergenlik döneminin biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin yoğun yaşandığı bir dönem olması nedeniyle bu içeriklere maruz kalmanın gençlerin sosyal ilişkileri, karşı cinsle iletişimleri ve duygusal süreçleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde pornografik içeriklerin ergenler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, bu maruziyetin bazı gençlerde cinselliğe yönelik tutumları, sosyal davranışları ve ilişki beklentilerini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Owens vd., 2012). Bununla birlikte, etkilerin her bireyde aynı şekilde görülmediği; aile yapısı, kişisel değerler, sosyal çevre ve bireysel farkındalık gibi faktörlerin bu süreçte belirleyici olduğu da vurgulanmaktadır. Bu durum, pornografik içeriklerin gençler üzerindeki etkilerinin çok boyutlu ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Sosyal medya platformlarının yaygın kullanımı, gençlerin bu tür içeriklerle karşılaşma olasılığını artıran bir diğer faktör olarak değerlendirilmektedir. Sosyal medya ortamlarında yer alan algoritmalar ve içerik akışı, gençlerin istemeden çeşitli içeriklerle karşılaşmasına yol açabilmekte ve bu durum merak, rahatsızlık veya farklı duygusal tepkiler oluşturabilmektedir (Valkenburg & Peter, 2011). Ayrıca ergenlik döneminde akran ilişkilerinin ve sosyal kabul ihtiyacının güçlü olması, gençlerin medya içeriklerinden etkilenme düzeyini artırabilmektedir.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da gençlerin internet ve sosyal medya kullanımının psikososyal gelişimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal karşılaştırma, yalnızlık duygusu ve kimlik arayışı gibi süreçlerin dijital ortam deneyimleriyle bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Ancak yerel düzeyde, belirli bölgelerde yaşayan gençlerin pornografik içeriklere maruz kalma deneyimlerini ve bunun günlük yaşamlarına yansımalarını derinlemesine inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, Esenler’de yaşayan gençlerin pornografik içeriklere maruz kalma veya bu içerikleri tüketme deneyimlerinin sosyal yaşamlarına ve kişisel hayatlarına nasıl yansıdığını incelemek önemli görülmektedir. Bu araştırma, gençlerin arkadaş ilişkileri, karşı cinsle iletişimleri, sosyal ortam davranışları ve duygusal deneyimleri üzerindeki etkileri anlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca gençlerin bu içeriklere yönelik algılarını ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyarak literatüre yerel bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların, gençlere yönelik farkındalık çalışmalarına, eğitim programlarına ve koruyucu önleyici yaklaşımlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, gençlerin pornografik içeriklerle ilgili deneyimlerinin sosyal ilişkileri, iletişim biçimleri ve günlük yaşam davranışları üzerindeki etkilerini nitel bir bakış açısıyla incelemektir. Araştırma, Esenler’de yaşayan

gençlerle yapılan yüz yüze görüşmelere dayalı olarak yürütülmüş olup, gençlerin bu içeriklere yönelik algıları ve deneyimlerinin kişiler arası ilişkilerine ve sosyal yaşamlarına nasıl yansıdığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda öğrencilerin pornografik içeriklerin arkadaş ilişkileri üzerindeki etkilerine dair düşünceleri, karşı cinsle iletişim kurarken geliştirdikleri tutum ve davranışlar ile okul, arkadaş ortamı ve sosyal medya gibi farklı sosyal bağlamlardaki davranışlarına yansımaları ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınır algısı, saygı anlayışı, samimiyet düzeyi ve psikolojik etkilenme durumları üzerinde durulmuş; bu içeriklerin gençlerin sosyal etkileşimlerini nasıl şekillendirdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş, veri toplama sürecinde katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen yanıtlar analiz edilmiştir. Çalışma yalnızca genç katılımcıları kapsamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Gençler, pornografik içeriklerle ilgili deneyimlerinin, arkadaş ilişkileri üzerindeki etkilerini nasıl algılamaktadır?
2. Pornografik içerik deneyimleri, gençlerin karşı cinsle iletişim kurarken geliştirdikleri tutum ve davranışları nasıl etkilemektedir?
3. Pornografik içeriklerin gençlerin okul, sosyal medya ve günlük yaşam davranışları üzerindeki yansımaları nelerdir?
4. Gençlerin pornografik içeriklere maruz kaldıklarında yaşadıkları duygusal süreçler ve bu deneyimlere yönelik algıları nasıldır?
5. Gençleri bu içeriklere yönelten durumlar ve zamanlar nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modelleri, çalışma grubu, veri toplanması ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell & Poth, 2017). Bu doğrultuda araştırmada ele alınan temel olgu, Esenler’de yaşayan lise öğrencilerinin pornografik içeriklere maruz kalma veya bu içerikleri tüketme deneyimlerinin sosyal yaşamları, psikolojik süreçleri ve kişiler arası ilişkileri üzerindeki etkileridir.

Fenomenolojik desen tercih edilerek, gençlerin bu deneyimleri nasıl algıladıkları, bu süreçte ne tür duygusal ve sosyal tepkiler geliştirdikleri ve yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları kendi ifadeleri doğrultusunda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım sayesinde katılımcıların yaşantılarına ilişkin öznel deneyimlerin bütüncül bir şekilde anlaşılması hedeflenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın ele aldığı olguya ilişkin deneyime sahip ve araştırma sorularına anlamlı katkı sağlayabilecek bireylerin bilinçli olarak seçilmesini esas alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenen kriterleri karşılayan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesini sağlayarak incelenen olgunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Esenler İlçesi'nde öğrenim gören, 14-17 yaş aralığındaki toplam 16 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde aktif dijital cihaz kullanıyor olmaları, pornografik içeriklere maruz kalma veya bu içeriklerle karşılaşma deneyimine sahip olmaları ve yaşadıkları deneyimleri ifade edebilecek farkındalık düzeyine sahip olmaları temel ölçütler olarak dikkate alınmıştır. Bu yaklaşım, araştırmanın odağında yer alan deneyimlerin katılımcıların kendi bakış açıları doğrultusunda anlaşılmasını amaçlamaktadır.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesi doğrultusunda kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulan tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Sınıf | Aile Durumu | İzleme Sıklığı | İlk Karşılaşma Yaşı | Günlük İnternet Kullanım Süresi |
|-----------|----------|-----|-------|-------------|----------------|---------------------|---------------------------------|
| K1        | Kız      | 15  | 9     | Beraber     | Yok            | Yok                 | 2 Saat                          |
| K2        | Kız      | 14  | 9     | Ayrı        | Haftada 3      | 7                   | 5 Saat                          |
| K3        | Kız      | 14  | 9     | Beraber     | Haftada 3      | 7                   | 3 Saat                          |
| K4        | Kız      | 16  | 11    | Beraber     | Haftada 3      | 7                   | 5 Saat                          |
| K5        | Kız      | 15  | 10    | Beraber     | Yok            | 7                   | 3 Saat                          |
| K6        | Kız      | 16  | 10    | Beraber     | Az             | 13                  | 10 Saat                         |
| K7        | Kız      | 15  | 10    | Beraber     | Yok            | 12                  | 5-8 Saat                        |
| K8        | Kız      | 15  | 10    | Beraber     | Yok            | 12                  | 6-7 Saat                        |
| K9        | Erkek    | 14  | 9     | Beraber     | Haftada 1      | 11                  | 4 Saat                          |
| K10       | Erkek    | 14  | 9     | Beraber     | 3 Günde 1      | 12                  | 5-6 Saat                        |
| K11       | Erkek    | 14  | 9     | Ayrı        | Haftada 1      | 10                  | 3-4 Saat                        |
| K12       | Erkek    | 15  | 10    | Beraber     | 2 Günde 1      | 13                  | 7 Saat                          |
| K13       | Erkek    | 17  | 10    | Beraber     | Haftada 3      | 7                   | 13 Saat                         |

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Sınıf | Aile Durumu | İzleme Sıklığı | İlk Karşılaşma Yaşı | Günlük İnternet Kullanım Süresi |
|-----------|----------|-----|-------|-------------|----------------|---------------------|---------------------------------|
| K14       | Erkek    | 15  | 10    | Beraber     | Haftada 2      | 11                  | 2.5 Saat                        |
| K15       | Erkek    | 17  | 12    | Beraber     | 1.5 Ayda 1     | 13                  | 4 Saat                          |
| K16       | Erkek    | 16  | 11    | Beraber     | 2 Haftada 1    | 13-14               | 5-6 Saat                        |

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Esenler İlçesi'nde öğrenim gören 14-17 yaş aralığındaki lise öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve katılımcılara araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılım öncesinde katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınmış ve etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

Veriler, yüz yüze gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış uygun ortamlarda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Her bir görüşme sürecinde katılımcılara pornografik içeriklere maruz kalma deneyimleri, bu deneyimlerin sosyal yaşamlarına, duygusal durumlarına ve kişiler arası ilişkilerine etkileri hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcı gizliliği korunmuş, elde edilen tüm veriler anonimleştirilmiş ve yalnızca araştırma amacı doğrultusunda kullanılmıştır.

Toplanan verilerin doğruluğunu artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması tekniği uygulanmış; görüşmelerden elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve ifadelerin doğru şekilde yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmiştir. Bu süreç, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemeyi amaçlamaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazın incelenerek hazırlanmıştır. Görüşme soruları, pornografik içeriklere maruz kalma veya bu içerikleri tüketme deneyimlerinin gençlerin sosyal yaşamları, duygusal durumları, kişiler arası ilişkileri ve günlük yaşamlarına yansımalarını ortaya koymayı amaçlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma alanına ilişkin kaynaklardan yararlanılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların belirli bir konu çerçevesinde düşüncelerini ve deneyimlerini ayrıntılı şekilde ifade etmelerine imkân tanırken, araştırmacının görüşme sürecini sistematik biçimde yönlendirmesine olanak sağlamaktadır (Başkale, 2016).

Görüşme formu, katılımcıların pornografik içeriklerle ilgili deneyimleri, bu deneyimlerin sosyal ilişkilerine, karşı cinsle iletişimlerine, sosyal medya davranışlarına ve duygusal süreçlerine etkilerini anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların deneyimlerini rahat bir ortamda ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme soruları araştırmanın alt amaçlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte görüşme verileri dikkatle incelenmiş, anlamlı ifadeler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve temalar geliştirilmiştir. Elde edilen temalar araştırmanın amacı doğrultusunda organize edilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Pornografik içeriklerle ilgili deneyimlerinin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsun?
2. Karşı cinsle iletişim kurarken yaşadığın düşünce, tutum ve davranışları düşündüğünde, pornografik içerik deneyimlerinin bu süreçle nasıl bir bağlantısı olduğunu düşünüyorsun?
3. Okul, arkadaş ve sosyal medya gibi ortamlardaki davranışlarını düşündüğünde pornografik içerik deneyimlerinin bu davranışları nasıl etkilediğini düşünüyorsun?
4. Pornografik içeriklerle karşılaştığın anlarda neler hissediyorsun?
5. Bu tür içeriklerle ilgili duyguların, izlediğin ilk zamanlardan bugüne ne gibi bir değişime uğradı?
6. En çok hangi zamanlarda izlemeye ihtiyaç duyduğunu fark ettin?
7. Bu içeriklere yöneldiğin, zaman genellikle nasıl bir ruh hâlinde olursun?
8. Seni bu içeriklere yönelten temel nedenler nelerdir?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer nitelikteki verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını amaçlayan sistematik bir analiz sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, öncelikle görüşme verileri dikkatlice incelenmiş ve katılımcı ifadeleri araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde veriler defalarca okunmuş, anlamlı ifadeler kodlanmış ve benzer özellik gösteren kodlar, kategoriler altında toplanmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda temalar oluşturularak katılımcıların pornografik içeriklere maruz kalma deneyimlerinin sosyal, duygusal ve kişiler arası boyutları ortaya konulmuştur. Tema analizi sürecinde katılımcı ifadelerinin özgünlüğü korunmuş ve bulgular katılımcı deneyimlerini yansıtacak şekilde yapılandırılmıştır.



Bulgular bölümünde elde edilen temalar, tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın bulgularının daha açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır.

### Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların inandırıcılığını, tutarlılığını ve doğruluğunu sağlamak açısından önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliği gözetilmiş ve pornografik içeriklere maruz kalma veya bu içerikleri tüketme deneyimine sahip lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların farklı deneyimlere sahip olması, elde edilen bulguların daha kapsamlı değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmada katılımcı doğrulaması tekniği kullanılmış; görüşmelerden elde edilen temalar ve yorumlar katılımcılarla paylaşılmış ve ifadelerin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmiştir. Bu süreç, katılımcı deneyimlerinin araştırmacı tarafından doğru biçimde temsil edilmesini sağlamayı amaçlamıştır (Creswell & Poth, 2017).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla verilerin kodlanması süreci dikkatle yürütülmüş, elde edilen kodlar ve temalar araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek yorumlama sürecinin tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca görüşme soruları hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve soruların araştırma amacını kapsayıcı ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bu uygulamalar, araştırma sürecinin sistematik ve izlenebilir olmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

**Soru 1:** Pornografik içeriklerle ilgili deneyimlerinin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

**Tablo 2:** Pornografik İçeriklerin Etkilediği Kişisel Benlikleri ile Arkadaşlık Bağları Arasındaki İlişkinin Anlaşılması

| Kod                         | f | Kategori                | Tema                                |
|-----------------------------|---|-------------------------|-------------------------------------|
| Saygı sınırlarının aşılması | 6 | Sınır ve saygı          | Sosyal ilişkiler ve psikolojik etki |
| Samimiyet artışı            | 3 | Şaka ve konuşma içeriği |                                     |
| Mesafenin azalması          | 4 | Duygusal etki           |                                     |
| Rahatsız edici şakalar      | 5 | Etkilenmeme             |                                     |
| Konuların daralması         | 2 |                         |                                     |
| Garip hissetme              | 2 |                         |                                     |
| Anksiyete                   | 1 |                         |                                     |
| İçe kapanma                 | 1 |                         |                                     |
| Rahatsızlık                 | 4 |                         |                                     |
| Davranış değişmemesi        | 3 |                         |                                     |

Tablo 2’de görüldüğü gibi 4 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

*K1: “Ben pornografik içeriklerin arkadaş ilişkilerini kötü etkileyebileceğini düşünüyorum. Çünkü samimiyetin de bir sınırı olduğunu düşünüyorum ve bu tür içerikler bazen o sınırların aşılmasına neden olabilir. İnsanlar arasında gereksiz şakalar, rahatsız edici konuşmalar ya da saygı sınırını aşan davranışlar ortaya çıkabilir. Bu yüzden arkadaşlık ilişkilerinde mesafenin ve saygının korunması gerektiğine inanıyorum.”*

*K2: “Bence çok fazla etkiliyor. Çünkü artık gençlerin hayatında bu konular daha fazla yer kaplıyor ve yapılan şakalar ya da konuşmalar genelde bu içeriklerle bağlantılı oluyor. Bu durum da bilmeyen ya da bu konulara uzak olan kişilerle dalga geçilmesine yol açabiliyor. Zamanla insanların konuşma konuları daralıyor ve hayatın büyük bir kısmı bu içeriklerden ibaretmiş gibi algılanıyor. Bunun da sosyal ilişkileri zayıflattığını ve insanların gerçek sosyal hayattan uzaklaşmasına neden olduğunu düşünüyorum.”*

*K3: “Kötü etkilediğini düşünüyorum. Çünkü insanlar arasında belirli bir sınır olması gerektiğine inanıyorum. Bu tür içerikler konuşma tarzını ve şakaları değiştirebiliyor, insanlar arasındaki mesafeyi azaltıp saygı sınırlarını zedeleyebiliyor. Bu nedenle arkadaşlık ilişkilerinde olumsuz bir etkisi olduğunu düşünüyorum.”*

*K16: “Şakaları konuşmaları yansıyor ama benim hâl ve hareketlerimde bir değişim olmuyor.”*

*K5: “Samimiyet konusunda dikkatli olmak gerektiğini düşünüyorum. İnsan ilişkilerinde sınırların korunması önemli ve bu tür konularda fazla ileri gitmemek gerektiğine inanıyorum, bu yüzden ilişkilerde daha ölçülü davranmaya çalışırım.”*

**Soru 2:** Karşı cinsle iletişim kurarken yaşadığın düşünce, tutum ve davranışları düşündüğünde, pornografik içerik deneyimlerinin bu süreçle nasıl bir bağlantısı olduğunu düşünüyorsun?

**Tablo 3:** Pornografik İçeriklerin Kişinin Karşı Cinsle Olan İlişkilerine Etkisinin Anlaşılması ve İncelenmesi

| Kod                         | f | Kategori                    | Tema                                      |
|-----------------------------|---|-----------------------------|-------------------------------------------|
| Gerçekçi olmayan beklenti   | 4 | Yanlış beklenti ve ön yargı | Bireysel kontrol ve karşı cinsle iletişim |
| Yanlış düşünce              | 4 | Etkilenmeme                 |                                           |
| Nesne olarak görme          | 1 | Değer odaklı yaklaşım       |                                           |
| Cinsel düşünce artışı       | 3 |                             |                                           |
| Saygılı iletişim            | 3 |                             |                                           |
| Dikkatli davranma           | 3 |                             |                                           |
| Bağlantı olmadığını düşünme | 4 |                             |                                           |

Tablo 3'te görüldüğü gibi 3 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K8: “Özellikle ergenlik döneminde insanların cinselliği yanlış anlamasına ve ilişkilerde gerçekçi olmayan beklentiler geliştirmesine neden olabileceğini düşünüyorum. Bu durumun kişiler arası iletişimde sorunlara yol açabileceğini düşünüyorum.”

K15: “Karşı cinsle böyle şeyler düşünmüyorum genelde ortamda beni etkilemiyor alıştım böyle şeylere etrafımda karşı cins olursa hareketlerime dikkat ederim bu tür sohbetlerden kaçınırım.”

K6: “Aşırı izlenmesi durumunda karşı cinsle iletişim kurarken kişinin düşüncelerine cinsel içerikli fikirlerin daha fazla girebileceğini düşünüyorum. Bu durumun istemeden de olsa davranışlara yansiyabileceğini düşünüyorum.”

K7: “Karşı cinsle iletişim kurarken bu içeriklerle doğrudan bir bağlantı olduğunu düşünmüyorum. Davranışlarının daha çok kendi değerlerim ve kişisel yaklaşımımla şekillendiğini düşünüyorum.”

K9: “Çok kötü etkilediğini düşünüyorum karşı cinse, o gözle bakmıyorum kız kardeşim annem olduğu için yanlış düşünmem.”

**Soru 3:** Okul arkadaş veya sosyal medya gibi ortamlardaki davranışlarını düşündüğünde pornografik içerik deneyimlerinin bu davranışları nasıl etkilediğini düşünüyorsun?

**Tablo 4:** Pornografik İçeriklerin Sosyal Yaşama Etkisinin İncelenmesi

| Kod                       | f | Kategori               | Tema                           |
|---------------------------|---|------------------------|--------------------------------|
| İzleme isteği             | 4 | Sosyal medya           | Psikolojik ve davranışsal etki |
| Yazışma değişimi          | 2 | Okul ve arkadaş ortamı |                                |
| Uygunsuz sohbet           | 3 | Rahatsızlık            |                                |
| Normalleşme               | 3 | Etkilenmeme            |                                |
| Rahatsızlık hissi         | 4 |                        |                                |
| Psikolojik etki           | 2 |                        |                                |
| Belirgin değişim olmaması | 4 |                        |                                |

Tablo 4'te görüldüğü gibi 4 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K2: “Etkilediğini düşünüyorum. Çünkü insanın zihni, istemese bile gördüğü ve duyduğu şeyleri kaydediyor. Bu içerikler de zamanla düşüncelere ve davranışlara yansiyabiliyor. Kişiyi hem fiziksel hem de ruhsal olarak olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum. Özellikle sosyal medyada bu tarz içeriklerin yaygın olması,

insanların normal davranış algısını değiştirebiliyor ve sınırların kaymasına neden olabiliyor.”

K7: “Bu içeriklerin davranışlarımı etkilediğini düşünmüyorum. Sosyal ortamlarda ya da günlük hayatımda bu konunun belirleyici bir etkisi olduğunu hissetmiyorum.”

K10: “İzlediğimde karakterimi olumsuz etkiliyor, içe kapanabiliyorum. Erkeklerle falan konuşurken saçma espriler yapabiliyorum, zaten o sohbetin açıldığı ortamda çok kötü bir ortam oluyor.”

K12: “Kötü etkiliyor, sosyal medyada karşıma çıkınca falan hemen izleme isteği geliyor. Bir süre sonra bu çok rahatsız ediyor.”

K16: “Sosyal medyada da etkiliyor yazışmalarım falan farklılaşıyor her yönden etkiliyor diyebilirim sosyal medyada karşıma çıkan videolarda beni etkiler ve izleme ihtiyacımı hissettirebilir.”

**Soru 4:** Pornografik içeriklerle karşılaştığın anda neler hissediyorsun?

**Tablo 5:** Kişinin Pornografik İçeriklerle Karşılaştığı Andaki Ruhsal Duyguların İncelenmesi

| Kod                           | f | Kategori               | Tema                                                  |
|-------------------------------|---|------------------------|-------------------------------------------------------|
| Rahatsızlık-İğrenme           | 6 | Olumsuz Duygusal Tepki | İçeriklere Yönelik Duygusal ve Ahlâkî Tepki Çatışması |
| Nötr Tepki                    | 1 | Suçluluk               |                                                       |
| Suçluluk-Pişmanlık            | 3 | Haz Heyecan            |                                                       |
| Haz-Sonrasına Pişmanlık       | 2 | İhtiyaç Algısı         |                                                       |
| Haz Alma-İhtiyaç Olarak Görme | 3 |                        |                                                       |

Tablo 5’te görüldüğü gibi 4 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K2: “Karşılaştığımda kendimi kötü hissediyorum. Bu tür içeriklerin bulunduğu bir ortamda yaşamak ya da bunların bu kadar yaygın olması beni rahatsız ediyor. Bazen bulunduğum çevrenin ya da dünyanın bu tarz şeylerle dolu olduğunu düşünmek bile insanı huzursuz edebiliyor. İçimde bir rahatsızlık ve olumsuzluk hissi oluşuyor.”

K5: “Eğer böyle içeriklerle karşılaşırsam kendimi rahatsız ve kötü hissederim, hatta iğrenme duygusu yaşayabilirim. Bu yüzden mümkün olduğunca uzak durmayı tercih ederim.”

K6: “Bazen karşılaştığımda mide bulantısı ya da rahatsızlık hissediyorum. Özellikle aşırı veya abartılı içerikler olduğunda kendimi huzursuz ve garip hissedebiliyorum.”

K7: “Karşılaştığımda genelde belirgin bir duygu hissetmiyorum, nötr kalıyorum ve çok üzerinde durmadan geçiyorum.”

K10: “Pişmanlık duymuyorum insan ihtiyacı olduğunu düşünüyorum izlerken mutlu oluyorum zevk alıyorum.”

K11: “İhtiyaç olduğu için bunu yapma isteği duyuyorum ondan sonra niye yaptığımı sorguluyorum sonra bunun ihtiyaç olduğunu kendimi hatırlatıyorum. Bu yüzden pişmanlık duygusu hiç olmuyor.”

K15: “Çok heyecanlanıyorum, enerjik hissediyorum, çok aşırı mutlu oluyorum ama izledikten sonra da pişman oluyorum.”

**Soru 5:** Bu tür içeriklerle ilgili duyguların izlediğin ilk zamanlardan bugüne ne kadarlık bir değişime uğradı?

**Tablo 6:** Pornografik İçeriklerle Karşılaşan Kişilerin Duygularının İlk Zamanlardan Bugüne Kadar Ne Gibi Bir Değişime Uğradığının Anlaşılması ve İncelenmesi

| Kod                          | f | Kategori                            | Tema                                                                |
|------------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Zamanla Daha Bilinçli Olma   | 3 | Artan Mesafe-Bilinçlenme            | Zaman İçinde Bu Tür İçeriklere Yönelik Duygusal ve Tutumsal Değişim |
| Zamanla Merakın Azalması     | 5 | Merak ve İlginin Azalması           |                                                                     |
| Pişmanlık Duygusunun Artması | 3 | Pişmanlık ve Suçluluk               |                                                                     |
| İhtiyaç Olarak Görme         | 3 | Normalleştirme-İhtiyaç Olarak Görme |                                                                     |
| Suçluluk Hissi               | 1 |                                     |                                                                     |
| İçerikten Uzaklaşma Kaçınma  | 5 |                                     |                                                                     |

Tablo 6’da görüldüğü gibi 4 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K1: “Bu tür içerikleri izlemediğim için duygularımda bir değişim olduğunu söyleyemem. Bilinçli olarak uzak durduğum için zaman içinde farklı bir tutum geliştirmedim.”

K2: “Bilerek izlediğim bir içerik değil. İlk karşılaştığım zamanlarda da rahatsız olmuştum, şimdi de karşıma çıktığında aynı şekilde kendimi kötü hissediyorum. Duygularımda olumlu bir değişim olmadı; aksine zaman geçtikçe bu içeriklere karşı daha bilinçli ve daha mesafeli olduğumu düşünüyorum.”

K6: “Zamanla bu tür içeriklere karşı bakışımın değiştiğini fark ettim. Eskiden daha meraklı olabiliirdim ama şimdi bu içeriklerin sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkileri olabileceğini düşündüğüm için daha mesafeli yaklaşıyorum.”

K9: “Sosyal medyada karşıma çıkıyordu çok merak ediyordum bu yüzden ilgileniyordum bu videoları araştırıyordum ancak sonra dediğim gibi pişmanlık duygusu artmaya başladı. Din bana sert gelmeye başladı. Eskiden pişmanlık duygusu gelmiyordu... Şimdiki zamanlarda pişmanlık duygusu yüzünden geçiyorum olabildiğince.”

K11: “Eski hâlimle şu hâlimi karşılaştırdığımda şu anki hâlim daha bilinçli. Keşke hiç bunları bilmeseydim, o zaman daha iyi olacağını düşünüyorum ne fark var onu söyleyecek olursan ilk zamanlarda daha çok yapma isteği izleme isteği oluyordu sonradan tabii ki de azaldı. Şu an normal derecede. Eskiden çok merak ediyordum.”

K13: “Eskiden yaptığımda mutlu oluyordum ama gittikçe pişmanlık ve suçluluk duygusu artıyor.”

**Soru 6:** En çok hangi zamanlarda izlemeye ihtiyaç duyduğunu fark ettin?

**Tablo 7:** Kişinin Bu İçeriklere Hangi Zamanlarda İhtiyaç Duyduğunun Anlaşılması

| Kod                           | f | Kategori                      | Tema                                                                        |
|-------------------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Bilinçli Olarak Tercih Etmeme | 7 | İzleme İhtiyacı<br>Hissetmeme | İzleme İhtiyacı ve<br>Yönelimin Kişisel Durum<br>ve Duygularla Şekillenmesi |
| Zor Dönemlerde                | 9 | Psikolojik Yönelim            |                                                                             |
| Can Sıkıntısında              | 2 | Duruma Bağlı İzleme           |                                                                             |
| Yalnızlık                     | 4 | Ergenlik-Gelişimsel<br>Merak  |                                                                             |
| Ergenlik                      | 2 |                               |                                                                             |

Tablo 7’de görüldüğü gibi 4 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K2: “İzlemeye ihtiyaç duyduğum bir zaman olmadı. Bilinçli olarak böyle bir yönelimim olmadı. Daha çok istemeden karşıma çıkmış içerikler oldu.”

K6: “Duygusal olarak zor bir dönemden geçtiğim zamanlarda bu içeriklere daha fazla yöneldiğimi fark ettim. Özellikle kendimi kötü hissettiğim dönemlerde kaçış gibi algılayabildiğim zamanlar oldu.”

K7: “Bu tür içerikleri izleme ihtiyacı duymuyorum ve özellikle arayıp bakmıyorum.”

K9: “Genelde sıkıntıdan izliyordum yapacak bir şey olmadığından dolayı aklıma geliyordu sürekli.”

K11: “Ergenlik çağında çok ihtiyaç duyduğum zaman, dışarıda gördüğüm görüntülerden dolayı da oluyordu.”

K16: “Ev boş olduğunda ya da yalnız olduğumda, canım sıkıldığında ve yapacak bir şey bulamadığımda yalnızlık ve sıklıkta.”

**Soru 8:** Bu içeriklere yöneldiğin zaman genellikle nasıl bir ruh hâlinde oluyorsun?

**Tablo 8:** Kişinin Pornografik İçeriklere Yöneldiği Zamandaki Ruh Hâlinin Anlaşılması

| Kod                  | f | Kategori        | Tema              |
|----------------------|---|-----------------|-------------------|
| Belirli Ruh Hâli Yok | 6 | Kaçınma         | Ruh Hâli Deneyimi |
| Rahatsızlık          | 3 | Olumsuz Duygu   |                   |
| Yalnızlık Sıkılma    | 5 | Duygusal Zorluk |                   |
| Mutluluk             | 5 | Olumlu Duygu    |                   |
| Yorgunluk            | 3 | Düşük Enerji    |                   |
| Yoğun Odaklanma      | 1 | Bilişsel Durum  |                   |

Tablo 8’de görüldüğü gibi 6 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K1: “Genellikle bu tür içeriklere yönelmem. Nadiren karşıma çıktığında ise rahatsız olurum ve olumsuz bir duygu hissedirim. Özellikle iğrenme duygusu ön planda olur.”

K2: “Şu ana kadar bilinçli bir şekilde yönelmem olmadı. Bundan sonra da olacağını düşünmüyorum. Bu tarz içerikleri görmek ya da duymak beni genelde kötü ve huzursuz hissettiriyor.”

K6: “Genelde bu içeriklere yöneldiğimde belirli bir ruh hâli içinde oluyorum; daha çok yalnız veya duygusal olarak karmaşık hissettiğim zamanlarda karşıma çıkabiliyor.”

K9: “Mutlu bir ruh hâlinde oluyorum ama izledikten sonra pişmanlık duyuyorum.”

K10: “Bayağı mutlu oluyorum, üzüntü falan olmuyor. Sıkılınca yapmıyorum; sadece mutlu olduğumda.”

K12: “Mutsuz oluyorum, sıkıldığımda eğlenmek için, zaman geçsin diye izliyorum.”

K14: “Ruh hâlim genelde yorgun oluyor... İzlerken enerjik oluyorum.”

K15: “Çekingen bir ruh hâlinde oluyorum. İnsanlardan kendimi uzak tutuyorum, yorgun hissediyorum, tükenmiş hissediyorum. Spor yaptığım için spor hayatımı etkiliyor. O yüzden kötü hissediyorum.”

K16: “Halsizlik, sıkılmak oluyor ilk başta; sonra mutluluk duygusu, ruhum mutlu oluyor.”

K13: “Çok odaklanıyordum, başka bir şeyle ilgilenmiyordum.”

**Soru 8:** Sence seni bu içeriklere yönelten temel nedenler nelerdir kendi bakış açıdan anlatır mısın?

**Tablo 9:** Kişiyi Pornografik İçeriklere Yönelten Temel Nedenlerin Bulunması

| Kod            | f | Kategori            | Tema                                    |
|----------------|---|---------------------|-----------------------------------------|
| Yönelmiyorum   | 4 | Kaçınma             | Sosyal, Psikolojik ve Çevresel Etkenler |
| Merak          | 3 | Bireysel Motivasyon |                                         |
| Sıkılma        | 6 | Duygusal Faktörler  |                                         |
| Sosyal Medya   | 6 | Çevresel Faktörler  |                                         |
| İhtiyaç        | 5 | Bireysel Faktörler  |                                         |
| Fiziksel Çevre | 1 |                     |                                         |

Tablo 9’da görüldüğü gibi 5 kategori ile 1 tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

*K1: “Hayatımda bu tür içeriklere yönelmemi gerektirecek bir durum olmadı. Bilerek tercih etmiyorum. Eğer karşıma çıkarsa da hemen geçerim, özellikle açıp izlemem.”*

*K2: “Ben bu içeriklere bilinçli olarak yönelmedim. Ancak genel olarak insanların kendilerini yalnız hissettiklerinde, sıkıldıklarında ya da daraldıklarında bu tür içeriklere yönelebileceğini düşünüyorum. Bana göre böyle durumlarda insanlar başka aktiviteler bulmalı, kendilerini geliştirecek uğraşlara yönelmeli ve kafalarını dağıtacak daha sağlıklı yollar seçmelidir.”*

*K3: “Ben yönelmedim. Ancak genel olarak insanların merak duygusuyla ya da bu içerikleri ‘güzel’ veya ilgi çekici gördükleri için yöneldiğini düşünüyorum. Özellikle merak etkili olabileceğini düşünüyorum. Ancak bana göre bu içerikler doğru değil ve ahlâkî açıdan uygun bulmuyorum.”*

*K6: “Bence bu içeriklere yönelmenin tek bir nedeni yok. Bazen merak, bazen duygusal durum ya da çevresel etkiler rol oynayabiliyor. Ancak aşırı tüketimin sağlıklı olmadığını ve kişinin psikolojisini etkileyebileceğini düşünüyorum.”*

*K9: “Temel sebeplerimden biri sosyal medya. Sosyal medyadaki ve dışardaki kadınların açık giyinmesi, kadınlar sıklıkla.”*

*K10: “Dopamin isteği, anlık zevk; kadınların açık giymesi, kız ortamlarında.”*

*K11: “Bu yaşta cinsel ilişki falan yapamadığımız için ihtiyaç olduğu için bu içerikleri izleyip ihtiyacımızı öyle gideriyoruz. Bunda sosyal medyanın da etkisi var.”*

*K12: “İhtiyaç duyduğumda ve yalnız olduğumda.”*

*K14: “En büyük ve temel neden insanın buna ihtiyaç duyması. Ergenlik döneminin de büyük etkisi var. Etkilerin arasında sıkıntı da vardır. Çıkan videolar yüzünden izleme oranı bayağı artmıştır. Bana sorarsanız en temel nedenlerden birisi bu.”*

*K15: “Kadınların açık giyinmesi en büyük sebep, beni her yönden etkiliyor.”*

*K16: “Sosyal medya en büyük sebep. Kızlarla iletişimin olmaması, ihtiyaç olması da büyük sebeplerden biri.”*



## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma

Bu araştırmada Esenler’de yaşayan gençlerin pornografik içeriklere maruz kalmasının sosyal yaşamları, arkadaş ilişkileri, karşı cinsle iletişimleri ve duygusal durumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bazı gençlerin bu içeriklerin özellikle arkadaş ortamındaki konuşma biçimini ve sınır algısını etkileyebildiğini düşündüğünü göstermiştir. Katılımcıların bir kısmı bu tür içeriklerin gereksiz şakaları artırdığını ve zaman zaman saygı sınırlarının aşılmasına yol açabildiğini ifade etmiştir.

Literatüre bakıldığında pornografik içeriklere maruz kalmanın ergenlerin sosyal davranışlarını ve cinselliğe yönelik tutumlarını etkileyebileceğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Peter & Valkenburg, 2016). Bu durum, araştırmamızda bazı katılımcıların arkadaş ilişkilerinde rahatsızlık veya sınır sorunları yaşadığını belirtmesiyle benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar pornografik içeriklerin karşı cinsle iletişimlerini doğrudan etkilemediğini, davranışlarının daha çok kişisel değerleri ve yetiştirilme tarzlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Literatürde de medya etkilerinin her bireyde aynı şekilde ortaya çıkmadığı ve bireysel farklılıkların önemli olduğu vurgulanmaktadır (Owens vd., 2012). Bu durum araştırmamızdaki farklı görüşleri açıklamaktadır.

Sosyal medya bağlamında elde edilen bulgular, gençlerin bu içeriklerle çoğu zaman istemeden karşılaşabildiğini ve bazen merak duyusunun artabildiğini göstermiştir. Dijital ortamların içeriklere erişimi kolaylaştırdığı ve maruziyet riskini artırdığı önceki araştırmalarda da belirtilmektedir (Valkenburg & Peter, 2011). Ancak bazı katılımcılar sosyal hayatlarında belirgin bir değişim olmadığını ifade etmiştir. Bu durum etkilerin bireyden bireye değişebileceğini göstermektedir.

Duygusal tepkiler incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmı pornografik içeriklere maruz kaldıklarında rahatsızlık, suçluluk veya pişmanlık hissettiklerini belirtmiştir. Literatürde de ergenlerin bu tür içeriklere karşı karmaşık duygular yaşayabileceği ifade edilmektedir (Peter & Valkenburg, 2016). Bu açıdan bulgularımız önceki çalışmalarla uyumludur.

Zaman içinde tutum değişimi açısından bazı katılımcılar meraklarının azaldığını ve bu tür içeriklerden uzaklaşmaya başladıklarını ifade etmiştir. Ergenlik döneminde deneyimlere bağlı olarak tutumların değişebileceğini belirten çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Owens vd., 2012).

Araştırmamızda gençlerin bu içeriklere yönelme nedenleri arasında yalnızlık, sıkılma ve zor dönemler gibi duygusal durumların yer aldığı görülmüştür. Literatürde de bazı gençlerin çevrim içi içerikleri duygusal baş etme yöntemi olarak kullanabildiği belirtilmektedir (Owens vd., 2012). Bu durum bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar pornografik içeriklerin gençler üzerinde tek tip bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bazı gençler olumsuz etkilerden bahsederken bazıları etkilenmediğini ifade etmiştir. Bu durum literatürde belirtilen bireysel farklılıklar görüşüyle örtüşmektedir (Peter & Valkenburg, 2016).

### **Sonuç**

Bu araştırma, Esenler’de yaşayan lise öğrencilerinin pornografik içeriklere ilişkin deneyimlerinin sosyal ilişkileri, günlük yaşamları ve duygusal süreçleri üzerindeki etkilerini nitel bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, pornografik içerik deneyimlerinin gençler üzerinde tek boyutlu bir etki oluşturmadığını; aksine bireysel farkındalık düzeyi, sosyal çevre ve kişisel değerler doğrultusunda farklı şekillerde deneyimlendiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, bazı öğrencilerin bu içeriklerin arkadaş ilişkileri ve sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu düşündüğü; özellikle sınır algısı, iletişim biçimi ve sosyal etkileşimlerde değişim yaşanabildiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların pornografik içeriklerin davranışları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını ifade etmesi, bu deneyimlerin bireysel farklılıklar doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Duygusal açıdan değerlendirildiğinde, pornografik içeriklerle karşılaşmanın bazı öğrencilerde merak, rahatsızlık, suçluluk ve pişmanlık gibi karmaşık duygulara yol açabildiği belirlenmiştir. Ayrıca yalnızlık, sıkılma veya zor dönemler gibi durumların bu içeriklere yönelimi artırabildiği görülmüştür. Bu bulgular, pornografik içerik deneyimlerinin gençlerin psikolojik süreçleriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, pornografik içeriklerin gençlerin sosyal yaşamlarını, iletişim biçimlerini ve kendilerini değerlendirme süreçlerini etkileyebilen bir deneyim alanı olduğu; ancak bu etkinin bireyden bireye değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okullarda gençlerin dijital medya kullanımı ve çevrim içi içeriklere yönelik farkındalıklarını artırmaya yönelik bilinçlendirme ve psikoeğitim programları düzenlenmelidir.
2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, gençlerin duygusal ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik bireysel ve grup çalışmaları planlamalıdır.
3. Gençlere sosyal medya ve dijital içerik kullanımı konusunda sağlıklı sınırlar oluşturma becerileri kazandırılmalıdır.

4. Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılarak gençlerin dijital ortam deneyimlerini destekleyici ve anlayışlı bir yaklaşım geliştirmeleri teşvik edilmelidir.
5. Gelecek araştırmalarda farklı yaş grupları ve farklı bölgelerden katılımcılarla çalışmalar yapılarak konunun daha geniş kapsamda incelenmesi önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(3), 311.
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Adolescent mental health in the digital age. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61(3), 336-348.
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of research. Journal of Sex Research, 53(4-5), 509-531.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and psychological well-being. Preventive Medicine Reports, 12, 271-283.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents. Journal of Adolescent Health, 48(2), 121-127.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

## GENÇLİKTE SOSYOKÜLTÜREL VE EDEBÎ DÖNÜŞÜM: UZMAN GÖZLEMLERİYLE GENÇLİKTEKİ SOSYOKÜLTÜREL VE EDEBÎ ÇÖZÜLME ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

İbrahim YILMAZ, Oruç Reis Anadolu İmam Hatip Lisesi

Ömer GÖKTEKİN, Oruç Reis Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tarık DUVAKLI, Oruç Reis Anadolu İmam Hatip Lisesi

İbrahim Enes BAYRAKTAR, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu çalışma, toplumu sosyal, kültürel ve edebî açıdan çürüten unsurları çok boyutlu bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında özellikle popüler kültürün yüzeyselleştirici etkisi, dijitalleşmenin bireyler arası iletişimi zayıflatması, kültürel yabancılaşma ve edebî üretimde nitelik kaybı üzerinde durulmuştur. Çalışmamızda alanında uzman 15 öğretmen ile görüşülmüş, her birine 11 adet soru sorulmuştur ve bu sorular makalemizin bulgular bölümünde tablolar ile anlatılmıştır. Çalışma, toplumsal ve kültürel bozulmanın önlenmesi için nitelikli eğitim anlayışının daha çok güçlenmesi, eleştirel düşünme ve analiz becerilerinin geliştirilmesi, edebiyatın estetik ve düşünsel değerlerinin tekrardan merkeze alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sosyal, kültürel ve edebî bilinçlenmeyi önermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Edebiyat ve Toplum, Popüler Kültür, Toplumsal Çözülme, Dijitalleşme.

### SOCIO-CULTURAL AND LITERARY TRANSFORMATION IN YOUTH: A QUALITATIVE STUDY ON SOCIO-CULTURAL AND LITERARY DECLINE IN YOUTH THROUGH EXPERT OBSERVATIONS

### Abstract

This study aims to examine the elements that corrupt society socially, culturally, and literarily from a multidimensional perspective. Within the scope of the

study, particular emphasis was placed on the superficializing effect of popular culture, the weakening of interpersonal communication due to digitalization, cultural alienation, and the loss of quality in literary production. In our study, 15 teachers who are experts in their field were interviewed, each of whom was asked 11 questions, and these questions are presented in tables in the findings section of our article. In conclusion, the study highlights the importance of strengthening the concept of quality education, developing critical thinking and analytical skills, and refocusing on the aesthetic and intellectual values of literature in order to prevent social and cultural decay. In this context, it recommends social, cultural, and literary awareness.

**Keywords:** Literature and Society, Popular Culture, Social Disintegration, Digitalization.

## GİRİŞ

Toplumsal yapıların sürekliliği, sosyal ilişkilerin niteliği, kültürel değerlerin aktarımı ve edebî üretimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Küreselleşme ve dijitalleşme süreçlerinin hızlanmasıyla birlikte bu alanlarda meydana gelen değişimlerin, toplumsal bütünlük ve kültürel süreklilik üzerindeki etkileri sosyal bilimlerde giderek daha fazla tartışılmaktadır. Özellikle bireyselleşmenin artması, tüketim odaklı yaşam formlarının yaygınlaşması, popüler kültür ve gündelik hayat üzerindeki belirleyiciliği, toplumsal çözülme ve kültürel aşınma tartışmalarını görünür hâle getirmiştir. Bu bağlamda toplumu sosyal, kültürel ve edebî yönden etkileyen süreçlerin bütüncül biçimde incelenmesi önem taşımaktadır.

Benzer biçimde akışkan modernite yaklaşımı, modern toplumlarda kalıcı bağların yerini geçici ve kırılabilir ilişkilere bıraktığını vurgulamaktadır (Bauman, 2000). Literatürde toplumsal çözülme olgusunu açıklamak üzere çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Anomi kuramı, hızlı toplumsal değişim dönemlerinde normların zayıflamasıyla bireylerin yönelim kaybı yaşayabileceğini ileri sürmektedir (Durkheim, 1897). Bu kuramsal çerçeveler, toplumsal ve kültürel aşınmanın sadece bireysel tercihlerle değil, yapısal dönüşümlerle ilişkili olabileceğine değinmektedir. Kültür endüstrisi kuramı ise kitlesel üretim mantığının kültürel ürünleri standartlaştırarak eleştirel düşünme kapasitesini zayıflatabileceğini öne sürmektedir (Adorno, 1991).

Edebiyat alanında metalaşma ve popülerleşme eğilimlerinin estetik ölçütler ve eleştirel derinlik üzerine etkileri tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Jameson, 1991). Ampirik çalışmalar da sosyal sermayenin zayıflaması, dijital iletişimin yüz yüze etkileşimi azaltması ve piyasa yönelimli kültürel üretimin artması gibi gelişmelerin toplumsal bağlar ve kültürel pratikler üzerinde dönüştürücü etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Putnam, 2000; Baudrillard, 1994). Ancak bu unsurların sosyal, kültürel ve edebî boyutların hepsini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye’deki genç kuşakların sosyal, kültürel ve edebî alanlarda yaşadıkları değişimleri, gençlik alanında çalışan uzmanların ve gözlemcilerin bakış açısıyla derinlemesine incelemektir. Araştırma; modern yaşam pratiklerinin, dijitalleşmenin ve popüler kültürün gençler üzerindeki dönüştürücü etkilerini saptayarak, toplumsal değer erozyonu olarak nitelendiren süreçlerin boyutlarını nitel veriler ışığında ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda uzmanların gözlemlerine dayanarak; aile yapısındaki değişimler, bireycilik eğilimi ve dijital sosyalleşmenin gençler üzerindeki sosyal deformasyon etkilerini belirlemek; küresel popüler kültürün etkisiyle gençlerde oluşan kültürel yabancılaşma ve dil yozlaşması süreçlerini uzman perspektifiyle analiz etmek; edebî tüketim alışkanlıklarındaki nitelik kaybının ve dijital platformlardaki yüzeysel kurguların, gençlerin bilişsel ve estetik gelişimi üzerindeki yansımalarını uzman görüşleri aracılığıyla betimlemek; araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada incelenen olgular hem literatüre hem de katılımcı gözlemlerinden faydalanarak yazılmıştır. Araştırmada olguların derinlemesine anlaşılması amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmamızda tematik araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın ilk bölümünde konuyla ilişkin daha önceden yayınlanmış rapor ve makaleler doküman inceleme yöntemi ile derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde katılımcıların gözlemlerine başvurulmuş açık uçlu sorular sorularak veriler toplanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler kodlanmış ve benzer gözlemler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur böylelikle katılımcıların gözlemleri betimlenmiştir.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmamızda birden fazla lisede öğretmen tarafından gönüllülük esaslı gözetilerek çalışılmıştır. Çalışmada kadın ve erkek öğretmenlere yer verilmiştir öğretmenlerin yaşı 28-39 arasındadır.

**Tablo 1:** Katılımcıları Demografik Bilgileri

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Görev süresi |
|-----------|----------|-----|--------------|
| K1        | Kadın    | 28  | 5            |
| K2        | Kadın    | 33  | 10           |
| K3        | Erkek    | 29  | 5            |
| K4        | Erkek    | 28  | 5            |
| K5        | Kadın    | 29  | 5            |
| K6        | Erkek    | 38  | 15           |
| K7        | Kadın    | 28  | 5            |

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Görev süresi |
|-----------|----------|-----|--------------|
| K8        | Kadın    | 28  | 5            |
| K9        | Kadın    | 31  | 8            |
| K10       | Erkek    | 29  | 5            |
| K11       | Kadın    | 29  | 6            |
| K12       | Erkek    | 39  | 15           |
| K13       | Erkek    | 28  | 5            |
| K14       | Kadın    | 36  | 12           |
| K15       | Kadın    | 33  | 10           |

### Veri Toplama Araçları

Sorular tarafımızca yazılıp düzenlenmiştir ayrıca ekibimiz tarafından incelenip geliştirilmiştir. Kaynaklar derinlemesine incelenmiştir. Yüz yüze yapılan röportajlar tarafından veri elde edilmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu veriler 15 öğretmen tarafından aktarılmış ve yaklaşık her öğretmenin röportaj mülâkatı 9 dakika sürmüştür.

#### Mülâkat Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan, düzenlenen sorular incelendikten sonra mülâkatta kullanılmış veri ve bilgiler 15 öğretmen tarafından yüz yüze yapılan röportajlar ile sağlanmıştır. Her öğretmen tarafından ortalama 9 dakika sürmüştür. Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Kaç yıldır gençlerle doğrudan temas gerektiren bir mesleği icra ediyorsunuz?
2. Çalışma alanınızdaki genç profiline baktığınızda, son 5-10 yıl içinde gençlerin önceliklerinde ve davranışlarında gözlemlediğiniz en keskin değişim nedir?
3. Gençlerin aileleriyle kurdukları iletişimin niteliği hakkında neler gözlemliyorsunuz? Ailenin bir “değer aktarım merkezi” olma özelliği sizce nasıl bir dönüşüm geçiriyor?
4. Gençler arasında “bireycilik” ve “toplumsal dayanışma” kavramlarından hangisinin daha baskın olduğunu gözlemliyorsunuz? Bu durum sosyal yapıyı nasıl etkiliyor?
5. Sizce dijitalleşme ve sosyal medya, ülkemizdeki gençlerin sosyal ilişkilerini nasıl etkiliyor?
6. Sizce gençler küresel popüler kültür karşısında bir “kültürel yabancılaşma” yaşıyor mu? Bu süreci açıklayabilir misiniz?
7. Sizce gençler dilimizi yeterli bir şekilde kullanabiliyor mu? Bunu etkileyen unsurlar nelerdir?

8. Sizce yeni nesil edebiyat (roman, şiir, tiyatro vb.) gençleri nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?
9. Gençlerin takip ettiği güncel edebî veya dijital metinlerdeki “antikah-raman” (suça meyilli, kuralsız, nihilist) tiplerinin, gençleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
10. Okuma alışkanlığındaki yüzeyselleşmenin, gençlerin soyut düşünme ve eleştirel analiz yetenekleri üzerindeki yansımaları size göre nelerdir?
11. Sizce gençlikteki bu sosyokültürel ve edebî “nitelik kaybı” sürecine karşı, en acil alınması gereken önlemler nelerdir?
12. Sizin bu konuda eklemek istediğiniz başka bir gözleminiz var mı?

### Veri Analizi

Elde edilen bilgiler tematik araştırma sürecine uygun olarak düzenlenmiştir. Derinlemesine araştırılarak objektif bir şekilde sunulmuştur. Veriler tarafımızca incelenip düzenlenmiş, konu bütünlüğü sağlanmış ve aslına sadık kalınarak betimlenmiştir. Veriler içerisindeki anlamlı ifadeler belirlenmiş ve benzer içerikler bölümler kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar benzerlik ve ilişkilerine göre gruplandırılarak ana temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar verilerle karşılaştırılmış, gerekli düzenlemeler yapılarak tema bütünlüğü sağlanmıştır. Son aşamada temalar açıklanmış, katılımcı ifadelerine sadık kalınarak sunulmuştur.

### Verilerin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmamızın bilimsel geçerlilik ve güvenliğini artırmak için faydalandığımız kaynaklar, verilerin güvenilirliği ve doğruluğu açısından incelendi ve katılımcılara sunulmuştur. Verilerin sağlıklı aktarılması amacı ile mülâkatlar okul idare odasında yapılmıştır. Her bir mülâkat ortalama 8-9 dakika sürmüştür. Araştırmamızın güvenilirlik ve geçerlilik (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik) düzeyini artırmak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Veri analiz sürecinde “uzman incelemesi” (peer debriefing) yoluna gidilmiş ve kodlamalar arasındaki tutarlılık denetlenmiştir. Araştırmacı tarafsızlığını korumak amacıyla, elde edilen temalar doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenerek sunulmuştur.

### BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde liselerde görev alan öğretmenler ile toplumu sosyal, kültürel ve edebî yönden çürüten unsurları belirlemek ve bu unsurlara karşı nasıl bir tedbir alınmasını gerektiğini tespit etmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Çalışma alanınızdaki genç profiline baktığınızda son 5-10 yıl içinde gençlerin önceliklerinde ve davranışlarında gözlemlediğiniz en keskin değişim nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 2:** Çalışma alanınızdaki genç profiline baktığınızda, son 5-10 yıl içinde gençlerin önceliklerinde ve davranışlarında gözlemlediğiniz en keskin değişim nedir?

| Kod                                         | f | Kategori   | Tema                               |
|---------------------------------------------|---|------------|------------------------------------|
| Dikkat sürelerinin kısılması ve sabırsızlık | 3 | Odak kaybı | Duygusal ve zihinsel eksen kayması |
| Sorumluluk bilincinin kaybolması            | 4 | Bencillik  |                                    |

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K3: En keskin değişim gençlerin düşünmeyi bırakması.*

*K5: Kesinlikle bireysellik sadece ben merkezci davranışlar ortaya koyarak kendilerine yönelerek hareket ediyorlar. Çevresine kültürünü arka planda bırakmayı tercih ediyorlar. En net gördüğüm bu.*

*K6: Teknolojik unsurlara daha çok ağırlık vermeleri sosyal aktivitelerden uzaklaşmaları doğrudan yapılarak deneyimlenen aktivitelerden kendilerini mahrum etmeleri, özellikle gelişmiş şehirlerde bu durumun daha fazla olduğunu gözlemliyorum.*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Gençlerin aileleriyle kurdukları iletişimin niteliği hakkında neler gözlemliyorsunuz, Ailenin bir ‘değer aktarım merkezi’ olma özelliği sizce nasıl bir dönüşüm geçiriyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 3:** Gençlerin aileleriyle kurdukları iletişimin niteliği hakkında neler gözlemliyorsunuz, ailenin bir “değer aktarım merkezi” olma özelliği sizce nasıl bir dönüşüm geçiriyor?

| Kod                                             | f | Kategori | Tema                                 |
|-------------------------------------------------|---|----------|--------------------------------------|
| Aileler ile yetersiz iletişim                   | 3 | İletişim | Aile içi iletişim ve bağların durumu |
| Ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmemesi | 5 | Eğitim   |                                      |

Tablo 2’de görüldüğü gibi bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

*K5: “Ailenin değer aktarımı olduğunu özelliği aslında aileler daha bilinçli ve daha her şeyin farkında. Eskiye nazaran çünkü okuyan kesim daha fazla. Şu an üniversite mezunu birçok ailemiz var ama değer aktarımı konusunda biz aktarım kısmındaki görev ve rolleri ailenin kaçırdığını düşünüyorum. Çünkü bunu sağlayan şey de yine iş hayatında ailenin atılmış olması. Anne ve baba çocuğunun üzerinde çok fazla vakit geçiremiyor. Çocuğa çok fazla vakit ayıramadığı için o değer aktarma görevi biraz daha topluma kalıyor.”*

K10: “Evet, gençler öncelikle aileleriyle çok bir iletişim kurduklarını düşünmüyorum. Elimizdeki telefonlar olsun, kullandığımız gezdiğimiz mecralar olsun, ailesiyle bir iletişim kurmuyor. Öğrenci bugün okuldan eve gidip, yemeğini yedikten sonra odasına geçip kapısını kapatıp aileyle çok da bir iletişim kurmayan bir pozisyonda. İletişimin niteliğinde çok olumlu yönde görmüyorum.”

K13: “Her sene her nesil ailesiyle olan bağlarda çürümeler yaşıyor bunun da sebebinin teknoloji ile beraber insanın bireyselleşme noktasına daha hızlı gitmesinin sebep olduğunu düşünüyorum.”

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Gençler arasında ‘bireycilik’ ve ‘toplumsal dayanışma’ kavramlarından hangisinin daha baskın olduğunu gözlemliyorsunuz. Bu durum sosyal yapıyı nasıl etkiliyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Gençler arasında “bireycilik” ve “toplumsal dayanışma” kavramlarından hangisinin daha baskın olduğunu gözlemliyorsunuz, bu durum sosyal yapıyı nasıl etkiliyor?

| Kod                                   | f | Kategori             | Tema                                                            |
|---------------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Bireycilik üzerine yetişen bir toplum | 7 | Bireycilik sorunu    | Toplumsal yapıdan kopuş ve bireycilik anlayışının güç kazanması |
| Topluma adapte olamayan bir gençlik   | 5 | Toplumdan uzaklaşmak |                                                                 |

Tablo 3’te görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K3: “Belki önceden de toplumsallık gençler arasında çok yoktu. Ama bu dönemde artık hiç yok. Herkes bireysel çıkar menfaat yolunda ilerleyip artık İslam’ın tevatürden geçen helal ya da emek gibi kavramlar bezendi, iyi kazançlar umurlarında değil. Herkes kolay bir para kazanıp tâbiri caizse köşeyi dönme hissiyatıyla daha bireysel olmasına yol açıyor.”

K12: “Aslında öncelikle bireyseliği görüyorum ama bazı durumlarda toplum millî değerler konusunda öncelikle dayanışmayı da yerinde sağlıyor. Özellikle şu anki gençler millî ve mânevî birlik olma konusunda gayet iyiler. Önceki nesillere aratmayacak şekilde bunu devam ettiriyorlar ama diğer mânevî duyguların dışında hayatlarında tamamen bireyseli olduklarını düşünüyorum.”

K8: “Kesinlikle bireycilik kafasındalar bir olmak birlikte olmak veya toplum olmak gençlere çok zor geliyor.”

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Sizce dijitalleşme ve sosyal medya, ülkemizdeki gençlerin sosyal ilişkilerini nasıl etkiliyor?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Sizce dijitalleşme ve sosyal medya, ülkemizdeki gençlerin sosyal ilişkilerini nasıl etkiliyor?

| Kod                              | f  | Kategori              | Tema                                                |
|----------------------------------|----|-----------------------|-----------------------------------------------------|
| Yapay bir dünyaya bağlı olmaları | 5  | Teknolojik bağımlılık | Teknolojinin etkisinde kalmak ve toplumdan ayrılmak |
| Asosyal bir nesil yetişmesi      | 10 | Toplumdan ayrışma     |                                                     |

Tablo 4’te görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K1: “Çabuk erişilebilirlik açısından olayları yönlendirmesi bakımından bence iyi ama gençleri etkilemesi açısından çok olumlu yönden bir etkiye sahip değil, çünkü gençleri yapay bir dünyanın içinde oldukları için buraya geldiklerinde bir yabancı gibi yaşıyorlar.”*

*K8: “Olumsuz anlamda etkiliyor, çünkü geçirilecek olan zamanın sosyal medyada geçirmek daha olumlu geliyor. Gençlere daha doyurucu geliyor. Bu yüzden de arkadaş görmek ya da aynı masa üzerine meselâ dört kişi otururken dördü de telefonla uğraştığı için birbiriyle sohbeti kaçırdığında çok şahit oldum.”*

*K11: “Evet gençler kendilerini bir yere ait olma hissi istiyor. Bunu kendilerini toplumda kanıtlama sıvırılma içgüdüsünden olduğunu düşünüyorum. Bunun yaygınlaşmasının sebebi sosyal medyada içi boş verimsiz içeriklerdir.”*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Sizce gençler küresel popüler kültür karşısında bir ‘kültürel yabancılaşma’ yaşıyor mu? Bu süreci açıklayabilir misiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Sizce gençler küresel popüler kültür karşısında bir “kültürel yabancılaşma” yaşıyor mu? Bu süreci açıklayabilir misiniz?

| Kod                     | f | Kategori           | Tema                                                               |
|-------------------------|---|--------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Popüler kültür istilası | 5 | Kültür zedelenmesi | Kültürel yabancılaşma ve popüler kültürün diğer kültürlerle etkisi |
| Teknoloji kültürü       | 3 | Modern kültür      |                                                                    |

Tablo 5’te görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K4: “Küresel popüler kültür karşısında kültürel bir yabancılaşma yaşıyor muhakkak ki. İlk öncelikle gençlerimiz kendi kültürüne çok yabancılar, çok önemsiz görüyorlar artık. Bu ilk soruda değer aktarımı dediğimiz şeyde gelenekler görenekler artık onlar için çok da önemli olmayan şeylere dönüşüyor ve aksine kendi kültürel değerlerini*

*başka kültürel yabancılardan, onlara hitap etmeyen insanların kültürleriyle değişme sevk edecek kadar bir yabancılaşma içerisindeler.”*

*K6: “Kültürel yabancılaşma değil, kültür şoku yaşadığını düşünüyorum gençlerin, çünkü maddî boyutu çok hızlı ilerliyor. Mânevî olarak maddiyat yetişemediğiniz için meselâ teknolojinin telefonun değişimi çok hızlı oluyor. Örneğin iPhone’un değişimi ama bu iPhone’a geçiş sürecindeki o ekonomik geçişle beraber mânevî geçiş hızı sağlayamadığımız için bir kültür şoku içerisindeyim.”*

*K14: “Yabancılaşma aslında var ama farkındalar mı bilmiyorum. Güncel popüler kültüre daha hızlı uyum sağladıklarını söyleyebilirim. Diğer meslektaşlarım gibi kendi kültürlerini biraz daha yabancılar hâliyle aradaki uçurumu da oluşturan bu diyebilirim.”*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Sizce gençler dilimizi yeterli bir şekilde kullanabiliyor mu, bunu etkileyen unsurlar nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Sizce gençler dilimizi yeterli bir şekilde kullanabiliyor mu, bunu etkileyen unsurlar nelerdir?

| Kod                     | f | Kategori                | Tema                            |
|-------------------------|---|-------------------------|---------------------------------|
| Yetersiz kelime haznesi | 3 | Kelime kullanımı        | Dil ve edebiyatta nitelik kaybı |
| Sosyal medya dili       | 7 | Medyanın dildeki etkisi |                                 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K2: “Hayır düşünmüyorum, sosyal medya dili dediğimiz bir dil olduğu için artık konuşma dili günlük dilde bu sosyal medya dili de artık tüm çocuklar da genç yaş grubu da kullandığı için tam olarak bizim bu Türkçeyi etkilediğini düşünüyorum.”*

*K8: “Yeterli bir şekilde kullanamıyor maalesef. Çünkü aynı kavramları ve kısaltılmış kavramları kullanıyorlardı. Mesajlarınıza selam yerine slm şeklinde. Ana dili çok kaçırdık. Böyle bir olumsuzluk var. Dili çok iyi kullanamıyorlar ama genelleme yapmayacağım. Çok iyi kullanan gençlerimiz de var.”*

*K11: “Maalesef dilimizi yeterli şekilde kullanamıyorlar çünkü modern kelimeler, İngilizcenin baskın bir dil olması ve gördükleri kelimelerin dilimize Türkçeleşmeden geçirilmesi dilimizin kullanılmasında sorunlar çıkarıyor.”*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Sizce yeni nesil edebiyat (roman, şiir, tiyatro vb.) gençleri nasıl etkiliyor, açıklar mısınız?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Sizce yeni nesil edebiyat (roman, şiir, tiyatro vb.) gençleri nasıl etkiliyor, açıklar mısınız?

| Kod                                 | f  | Kategori               | Tema                            |
|-------------------------------------|----|------------------------|---------------------------------|
| Edebiyattan uzak yetişen nesil      | 13 | Edebiyattan uzaklaşmak | Dil ve edebiyatta nitelik kaybı |
| Edebiyatın sosyal medyaya yenilgisi | 3  | Medya etkisi           |                                 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile iki tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K3: “Gençler artık bu alanlar yerine sosyal medya dizi ve film gibi alanlardan daha çok etkileniyor.”*

*K6: “Gençlerin bunlarla alakalı çok bir ilgisi olduğunu düşünmüyorum. Yeni dönemde böyle bir iki öğrenciyi görmüşümdür. O kadar öğrenci ile de temas ettiğim hâlde gerçekten elinde roman okuyan çok az öğrenci görmüşümdür. Tiyatro olsun görmüyorum. Tabii bunun ekonomik sebepleri de olabilir.”*

*K9: “Gençler artık bu alanlar yerine sosyal medya dizi ve film gibi alanlardan daha çok etkileniyor.”*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Gençlerin takip ettiği güncel edebî veya dijital metinlerdeki “antikahraman” (suça meyilli, kuralsız, nihilist) tiplereleminin, gençleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Gençlerin takip ettiği güncel edebî veya dijital metinlerdeki “antikahraman” (suça meyilli, kuralsız, nihilist) tiplereleminin, gençleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

| Kod                | f | Kategori      | Tema                                       |
|--------------------|---|---------------|--------------------------------------------|
| Medya manipülasyon | 4 | Medya etkisi  | Dijital algı yönetimi ve kişilik sorunları |
| Rol model          | 3 | Kişilik kaybı |                                            |

Tablo 8’de görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K4: “Olumlu yönden etkilediklerini düşünmüyorum, örneğin Wattpad gibi edebî eser diye yayınlanan metinlerin konuşma tarzıyla yazılması gençlerin edebî bilgilerinin çürümesine sebep oluyor.”*

*K5: “Bizim öğretmen olarak en çok zorlandığımız konulardan biri de budur gençler mafya dizilerindeki suçluların daha adaletli olduğu algısına kapılıyorlar. Hepsinin aklında ben ne kadar suçlu olursam o kadar güçlü olurum algısı var maalesef.”*

*K9: “Kesinlikle etkiliyor ama her genci etkilediğini söyleyemem. Daha çok arayış içinde olan ve kendisine yakın gördüğü yanlış kişileri rol model alıp maalesef zamanla onlara benziyorlar.”*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Okuma alışkanlığındaki yüzeyselleşmenin, gençlerin soyut düşünme ve eleştirel analiz yetenekleri üzerindeki yansımaları size göre nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 9’de verilmiştir.

**Tablo 9:** Okuma alışkanlığındaki yüzeyselleşmenin, gençlerin soyut düşünme ve eleştirel analiz yetenekleri üzerindeki yansımaları size göre nelerdir?

| Kod                   | f | Kategori          | Tema                             |
|-----------------------|---|-------------------|----------------------------------|
| Kitap okuma eksikliği | 3 | Okuma alışkanlığı | Bilişsel ve eleştirel akıl kaybı |
| Düşünme eksikliği     | 8 | Yüzeysel düşünce  |                                  |

Tablo 9’da görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

*K8: “Aşırı bir zayıflama var. Özellikle ortaokul ve ilkokul grubundaki çocuklarda kitap okuma alışkanlıkları olmadığı için düşünme ve konuşma alanlarındaki yeteneklerini kaybediyorlar.”*

*K9: “Okuma alışkanlığının tamamen yüzeysel olduğunu düşünüyorum. Anlayarak okuma aslında çok az. Şu anki eğitim sisteminde de gençlerin biraz daha pratik olmalarını, okuduklarını anlayıp onunla harekete geçmelerini istiyoruz. Bu yüzden okulun daha çok felsefi düşünme, soyut düşünme gibi amaçlarının olduğunu düşünmüyorum. Gençlerin bu konudaki yetenekleri de sınırlı.”*

*K13: “Soyut düşünce için fazlasıyla kitap okuma gerekli ve gençlerimizde bu eksik eleştiri ve analiz yetenekleri ise bu durumla eş zamanlı ilerliyor.”*

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Sizce gençlikteki bu sosyokültürel ve edebî “nitelik kaybı” sürecine karşı, en acil alınması gereken önlemler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10:** Sizce gençlikteki bu sosyokültürel ve edebî “nitelik kaybı” sürecine karşı, en acil alınması gereken önlemler nelerdir?

| Kod                               | f | Kategori        | Tema                       |
|-----------------------------------|---|-----------------|----------------------------|
| Sosyal medya denetimi             | 5 | Medya güvenliği | Değerleri Koruma ve Destek |
| Aile içi bağların güçlendirilmesi | 3 | Aile yapısı     |                            |
| Ekran bağımlılığından kurtulma    | 4 | Ekran süresi    |                            |

Tablo 10’da görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K7: “Öncelikle gençlere hitap eden her türlü edebî eser, sosyal medya uygulamaları, televizyon içerikleri dâhil bunların hepsinin ele alınması lazım. Bunların alt mesajlarının incelenmesi lazım. Dedektiflik mekanizması gibi bir şey değil ama biz öğrencilerimize, gençlerimize ne katmak istiyoruz, bu hangi değerleri karşılıyor diye ilk etapta tüm gençlere ulaşabilen araçlar bunlar.”

K12: “Ailelerin gençlerle iletişimini artırması gerek her an her konuda genç çekimden ailesinden destek alabilmeli.”

K14: “Tabii ki birçok şey var ama genci ekrandan alıp hayata katmak onlara ailesi olarak teşvik olmak bir nebze de olsa duruma olumlu yanlar da ekleyebilir.”

Liselerde görev alan öğretmenlerin “Sizin bu konuda eklemek istediğiniz başka bir gözleminiz var mı?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Sizin bu konuda eklemek istediğiniz başka bir gözleminiz var mı?

| Kod                                            | f | Kategori                   | Tema                       |
|------------------------------------------------|---|----------------------------|----------------------------|
| Aile yapısının korunması                       | 3 | Aile içi genç yetiştirmesi | Değerleri Koruma ve Destek |
| Gençliğe değer veren faaliyetlerin artırılması | 5 | Gençlik faaliyetleri       |                            |
| Gençlere uygun medya ortamı                    | 3 | Eğitimci medya             |                            |

Tablo 11’de görüldüğü gibi 2 farklı kategori ile bir tema elde edilmiştir. Katılımcılara ait yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

K5: “Toplumdaki en büyük değişimler en küçük yapıtaşları olan ailede başlar diye bilirim.”

K9: “Gençlerin bu tür farkındalık faaliyetlerinde bulunması eğitimcilerin umudunu ayakta tutan unsurlardandır.”

K14: “Sosyal medya üzerindeki yapının yeni nesilleri geliştirecek şekilde oluşmasını sağlamalıyız.”

## TARTIŞMA. SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Çalışmamız bulguları sonucunda 8 ana tema ortaya çıkmıştır:

Birinci ana temamız olan “Davranışsal ve Zihinsel Eksen Kayması: Gençlerin Son Yıllardaki Değişimi” eğitimcilerin gözlemleri, son on yıl içerisinde gençlerin önceliklerinde ve davranış kodlarında radikal bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sürecin en belirgin yansıması, dijital dünyanın hızıyla paralel olarak gelişen gençlerin son yıllardaki davranış değişimi temasıdır. “Odak kaybı” ve “bencillik” kategorileriyle desteklenen bu bulgu, gençlerin uzun süreli dikkat gerektiren süreçlerde sabırsızlık sergilediklerini ve toplumsal sorumluluk yerine



bireysel hazlara odaklandıklarını göstermektedir. Bu durum, sadece bir kuşak farkı değil, bilişsel bir yapı değişikliği olarak nitelendirilmektedir.

İkinci ana temamız olan “Aile İçi İletişim ve Bağların Durumu” geleneksel olarak ailenin üstlendiği “değer aktarım merkezi” rolü, günümüzde ciddi bir dönüşüm geçirmektedir. Aile içi iletişim ve gençlerin aile bağlarının mevcut durumu temaları, ebeveynlerin iş hayatındaki yoğunluğu ve dijital mecraların ev içine sızmasıyla iletişimin nitelik kaybına uğradığını vurgulamaktadır. Üniversite mezunu ve bilinçli aile sayısındaki artışa rağmen, çocukla geçirilen vaktin azalması, değer aktarımı görevini kontrolsüz toplumsal mecralara ve dijital dünyaya bırakmıştır. Modern toplumlar da geleneksel aile yapısının geçirdiği yapısal dönüşüm, ailenin “değer aktarım merkezi” olma işlevini sarsmaktadır. Giddens (1992), mahremiyetin ve ilişkilerin dönüşümünü ele aldığı çalışmasında, geleneksel bağların yerini “saf ilişki” (pure relationship) ve bireysel özerkliğe bıraktığını vurgular. Bu bağlamda, kuşaklar arası çatışmanın temelinde ailelerin yeni neslin dinamiklerine uyum sağlayamaması yattığı gibi, dijitalleşme ve sosyal medyanın oluşturduğu alternatif sosyalleşme alanları da aile içi iletişimin niteliğini zayıflatmaktadır. Sonuç olarak gençlik, değer yargılarını aileden ziyade küresel dijital ağlardan edinmekte, bu da ailenin pedagojik ve kültürel otoritesinin aşınmasına yol açmaktadır (Giddens, 1992). Bu bağlamda araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir.

Üçüncü ana temamız olan “Toplumsal Yapıdan Kopuş: Bireycilik Anlayışının Güç Kazanması” Genç kuşaklarda dayanışma kültürünün yerini alan bireycilik anlayışının güç kazanması, sosyal yapının geleceği açısından kritik bir tartışma alanıdır. “Bireycilik sorunu” ve “toplumdan uzaklaşmak” kategorileriyle şekillenen bu tema, gençlerin kolektif menfaatler yerine bireysel çıkarları ve kısa yoldan kazanç elde etme güdüsünü ön plana aldığını göstermektedir. Her ne kadar millî mânevî değerlerde anlık bir dayanışma sergileseler de günlük yaşam pratiklerinde gençlerin toplumdan kopması süreci hızlanmaktadır. Giddens (1991), modernitenin oluşturduğu bu dinamik yapıda geleneksel toplumsal dayanışma mekanizmalarının yerini kişisel özerkliğin ve bireysel çıkarların aldığını savunmaktadır. Günümüzde bu dönüşüm, dijital mecraların sunduğu narsistik alanlar ve sosyal medya bağımlılığı ile derinleşmektedir. Gençlerin saatlerini ayırdığı bu platformlar, sosyal aktivitelerin gerektirdiği yüz yüze etkileşim ve grup âdiyeti yerine, bireysel tüketime dayalı izole bir yaşam tarzını teşvik etmektedir. Sonuç olarak, sosyal medyanın bireyi merkeze alan yapısı, genç kuşağın toplumsal değerlerden koparak katı bir bireycilik anlayışını benimsemesine zemin hazırlamaktadır (Giddens, 1991).

Dördüncü ana temamız olan “Dijitalleşmenin Sosyal Etkileri: Teknolojinin Etkisinde Kalmak ve Ayrışma” teknolojinin etkisinde kalmak ve gençlerin toplum ile ilişkileri temaları, dijital dünyayı “yapay bir gerçeklik” olarak tanımlamaktadır. Fiziksel ortamlarda bile telefonları üzerinden iletişim kuran gençler, sosyal çevrelerinden soyutlanarak asosyal bir kimlik geliştirmektedir. Bu durum,



toplumun doğal sosyal dokusundan kopan bir neslin yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Dijitalleşme ve sosyal medya kullanımındaki kontrolsüz artış, yeni neslin sosyal etkileşim pratiklerini kökten değiştirerek geleneksel yaşam becerilerinin gelişimini sekteye uğratmaktadır. Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte gençlerin akranlarıyla yüz yüze vakit geçirme oranlarında keskin bir düşüş yaşandığını ve bu durumun sosyal becerilerin körelmesine yol açtığını savunmaktadır. Yazara göre, vaktinin büyük bir kısmını ekran başında geçiren bu nesil, toplumsal dokudan ayrılarak daha izole ve asosyal bir yaşam tarzına yönelmekte, bu da bireylerin gerçek dünya etkileşimlerinde yetersiz kalmalarına neden olan bir “ilişkisel nitelik kaybı” doğurmaktadır (Twenge, 2017). Bu bağlamda araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir.

Beşinci ana temamız olan “Kültürel Yabancılaşma: Popüler Kültürün Diğer Kültürlere Etkisi” küresel popüler kültürün baskısının, yerel kültürel değerlerin zayıflamasına yol açtığını göstermektedir. Popüler kültürün diğer kültürlere etkisi ve teknolojinin kültürü yeniden oluşturması temaları altında incelenen bu durum, gençlerin kendi geleneklerine yabancılaşırken küresel trendlere hızla uyum sağladığını göstermektedir. Maddî kültürdeki (teknolojik cihazlar) hızlı değişim ile mânevî kültürün gelişim hızı arasındaki uçurum, gençleri derin bir “kültür şoku” ve kimlik krizine sürüklemektedir. Küresel popüler kültürün hegemonik etkisi, yerel kültürel değerlerin yeni nesil tarafından “arkaizm” (geçmişe ait ve işlevsiz) olarak kodlanmasına yol açmaktadır. Fiske (1989), popüler kültürün kitleler tarafından sadece pasif bir şekilde tüketilmediğini, aynı zamanda bir kimlik inşa aracı olarak kullanıldığını savunur. Ancak bu süreçte, geleneksel kültürel miras; kuşaklar arası aktarılan canlı bir değerler sistemi olmaktan çıkarak, ebeveynlerden kalan “işlevsiz alışkanlıklar” kümesine indirgenmektedir. Gençler, sosyal medya aracılığıyla dolaşıma giren popüler kültür imgelerini daha “parlak” ve “tercih edilebilir” bulmakta; bu mecralarda kendilerini var ederek küresel beğenilere eklemlenmektedir. Sonuç olarak, yerel âidiyetlerin yerini alan bu popüler kültür hayranlığı, bireyin kendi öz kültürüne karşı “kültürel yabancılaşma” yaşamasıyla sonuçlanmaktadır (Fiske, 1989). Bu bağlamda araştırmamızın bu bulgusu literatürle paralellik göstermektedir.

Altıncı ana temamız olan “Dil ve Edebiyatta Nitelik Kaybı: Dijital Çağda Kültürel Dönüşüm” temasında edebî kültür ve dil kullanımının dönüşümünün, bilişsel gelişimin en önemli göstergesi olduğunu belirtilmektedir. Dile ait kelimelerin kaybolması ve sosyal medyanın dilde açtığı sorunlar, dilin estetik ve derinlikli yapısının bozulduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, edebî kültürün ve okuma kültürünün dönüşümü ile dijital çağda kültürel ve edebî dönüşüm temaları, gençlerin derinlikli eserler yerine yüzeysel dijital içeriklere (dizi, film, sosyal medya) yöneldiğini doğrulamaktadır. Bu yönelim, edebî birikimin çürümesine ve estetik algının daralmasına neden olmaktadır. Dilsel yetkinliğin gelişimi, doğrudan bireyin maruz kaldığı nitelikli girdi miktarına bağlıdır. Krashen (2004), serbest okuma (free voluntary reading) eyleminin;

kelime dağarcığı, yazım kuralları ve karmaşık dil yapılarının içselleştirilmesi noktasında en etkili yöntem olduğunu savunmaktadır. Günümüzde gençlerin dil kullanımındaki yetersizlikler, büyük ölçüde derinlemesine okuma pratiklerinden uzaklaşmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Yazara göre, kitap okuma alışkanlığının yerini alan yüzeysel dijital metinler, dilin estetik ve yapısal derinliğini kavramaya yetmemektedir. Bu bağlamda, okuma eksikliği sadece kelime haznesinin daralmasına değil, aynı zamanda düşünceleri doğru ve etkili bir biçimde ifade etme yetisinin de erozyona uğramasına neden olmaktadır (Krashen, 2004). Bu bağlamda araştırmamızın bu bulgusu literatürle paralellik göstermektedir.

Yedinci ana temamız olan “Dijital Algı Yönetimi ve Kişilik Sorunları” temasında Dijital metinlerdeki “antikahraman” tiplerini incelenmiş, gençlerin ahlâkî gelişimini ve rol model seçimlerini doğrudan etkilediği görülmüştür. Dijital mecralarda algı yönetimi ve kimlik ile bireyselleşme sorunları temaları, suçun ve kuralsızlığın “güç” olarak pazarlanmasının gençler üzerindeki yıkıcı etkisini ele almaktadır. Yanlış rol modellerin benimsenmesi, gençlerin kendi özgün kişiliklerini bulma sürecinde ciddi bir manipülasyona maruz kalmalarına yol açmaktadır. Geleneksel okuma kültürü, dijitalleşme süreciyle birlikte yerini görsel ağırlıklı tüketim alışkanlıklarına bırakmaktadır. Kovalova ve Shalman (2024), gençlerin klasik edebî türlerden (roman, şiir, tiyatro) uzaklaşarak zamanlarının büyük bir kısmını dizi, film ve sosyal medya içeriklerine ayırdıklarını vurgulamaktadır. Bu kayma, sadece bir boş vakit değerlendirme tercihi değil, aynı zamanda kimlik inşası üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yazarlara göre, dijital mecralarda sunulan karakterler, edebî metinlerdeki derinlikli karakter analizlerinin önüne geçerek gençler için doğrudan benimsenen “rol modeller” hâline gelmektedir. Bu durum, edebî kültürün zayıflamasına ve gençlerin değer yargılarının popüler kültürün yüzeysel ve çoğu zaman kuralsız figürleri tarafından şekillendirilmesine zemin hazırlamaktadır (Kovalova ve Shalman, 2024). Ayrıca, medyada idealize edilen ve çoğu zaman etik dışı davranışlar sergileyen karakterlerin gençler tarafından “rol model” olarak benimsenmesi, gelecekteki toplumsal yapının değerler sistemi için ciddi bir risk teşkil etmektedir. Yazarlara göre, bu özdeşim süreçleri toplumsal normların aşınmasına ve kimlik kaybına yol açarak sosyal yapının istikrarını tehdit etmektedir (Atar vd., 2024). Bu bağlamda araştırmamızın bu bulgusu literatürle paralellik göstermektedir.

Sekizinci ana temamız olan “Değerleri Koruma ve Destek” temasında çözüm önerileri yer almıştır. Okuma alışkanlığının yüzeyselleşmesi, bilişsel gelişim ile bilişsel ve eleştirel akıl kaybı temalarıyla ifade edilen derin bir düşünme krizini beraberinde getirmiştir. Bu krize karşı alınması gereken önlemler, değerlerimizi korumak için medyada alınması gereken tedbirler, ailenin bir eğitim merkezine geri dönmesi ve ekrandan uzaklaştırmak için yapılması gerekenler başlıkları altında toplanmaktadır. Sürecin iyileştirilmesi için; medyanın eğitimci bir kimliğe bürünmesi, aile içi bağların yeniden inşası ve gençliğe değer veren gençlik faaliyetleri ile gençlere uygun medya ortamlarının oluşturulması hayâtî önem

taşımaktadır. Literatürde ise dijitalleşmenin gençler üzerindeki olumsuz etkilerini minimize etmek amacıyla, koruyucu politikalar ile eğitsel müdahalelerin eş zamanlı yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. Livingstone ve Blum-Ross (2020), dijital risklere karşı sadece teknik kısıtlamaların (erişim engeli gibi) yeterli olmayacağını, asıl çözümün ebeveynlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirecek kapsamlı eğitim programlarından geçtiğini savunmaktadır. Yazarlara göre, çocukları ekran bağımlılığından uzaklaştırmak için alternatif sosyalleşme alanlarının ve fiziksel aktivite odaklı sosyal faaliyetlerin artırılması hayati bir önem taşımaktadır. Bu stratejik yaklaşım, dijital dünyanın pasif birer tüketicisi hâline gelen gençlerin, yeniden toplumsal ve fiziksel dünyaya entegre edilmesini hedefleyen bütüncül bir iyileştirme sürecidir. Gençlerin dijital pasiflikten kurtarılması için sosyal alanlarda daha fazla imkân sunulması ve onlara kendi projelerini kurgulama fırsatı verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazarlara göre bu tür aktif katılım modelleri, gençlerin öz yeterlilik algısını güçlendirerek dijital bağımlılığa karşı en etkili toplumsal alternatifleri oluşturmaktadır (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

### Sonuç

Liselerde görev yapan öğretmenlerin gözlemleri, günümüz gençliğinin geçirdiği çok boyutlu sosyokültürel ve edebî dönüşümü çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Modern çağın dijital determinizmi ve popüler kültürün kuşatıcılığı, gençlerin yalnızca bilişsel yetilerinde değil, aynı zamanda ailevi bağlarında ve toplumsal âidiyet duygularında da derin bir erozyona yol açmaktadır.

Bu çalışma; toplumsal yapıyı sosyokültürel, etik ve edebî açılardan erozyona uğratan faktörleri tanımlamak, bu unsurların kolektif kimlik ve gelecek nesiller üzerinde oluşturduğu orta ve uzun vadeli tehditleri analiz etmek amacıyla kurgulanmıştır. Bu bağlamda: “Araştırmanın birinci alt amacına yönelik elde edilen bulgular; dijitalleşme sürecinin, gençlerin sosyalleşme pratiklerini kökten dönüştürerek onları izole ve asosyal bir yaşam döngüsüne hapsedtiğini ortaya koymaktadır. Veriler, aile kurumunun bu dijital kuşatmaya karşı direnç göstermekte yetersiz kaldığını, hatta ebeveynlerin de benzer dijital bağımlılık örüntüleri sergilemesi nedeniyle ailenin geleneksel ‘değer aktarım merkezi’ olma işlevini yitirdiğini göstermektedir. Bu yapısal çözülme, kolektif âidiyet duygusunun yerini radikal bir bireyciliğe (individualism) bırakmasına zemin hazırlamakta; neticede toplumsal dokunun temel taşlarını sarsarak makro düzeyde bir sosyal anomi ve yapısal bozulma riski doğurmaktadır.”

Şener (2021), bu mecraların sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda aile yapısını sarsan, gençlerin gündelik yaşam becerilerini körelten ve sosyal çevrelerini sanallaştırarak daraltan çok boyutlu bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Bulgular, dijital platformların oluşturduğu bu tahribatın; kuşaklar arası kopukluğu tetiklediğini, bireylerin gerçek dünya etkileşimlerinde ihtiyaç

duydukları pratik yeteneklerin gelişimini engellediğini ve neticede toplumun temel dinamiklerini işlevsizleştirdiğini doğrulamaktadır (Şener, 2021).

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik elde edilen bulgular, sosyal medyanın bireyin gerçeklik algısını manipüle ederek psikososyal süreçleri üzerinde tahrip edici bir etkiye bulunduğunu göstermektedir. Sosyal medya platformları, gerçekliğin çarpıtıldığı ve idealize edildiği dijital bir illüzyon sunmakta; birey ise bu mecralardaki kurgulanmış yaşamları mutlak gerçeklik olarak içselleştirmektedir. Diğer kullanıcıların paylaştığı “kusursuz” anlar ile kendi rutin yaşamı arasında kurduğu asimetrik karşılaştırma, bireyde özsaygı kaybı, yetersizlik hissi ve derin bir mutsuzluk uyandırmaktadır. Bu süreç, bireyin toplumsal ilişkilerde kendisini “değersiz” veya “yetersiz” kodlamasına, dolayısıyla sosyal ortamlarda pasifleşerek kendi içine kapandığı patolojik bir kısır döngüye girmesine neden olmaktadır. Kellner (1995), medya kültürünün sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda bireylerin kimliklerini, dünya görüşlerini ve değer yargılarını şekillendiren hegemonik bir güç olduğunu savunmaktadır. Bulgular, bu küresel kültür istilasının; ulusal dillerin yozlaşmasına, örf ve adetlerin işlevsizleşmesine ve yerel kimliklerin ‘homojenleşmiş bir dünya kültürü’ içinde erimesine yol açtığını doğrulamaktadır. Yazara göre medya, sunduğu imajlar ve yaşam tarzı modelleriyle geleneksel kültürel kodları geçersiz kılarak toplumu kültürel bir kimliksizleşme sürecine sürüklemektedir (Kellner, 1995).”

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgular; genç kuşakların edebiyat, tiyatro ve derinlikli kültürel metinlere yönelik ilgisinin azalmasını, dijital tüketim alışkanlıkları ve bilişsel dönüşüm ekseninde açıklamaktadır. Sosyal medya platformlarındaki hızlı ve kısa süreli içerik akışına maruz kalmak, bireyin bilgi işleme süreçlerini “hazır gıda” (fast-food) tüketimine benzer bir yüzeyselliğe indirgemektedir. Bu durum, beynin karmaşık verileri analiz etme ve odaklanma yetisini körelterek, yoğun zihinsel çaba gerektiren okuma veya izleme faaliyetlerini bir “tehdit unsuru” veya külfet olarak algılamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, bireyin zihinsel üretimden aldığı hazzın yerini, pasif bir tüketicilik ve bilişsel tembellik almıştır. Bunun yanı sıra bulgular, gençlerin dijital mecralardaki kurgusal karakterlerle kurdukları özdeşim mekanizmasında ciddi bir nitelik kayması olduğunu göstermektedir. Karakterlerin ahlâkî pusulası (iyi/kötü) önemini yitirmiş, yerini “güç ve baskınlık” odaklı bir hayranlığa bırakmıştır. Hayatlarını dijital ekranların dar penceresine hapseden bireyler, gerçek sosyal temaslarda kendilerini ifade etmekte güçlük çekerken, anonimliğin verdiği sahte cesaretle sosyal medyada agresif tutumlar sergilemektedir. Bu durum, bir yandan bireysel öz güvensizliği derinleştirirken diğer yandan “sanal bir güvenlik illüzyonu” oluşturarak toplumsal iletişimi zayıflatmaktadır. Hayatın ritmini sosyal medyadaki hızlı akışla eşitleyen birey, gerçek hayatın durağan ve emek isteyen doğasına uyum sağlayamamakta; sonuç olarak özgün fikirler üretme kapasitesinden yoksun, yüzeysel bir kimlik inşasına hapsolmektedir.

## Öneriler

Araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, dijitalleşmenin ve kültürel dönüşümün gençler üzerindeki olumsuz etkilerini minimize etmek adına şu öneriler geliştirilmiştir:

### 1. Aile ve Ebeveyn Odaklı Yaklaşımlar

Ebeveynlerin sadece teknik kısıtlama (filtreleme vb.) yöntemlerini değil, çocuklarıyla dijital içerikler üzerine kritik yapabilecekleri “dijital okuryazarlık” becerilerini geliştirecek eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

Aile içi iletişimi güçlendirmek adına ev içerisinde teknolojik cihazlardan arındırılmış ortak vakit dilimleri ve ritüeller (birlikte kitap okuma, masa oyunları, doğa yürüyüşleri) oluşturulmalıdır.

### 2. Eğitim ve Müfredat Reformu

Müfredatta yüzeysel bilgi aktarımı yerine, öğrencilerin odaklanma sürelerini artıracak “yavaş okuma” (slow reading) ve metin analizi çalışmaları artırılmalıdır.

Sosyal medyadaki “antikahraman” tiplerinin ve kurgusal gerçekliğin deşifre edilmesine yönelik, öğrencilerin zihinsel savunma mekanizmalarını güçlendirecek ders içerikleri zenginleştirilmelidir.

### 3. Sosyal ve Kültürel Politikalar

Gençlerin dijital dünyadaki narsistik ve izole alanlardan çıkarak, yüz yüze etkileşim kurabilecekleri, kolektif üretim yapabilecekleri (tiyatro, spor, gönüllülük esaslı sosyal sorumluluk projeleri) fiziksel alanlar teşvik edilmelidir.

Küresel popüler kültürün dil üzerindeki tahribatına karşı, yerel kültürün ve dilin estetik derinliğini yansıtan dijital içeriklerin (nitelikli podcastler, kısa filmler, dijital kütüphaneler) kamu eliyle desteklenmesi sağlanmalıdır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, elde edilen verilerin geçerliliği ve yorumlanması noktasında belirli sınırlılıklara sahiptir:

1. Araştırma, yalnızca liselerde görev yapan öğretmenlerin gözlemleri ile sınırlıdır. Gençlerin kendi öz algıları ve ebeveynlerin perspektifleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.
2. Çalışma nitel bir desende kurgulandığı için bulgular genellenebilirlik kaygısı taşımaz; daha ziyade mevcut durumun derinlemesine bir tasvirini sunar.
3. Veriler belirli bir bölge ve okul grubundaki eğitimcilerden toplandığından, farklı sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde dijitalleşmenin etkisi değişkenlik gösterebilir.

4. Dijital mecraların ve popüler kültür trendlerinin değişim hızı göz önüne alındığında, bulgular çalışmanın yapıldığı dönemin teknolojik ekosistemi ile sınırlıdır.

#### KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (1991). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. Routledge.
- Atar Keskin, S., ve Demirbaş, N. (2024). Gençlerde sosyal medya bağımlılığında aile ve arkadaş ilişkilerinin rolü üzerine bir inceleme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(1), 12-34.
- Bardi, U., Falsini, S., ve Perissi, I. (2018). Toward a general theory of societal collapse: A biophysical examination of Tainter's model of the diminishing returns of complexity. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.07056>
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Dalrymple, T. (2010). *Spoilt rotten: The toxic cult of sentimentality*. Gibson Square.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How societies choose to fail or succeed*. Viking.
- Durkheim, É. (2002). *Suicide: A study in sociology*. Routledge. (Orijinal çalışma 1897'de yayımlanmıştır)
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. University of Minnesota Press.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Unwin Hyman.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. International Psychoanalytical Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love, and eroticism in modern societies*. Stanford University Press.
- Hogart, R. (1957). *The uses of literacy*. Chatto & Windus.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. Routledge.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Libraries Unlimited.
- Livingstone, S., ve Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Beacon Press.

- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.
- Şener, S. (2021). Sosyal medyanın gençlerin düşünce ve değerlerine etkisi. Akademik Matbuat, 5(1), 45-68.
- Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us. Atria Books.



## **ESENLER'DEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ORTAMLARINA İLİŞKİN DENEYİMLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

**Azize ELCÜNEYD**, Şehit Muhammed Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Elinay OĞUZ**, Şehit Muhammed Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Esmanur AVCI**, Şehit Muhammed Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Evin BULUT**, Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### **Özet**

Bu araştırma, İstanbul'un Esenler İlçesi'nde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerini veli ve öğretmen anlatıları üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, engelliliği bireysel bir yetersizlik olarak değil, eğitim ortamlarının fiziksel, pedagojik ve kurumsal düzenlemeleriyle birlikte şekillenen toplumsal bir olgu olarak ele almaktadır. Oliver'ın (1996) vurguladığı üzere, engellilik “toplumsal organizasyonun bir sonucu” olarak ortaya çıkmakta; UNESCO (2009) ise kapsayıcı eğitimin ancak uygun fiziksel çevre, materyal desteği ve uyarlanmış öğretim yöntemleriyle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Araştırma nitel yöntemle tasarlanmış, özel gereksinimli çocuklara sahip veliler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, eğitim ortamlarının özellikle fiziksel donanım ve materyal açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Veliler, sınıflarda sesli kitaplar, duyuşal oyuncaklar, Montessori materyalleri, ritim aletleri ve hareket temelli alanların bulunmadığını belirtmiş; öğretmenler ise öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun donanım eksikliğinin pedagojik süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. “Hareket edecek alan yoksa sınıf içinde sıkışıyorlar” ifadesi, mekânsal yetersizliğin doğrudan öğrenme deneyimini etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle %100 otizm tanılı ve yabancı uyruklu bir öğrencinin deneyimi, engelliliğin göçmenlik ve ekonomik kırılganlıkla kesiştiğini göstermektedir. Aile hem eğitim materyali eksikliği hem de ücretsiz özel destek hizmetlerine erişim zorluğu yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik erişilebilirlik boyutuna da sahip olması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak çalışma, Esenler'deki eğitim



ortamlarının kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından güçlendirilmesi gerektiğini; materyal desteği, duyuşal düzenlemeler ve ücretsiz destek mekanizmalarının önemini ortaya koymaktadır. Eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkına eşit erişimini sağlamak açısından kritik görünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Gereksinimli Öğrenciler, Kapsayıcı Eğitim, Eğitim Ortamı, Erişilebilirlik, Sosyal Model, Nitel Araştırma.

## EXPERIENCES OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN ESENLER REGARDING THEIR EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: A QUALITATIVE RESEARCH

### Abstract

This study aims to examine the educational environment experiences of students with special needs in the district of Esenler in Istanbul, based on the narratives of parents and teachers. Disability is approached not as an individual deficit but as a socially constructed phenomenon shaped by institutional arrangements and educational environments. As Oliver (1996) argues, disability emerges as “a result of social organization,” while UNESCO (2009) emphasizes that inclusive education requires appropriate physical environments, adapted curricula, and adequate teaching materials. The study was designed using a qualitative research approach, and semi-structured interviews were conducted with parents of children with special needs and teachers. Findings reveal significant deficiencies in classroom equipment and educational materials. Parents reported the lack of audio books, sensory toys, Montessori materials, rhythm instruments, and movement-based learning spaces. Teachers highlighted that the absence of suitable materials and physical arrangements directly affects pedagogical processes. As one teacher stated, “If there is no space to move, they feel confined in the classroom,” illustrating how spatial limitations influence learning experiences. The experience of a 5-year-old student diagnosed with 100% autism and holding foreign nationality reveals the intersection of disability with migration and economic vulnerability. The family reported difficulties accessing educational materials and requested free special support services. This finding suggests that inclusive education should be understood not only in terms of physical accessibility but also social and economic inclusion. In conclusion, the study demonstrates that educational environments in Esenler require significant improvement in line with inclusive education principles. Strengthening material support, sensory arrangements, and free supplementary services appears essential to ensure equal access to education for students with special needs.

**Keywords:** Students with Special Needs, Inclusive Education, Educational Environment, Accessibility, Social Model of Disability, Qualitative Research.

## GİRİŞ

Eğitim, bireyin toplumsal yaşama katılımını mümkün kılan en temel haklardan biridir. Ancak bu hak, tüm bireyler için eşit koşullarda gerçekleşmemektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler açısından eğitim hakkı, yalnızca okula kayıtlı olma durumuyla sınırlı değildir; fiziksel ortamın uygunluğu, pedagojik düzenlemeler, materyal desteği ve sosyal kabul gibi çok boyutlu unsurlarla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim anlayışı, engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine tam ve etkin katılımını sağlama hedefi taşımaktadır.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, engelliliğin bireysel bir yetersizlik değil, “tutumsal ve çevresel engellerle etkileşim sonucu ortaya çıkan bir durum” olduğunu vurgulamaktadır (BM, 2006). Bu yaklaşım, engelliliğe ilişkin sosyal model perspektifiyle örtüşmektedir. Oliver (1996)’a göre engellilik, “toplumsal organizasyonun sonucu olarak ortaya çıkan bir dezavantajdır.” Dolayısıyla eğitim ortamlarında yaşanan yetersizlikler, öğrencinin bireysel durumundan ziyade kurumsal ve yapısal düzenlemelerin eksikliğine işaret etmektedir.

Kapsayıcı eğitim, yalnızca engelli öğrencilerin genel eğitim sistemine entegre edilmesi anlamına gelmez. UNESCO (2009), kapsayıcı eğitimi “öğrencilerin farklılıklarına yanıt veren, öğrenme ortamlarını ve öğretim süreçlerini uyarlayan bir yaklaşım” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, fiziksel mekânın düzenlenmesinden öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesine kadar geniş bir dönüşümü gerekli kılmaktadır. Sınıflarda duyuşsal materyallerin bulunması, hareket alanlarının oluşturulması, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının desteklenmesi ve ekonomik erişilebilirliğin sağlanması kapsayıcı eğitimin temel unsurlarındandır.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarında çeşitli yapısal sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Fiziksel donanım eksikliği, materyal yetersizliği ve öğretmenlerin destek ihtiyacı, kapsayıcı eğitimin uygulama düzeyinde sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle büyükşehirlerin yoğun nüfuslu ilçelerinde sınıf kapasitesi, mekânsal daralma ve kaynak eksikliği daha görünür hâle gelmektedir. Bu çerçevede İstanbul’un Esenler İlçesi, yoğun yerleşim yapısı ve sınırlı eğitim altyapısıyla özel gereksinimli öğrencilerin deneyimlerini incelemek açısından dikkat çekici bir örnek oluşturmaktadır.

Saha verileri, eğitim ortamlarına ilişkin eleştirilerin özellikle üç ekseninde yoğunlaştığını göstermektedir: Fiziksel mekânsal yetersizlik, materyal eksikliği ve kurumsal destek sınırlılığı. Veliler, sınıflarda sesli kitaplar, duyuşsal oyuncaklar, Montessori materyalleri ve hareket temelli alanların bulunmadığını ifade etmektedir. Öğretmenler ise öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yetersiz olduğunu belirtmektedir. “Hareket edecek alan yoksa sınıf içinde sıkışıyorlar.” şeklindeki ifade, mekânsal düzenlemenin pedagojik sürece doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı öğrencilerin deneyimleri engelliliğin tek katmanlı bir durum olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle otizm tanılı ve yabancı uyruklu bir öğrencinin deneyimi, engelliliğin göçmenlik ve ekonomik kırılganlıkla keşiştiğini göstermektedir. Eğitim materyallerine erişimde yaşanan güçlükler ve ücretsiz destek hizmeti talebi, kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ekonomik boyutunun da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu durum, engelliliğin keşışimsel bir perspektifle ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim ortamı, yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir alan değil; aynı zamanda âdiyetin, kabulün ve özneleşmenin üretildiği bir mekândır. Eğer bu ortam fiziksel olarak dar, materyal açısından yetersiz ve pedagojik olarak sınırlıysa, öğrencinin eğitim deneyimi de kısıtlanmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerini anlamak, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Bu araştırma, Esenler'deki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerini veli ve öğretmen anlatıları üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, şu sorulara yanıt aramaktadır: Eğitim ortamları öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt vermektedir? Fiziksel ve materyal düzenlemeler yeterli midir? Veliler ve öğretmenler hangi alanlarda eksiklik hissetmektedir? Kurumsal destek mekanizmaları kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ne ölçüde uyumludur?

Bu sorular çerçevesinde araştırma, kapsayıcı eğitim literatürünü yerel saha verisiyle buluşturarak, eğitim ortamlarının yeniden düşünülmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlam dünyalarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan yöntemlerdir. Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerinin veli ve öğretmen anlatıları üzerinden anlaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmada fenomenolojik desen benimsenmektedir.

Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2013). Bu çalışmada incelenen olgu, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimleridir. Eğitim ortamlarının fiziksel düzeni, materyal donanımı ve kurumsal destek mekanizmaları katılımcıların deneyim anlatıları üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiş; katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve tüm veriler anonimleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve verilerin yalnızca akademik amaçla kullanılacağı belirtilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'un Esenler İlçesi'nde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere sahip veliler ile bu öğrencilerle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli bir deneyimi yaşayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini mümkün kılar (Patton, 2002).

Çalışma grubunda farklı engel türlerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu engel türleri arasında otizm spektrum bozukluğu, Down sendromu, zihinsel yetersizlik, hiperaktivite ve kronik sağlık sorunları yer almaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı okul öncesi ve ilkökul dönemindedir. Bu dönem, gelişimsel destek ve eğitim ortamının fiziksel düzenlemesi açısından kritik bir evre olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma grubunda ayrıca yabancı uyruklu bir öğrenciye sahip aile de yer almaktadır. Bu durum, eğitim ortamı deneyimlerinin yalnızca engellilikle değil; göçmenlik ve ekonomik kırılganlık gibi ek faktörlerle de şekillenebildiğini göstermektedir.

Katılımcıların tümü metinde kodlanarak (Örneğin: Katılımcı 1, Öğretmen 1 vb.) sunulmuştur. Kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve herhangi bir kimlik belirtici ifadeye yer verilmemiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülâkat formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülâkatlar, araştırmacıya belirli temalar çerçevesinde soru sorma imkânı sağlarken katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanır.

Mülâkat formu hazırlanırken şu temalar dikkate alınmıştır:

1. Sınıfların fiziksel koşulları
2. Eğitim materyallerinin yeterliliği
3. Öğrencilerin hareket ve duyuşal ihtiyaçları
4. Öğretmenlerin destek gereksinimleri
5. Özel eğitim hizmetlerine erişim
6. Sosyal kabul ve dışlanma deneyimleri

Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcı onayı doğrultusunda not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların sınıf ortamlarına yönelik eleştirileri, materyal eksiklikleri ve kurumsal destek talepleri ayrıntılı biçimde kaydedilmiştir. Özellikle sesli kitap, duyuşal oyuncak, Montessori materyali, ritim aletleri, hareket alanı ve ücretsiz destek hizmetlerine yönelik talepler veri setinin önemli bir bölümünü oluşturmuştur.

Toplanan veriler daha sonra yazıya dökülmüş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Tüm veriler anonimleştirilmiş ve katılımcı gizliliği korunmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde Esenler’de yaşayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve sosyal çevre deneyimleri, veli ve öğretmen anlatıları temelinde tematik analiz doğrultusunda sunulmaktadır. Veriler dört ana tema altında toplanmıştır: (1) Güvenlik ve mekânsal erişilebilirlik sorunu, (2) Eğitim ortamlarında materyal ve fiziksel donanım yetersizliği, (3) Sosyal dışlanma ve güvensizlik deneyimi, (4) Kurumsal destek ve hizmet beklentileri.

### 1. Güvenlik ve Mekânsal Erişilebilirlik Sorunu

Katılımcı anlatılarında en güçlü biçimde ortaya çıkan tema, çocukların güvenli alan eksikliği nedeniyle dış mekân kullanımının ciddi şekilde sınırlı olmasıdır. Özellikle hiperaktivite ve davranışsal hareketlilik gösteren çocuklarda kaldırımın dar olması ve araçların kaldırım işgali önemli bir risk olarak dile getirilmiştir.

Bir anne, hiperaktif çocuğunun ânî şekilde yola atladığını belirterek “Geniş alanlar seçiyoruz, yolların direkt caddeye çıkmadığı yerleri tercih ediyoruz.” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade, ailelerin kamusal alanı spontane değil, risk hesaplayarak kullandığını göstermektedir. Başka bir veli ise “Kaldırımlarda çok araba var, çocukları güvenli bir şekilde yürütemiyoruz.” diyerek erişilebilirliğin yalnızca rampalarla sınırlı olmadığını, güvenli dolaşım alanlarının da kapsayıcı mekânın parçası olduğunu ortaya koymuştur.

Engellilik çalışmalarında sosyal model yaklaşımı, engelliliğin bireysel bir durum değil, çevresel düzenlemelerin yetersizliği sonucu ortaya çıkan bir dezavantaj olduğunu vurgular (Oliver, 1996). Bu bağlamda sahadan elde edilen veriler, çocukların hareket kabiliyetini sınırlandıranı tanı değil, mekânsal düzen-sizlik olduğunu göstermektedir.

Özellikle kalp rahatsızlığı bulunan ve yüksek oranlı engelli raporu olan bir öğrencinin annesi, dış mekânda çocuğunu oturtacak uygun alan bulamadığını belirtmiştir. Duraklarda kapalı alan ve oturma yeri eksikliği de dile getirilmiştir. Bu durum, kentsel tasarımın yalnızca fiziksel erişim değil, dinlenme ve bekleme alanlarını da kapsaması gerektiğini göstermektedir (Imrie, 2012).

Katılımcıların sıkça kullandığı bir ifade “ev dışında güvenli bir yer yok” olmuştur. Bu ifade, mekânsal güvenlik algısının evle sınırlandığını göstermektedir. Eğitim ortamlarıyla bağlantılı olarak düşünüldüğünde, okul dışı sosyal alanların yetersizliği öğrencilerin bütüncül gelişimini sınırlandıran bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

### 2. Eğitim Ortamlarında Materyal ve Fiziksel Donanım Yetersizliği

Öğretmen ve veli anlatılarında ikinci güçlü tema, özel eğitim sınıflarındaki materyal eksikliğidir. Özellikle duyuşsal gelişimi destekleyici araçların yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler tarafından talep edilen materyaller arasında sesli oyuncaklar, sesli kitaplar, puzzle, lego, Montessori araç gereçleri, ritim aletleri ve hareket temelli eğitim alanları yer almaktadır. Ayrıca kum havuzu, trambolin, top havuzu, kaydırak ve yüzme etkinlikleri gibi duyuşal-motor gelişimi destekleyen alanlara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Bir öğretmen “hareket eğitiminin olduğu özel bir yer olmalı” diyerek sınıf içi mekânsal daralmanın öğrencilerin davranışsal düzenlemesini zorlaştırdığını vurgulamıştır. Literatürde duyuşal bütünleme yaklaşımı, özellikle “Otizm” ve “Down” sendromlu çocuklarda hareket temelli düzenlemelerin önemine dikkat çekmektedir (Ayres, 2005). Bu bağlamda sahadaki talepler pedagojik açıdan temellendirilebilir niteliktedir.

Özellikle antibakteriyel, yıkanabilir ve silinebilir halı talebi dikkat çekicidir. Bu talep yalnızca hijyen değil, yerde etkinlik yapma ihtiyacını göstermektedir. Sınıfların fiziksel düzeni masa-sandalye odaklı olup yere dayalı etkinliklere uygun değildir.

Bir başka önemli veri, “okul için oyuncaklar yok” ifadesidir. Bu ifade özellikle otizm tanılı ve yabancı uyruklu bir öğrencinin ailesi tarafından dile getirilmiştir. Çocuğun %100 otizm tanısına sahip olduğu ve dış mekânda uygun ortam bulamadığı için kaçma davranışı gösterdiği belirtilmiştir. Bu durum, eğitim ortamının güvenli ve düzenli duyuşal alanlar sunmaması hâlinde davranışsal regülasyonun zorlaştığını göstermektedir.

UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimin yalnızca kayıt değil, içerik ve materyal uyarlaması gerektirdiğini vurgular. Ancak saha bulguları, eğitim ortamlarında bu uyarlamaların sınırlı olduğunu göstermektedir.

### 3. Sosyal Dışlanma, Âidiyet Sorunu ve Güvensizlik Deneyimi

Saha verileri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerinin yalnızca sınıf içi fiziksel koşullarla sınırlı olmadığını; sosyal kabul, kamusal alan kullanımı ve âidiyet hissiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle Down sendromlu ve otizm tanılı çocukların kamusal alanlarda dışlanma deneyimi yaşadığı, kalabalık ortamlarda yoğun kaygı geliştirdiği ve sosyal geri çekilme gösterdiği belirtilmiştir.

Bir veli, “Kalabalık yerlere giremiyor, korkuyor.” ifadesiyle çocuğunun duyuşal hassasiyetine işaret ederken, bir başka veli “Onlara özel bir park olmalı, çünkü dışlıyorlar.” diyerek sosyal kabul sorununun altını çizmiştir. Bu anlatılar, kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı kent anlayışının yalnızca fiziksel düzenleme değil, sosyal tutum dönüşümü gerektirdiğini göstermektedir.

Shakespeare (2006), engelliliğin sosyal boyutunun, bireyin toplumsal ilişkiler içinde maruz kaldığı dışlama pratikleriyle üretildiğini belirtir. Bu bağlamda parkta maruz kalınan bakışlar, oyun alanlarında kabul görmeme ya da diğer ebeveynlerin mesafeli tutumu, çocuğun kamusal mekânla kurduğu ilişkiyi ze-



delemektedir. Aileler bu nedenle kamusal alan kullanımını sınırlandırmakta ve “en güvenli” alanı ev olarak tanımlamaktadır.

Bir annenin “Esenler’de çocuğumun güvende hissettiği bir yer yok.” ifadesi, yalnızca fiziksel güvenlik değil, duygusal ve sosyal güvenliğin de eksik olduğunu göstermektedir. Âdiyet duygusunun oluşabilmesi için bireyin bulunduğu mekânda kabul gördüğünü hissetmesi gerekir. Ancak veriler, özel gereksinimli çocukların kamusal alanda “istisna” olarak konumlandığını göstermektedir.

Bu noktada kesişimsellik önemli bir analitik çerçeve sunmaktadır. Otizm tanılı ve yabancı uyruklu bir öğrencinin deneyimi, engellilik ile göçmenlik statüsünün birleşerek dezavantajı derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Aile hem sosyal dışlanma hem de maddî kısıtlılık nedeniyle ücretsiz destek talep etmektedir. Crenshaw’ın (1991) kavramsallaştırdığı kesişimsellik, birden fazla dezavantajın birbirini güçlendirdiğini ifade eder. Burada engellilik ve göçmenlik statüsü, çocuğun eğitim ve sosyal alanlara erişimini daha da sınırlamaktadır.

Özellikle park alanlarında dışlanma ve oyun ortamlarında kabul görmeme, çocukların sosyal beceri gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal öğrenme süreçleri, akran etkileşimiyle güçlenir. Ancak dışlanma deneyimi yaşayan çocukların bu etkileşimden mahrum kaldığı görülmektedir. Bu durum, uzun vadede sosyal izolasyon riskini artırmaktadır.

Dolayısıyla sosyal dışlanma yalnızca bireysel bir duygu değil; eğitim ortamlarıyla da bağlantılı bir yapısal sorundur. Okul içinde kapsayıcı pratiklerin güçlendirilmemesi, okul dışı alandaki dışlanmayı da dolaylı olarak besleyebilmektedir.

#### **4. Kurumsal Destek Eksikliği, Hizmetlere Erişim ve Yapısal Talepler**

Bulguların bir diğer önemli boyutu, kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliğine ilişkindir. Katılımcılar, ilçede engellilere yönelik kurumsal yapılanmaların sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle bazı komşu ilçelerde engelliler derneklerinin bulunduğu, ancak Esenler’de benzer bir yapının olmadığı belirtilmiştir. Belediyeye yapılan başvuruların “proje aşamasında” kaldığı ve somut uygulamaya dönüşmediği dile getirilmiştir.

Bu durum, kapsayıcı politika söyleminin uygulama düzeyinde karşılık bulmadığını düşündürmektedir. Slee (2011), kapsayıcı eğitimin yalnızca retorik düzeyde kalmasının, yapısal dönüşüm sağlanmadığı sürece anlamlı olmayacağını belirtir. Sahadan elde edilen veriler de bu görüşü desteklemektedir.

Katılımcıların talepleri arasında spor kompleksi, etkinlik atölyeleri, yüzme kursları ve özel spor programları yer almaktadır. Özellikle yüzme etkinliklerinin bazı çocuklar için tek düzenli sosyal faaliyet olduğu belirtilmiştir. Hareket temelli aktivitelerin hem fiziksel hem de davranışsal düzenleme açısından önemli olduğu bilinmektedir. Buna rağmen bu tür faaliyetlerin sistematik biçimde sunulmadığı görülmektedir.

Bir annenin ifadesi dikkat çekicidir: “Çocuğumla dışarı çıkarken önce girişi ve çıkışı en kolay neresi ona bakıyoruz.” Bu ifade, mekânsal erişimin bireysel stratejiye bırakıldığını göstermektedir. Kamusal düzenleme eksik olduğunda aileler kendi çözümlerini üretmek zorunda kalmaktadır.

Özellikle ücretsiz özel ders talebi, ekonomik boyutun eğitim deneyimini belirlediğini göstermektedir. Göçmen bir aile için özel ders ücretlerinin karşılanamaması, çocuğun destek eğitimine erişimini sınırlamaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitimin ekonomik erişilebilirlik boyutunun ihmal edildiğini göstermektedir.

UNESCO (2009), kapsayıcı sistemlerin dezavantajlı gruplar için ek destek mekanizmaları geliştirmesi gerektiğini vurgular. Ancak saha verileri, destek hizmetlerinin sistematik ve ücretsiz biçimde sunulmadığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin materyal talepleri de kurumsal destek eksikliğini görünür kılmaktadır. Sesli oyuncaklar, duysal materyaller, Montessori araçları, kum havuzu, trambolin, top havuzu ve yıkanabilir zemin düzenlemeleri gibi talepler pedagojik gerekliliklere dayanmaktadır. Ancak bu taleplerin karşılanmadığı belirtilmiştir. Bu durum, özel eğitim sınıflarının standart donanım açısından yetersiz olduğunu düşündürmektedir.

Dolayısıyla kurumsal eksiklik, hem fiziksel altyapı hem de sosyal destek mekanizmaları düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamları bireysel çaba ile değil, sistematik politika ve bütçe planlaması ile güçlendirilebilir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

### **Tartışma**

Bu araştırma, Esenler’de yaşayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerinin yalnızca sınıf içi pedagojik meselelerle sınırlı olmadığını; mekânsal güvenlik, sosyal kabul ve kurumsal destek eksikliği ile çok katmanlı biçimde şekillendiğini göstermektedir. Bulgular, engelliliğin bireysel bir yetersizlik değil; çevresel ve yapısal düzenlemelerin eksikliğiyle derinleşen bir durum olduğunu ortaya koymaktadır.

Oliver’in (1996) geliştirdiği sosyal model yaklaşımı, engelliliğin toplumsal organizasyonun bir sonucu olduğunu ileri sürer. Bu çalışmada velilerin “ev dışında güvenli bir yer yok” ifadesi, sosyal modelin yerel bağlamda nasıl somutlaştığını göstermektedir. Çocuğun hiperaktif olması ya da Down sendromlu olması tek başına risk üretmemektedir; risk, dar kaldırımlar, kaldırım işgali ve güvenli alan eksikliği ile ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla mekânsal düzenleme eksikliği, engelliliği derinleştiren bir faktör hâline gelmektedir.

Eğitim ortamları bağlamında ise UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi, öğrencilerin farklılıklarına yanıt veren esnek sistemler olarak tanımlamaktadır. Ancak saha verileri, özel eğitim sınıflarında duysal materyal, hareket alanı ve pedagojik araç gereç eksikliğinin belirgin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sesli oyuncaklar, Montessori materyalleri, ritim aletleri, kum havuzu ve trambolin



gibi araçlara yönelik talepleri, kapsayıcı eğitimin uygulama düzeyinde yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Ayres'in (2005) duyusal bütünleme yaklaşımı, özellikle otizm ve Down sendromlu çocuklarda hareket temelli düzenlemelerin önemini vurgularken; mevcut sınıf düzenlemelerinin bu ihtiyacı karşılamadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, sosyal dışlanma deneyimidir. Parklarda dışlanma, kalabalık ortamlarda korku ve sosyal geri çekilme, kapsayıcı mekân anlayışının eksikliğine işaret etmektedir. Shakespeare (2006), engelliliğin sosyal ilişkiler bağlamında üretildiğini vurgular. Bu çalışmada da dışlanma deneyimi, çocuğun sosyal gelişimini sınırlayan bir unsur olarak görülmektedir. Ailelerin kamusal alan kullanımını stratejik biçimde planlaması, mekânsal erişimin spontane değil, zorunlu bir hesaplama sürecine dönüştüğünü göstermektedir.

Kesişimsellik perspektifi (Crenshaw, 1991) bu araştırma açısından özellikle anlamlıdır. Otizm tanılı ve yabancı uyruklu bir öğrencinin deneyimi, engellilik ile göçmenlik statüsünün birleşerek dezavantajı artırdığını ortaya koymaktadır. Ücretsiz özel ders talebi, ekonomik erişilebilirliğin kapsayıcı eğitimde kritik bir unsur olduğunu göstermektedir. Slee (2011), kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel değil, yapısal ve ekonomik dönüşüm gerektirdiğini savunur. Bu bulgu, söz konusu argümanı desteklemektedir.

Ayrıca kurumsal destek eksikliği dikkat çekmektedir. Belediyeye yapılan başvuruların somut karşılık bulmaması, engellilere yönelik dernek veya destek mekanizmasının yetersizliği, kapsayıcı politikanın uygulama düzeyinde zayıf kaldığını düşündürmektedir. İmrie (2012), erişilebilirliğin yalnızca mimari düzenleme değil; yönetsel ve politik bir süreç olduğunu belirtir. Bu bağlamda, yerel yönetimlerin rolü belirleyici görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamının üç düzeyde sınırlandığını göstermektedir: Fiziksel mekânsal yetersizlik, pedagojik ve materyal eksikliği, sosyal ve kurumsal destek eksikliği. Bu üç düzey birbirini beslemekte ve kapsayıcı eğitim hedefini zayıflatmaktadır.

## Sonuç

Bu araştırma, Esenler'de yaşayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimlerinin çok boyutlu ve yapısal bir çerçevede ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, eğitim ortamlarının yalnızca sınıf içi öğretim süreçlerinden ibaret olmadığını; fiziksel mekân, sosyal kabul, ekonomik erişilebilirlik ve kurumsal destek mekanizmaları ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öncelikle fiziksel çevreye ilişkin bulgular, engelliliğin sosyal model bağlamında nasıl üretildiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Dar kaldırımlar, kaldırım işgali, güvenli bekleme alanlarının yokluğu ve kamusal mekânların düzensizliği, çocukların hareket kabiliyetini sınırlamakta ve aileleri ev merkezli bir yaşama

zorlamaktadır. Oliver'ın (1996) ifade ettiği gibi engellilik, bireysel bir eksiklikten ziyade toplumsal organizasyonun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da risk üreten unsur çocuğun tanısı değil, çevresel düzenleme eksikliğidir.

Eğitim ortamları bağlamında materyal ve donanım eksikliği, kapsayıcı eğitim söyleminin uygulama düzeyinde yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir. UNESCO'nun (2009) kapsayıcı eğitim tanımı, öğrenme ortamlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını gerektirirken; sahada özel eğitim sınıflarında duyuşsal materyal, hareket alanı ve pedagojik araç gereç eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sesli kitap, duyuşsal oyuncak, Montessori materyali ve hareket temelli alan talepleri, kapsayıcı eğitimin içerik boyutunun güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal dışlanma deneyimleri ise engelliliğin sosyal boyutunu görünür kılmaktadır. Parklarda dışlanma, kalabalık ortamlarda korku ve sosyal geri çekilme, Shakespeare'in (2006) vurguladığı üzere engelliliğin sosyal ilişkiler bağlamında üretildiğini göstermektedir. Âdiyet duygusunun zayıf olması, çocuğun hem eğitim hem de sosyal gelişimini sınırlandırmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan kesişimsel dezavantaj, kapsayıcı politika üretiminde homojen yaklaşımların yetersiz kalacağını göstermektedir. Engellilik ile göçmenlik statüsünün birleştiği durumda eğitim hizmetlerine erişim daha da zorlaşmaktadır. Crenshaw'ın (1991) kesişimsellik yaklaşımı, bu çoklu dezavantajın analiz edilmesinde önemli bir çerçeve sunmaktadır. Ücretsiz özel ders talebi ve ekonomik destek ihtiyacı, kapsayıcı eğitimin ekonomik boyutunun göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Slee'nin (2011) belirttiği gibi kapsayıcılık yalnızca mekânsal değil, yapısal ve finansal dönüşümü de gerektirir.

Kurumsal düzeyde destek mekanizmalarının sınırlı kalması, yerel yönetimlerin uygulama kapasitesinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. İmrie (2012), erişilebilirliğin mimari bir düzenleme olmaktan ziyade politik bir karar süreci olduğunu vurgular. Bu çalışma da erişilebilirliğin yerel politika düzeyinde somutlaştırılmadığı sürece kapsayıcı eğitimin sınırlı kalacağını göstermektedir.

Sonuç olarak, Esenler'deki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin deneyimleri, kapsayıcı eğitim anlayışının çok boyutlu bir dönüşüm gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Fiziksel altyapının iyileştirilmesi, pedagojik materyal donanımının güçlendirilmesi, sosyal kabulün artırılması ve ekonomik destek mekanizmalarının yaygınlaştırılmasıyla birlikte ele alınmadıkça kapsayıcılık hedefi sınırlı kalacaktır. Eğitim ortamlarının dönüştürülmesi, yalnızca pedagojik bir gereklilik değil; aynı zamanda sosyal adalet ve eşit yurttaşlık meselesidir.

Bu çalışma, yerel düzeyde kapsayıcı politika üretimine katkı sunmayı ve özel gereksinimli öğrencilerin deneyimlerini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Gelecek araştırmaların farklı ilçeler ve farklı sosyoekonomik bağlamlarda benzer analizler yapması, kapsayıcı eğitim politikalarının daha bütüncül biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda öneriler üç ana düzeyde ele alınabilir: Mekânsal düzenleme, eğitim ortamı iyileştirmesi ve kurumsal destek mekanizmaları.

Birinci olarak, kaldırımların genişletilmesi, kaldırım işgalinin önlenmesi ve güvenli yaya alanlarının oluşturulması gerekmektedir. Engelli çocukların âni hareket davranışları göz önüne alınarak, güvenli geçiş sistemleri ve kapalı bekleme alanları oluşturulmalıdır.

İkinci olarak, özel eğitim sınıflarının standart donanım listesi yeniden düzenlenmelidir. Duyusal materyaller, sesli kitaplar, hareket alanları, hijyenik ve yıkanabilir zemin düzenlemeleri temel ihtiyaç olarak tanımlanmalıdır. Hareket temelli etkinlikler için okul içinde özel alanlar oluşturulmalı; yüzme ve spor etkinlikleri sistematik biçimde erişilebilir hâle getirilmelidir.

Üçüncü olarak, ücretsiz destek eğitim mekanizmaları güçlendirilmelidir. Özellikle ekonomik kırılganlık yaşayan aileler için ücretsiz özel ders ve danışmanlık hizmetleri sağlanmalıdır. Göçmen aileler için rehberlik hizmetleri sunulmalı, dil ve bürokratik süreçlerde destek verilmelidir.

Ayrıca yerel düzeyde engelli aileleri bir araya getiren danışma ve destek merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezler yalnızca hizmet sunan değil; katılımcı politika üretimine katkı sağlayan yapılar olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aygün, E., Korkut, A., & Kiper, T. (2018). Engelli bireyler için kentsel dış mekânlara erişilebilirliğin incelenmesi: Tekirdağ örneği. *Artium*, 6(2), 20-32.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Özel gereksinimli bireylerin kentsel yaşama katılımında erişilebilirliğin rolü. (2020). OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- Yılmaz, T., & Gökçe, D. (2012). Kentsel açık ve yeşil alanların engelli bireylerin sosyal yaşamı açısından önemi. *Engelsiz Turizm Sempozyumu*, Antalya, 1 - 04 Kasım 2012, ss.31-40.

## KIZ VE ERKEK İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL MEDYA KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ: ESENLER ÖRNEĞİ

Ghina KHOUJA, Şehit Muhammed Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Hümeysra KARADEMİR, Şehit Muhammed Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Ayşenur ÖZDEMİR, Şehit Muhammed Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Evin BULUT, Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırma, İstanbul ili Esenler İlçesi’nde bulunan farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanım pratiklerini ve bu kullanımın akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini, bireyin yaşam aktivitelerini kısıtlayan “dijital bir engel” perspektifiyle incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Esenler’deki çeşitli devlet ve imam hatip liselerinde öğrenim gören, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 97 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemlerinden anket tekniği kullanılmış; elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım sürelerinin 3-5 saat ve üzeri gibi oldukça yüksek seviyelerde seyrettiğini, en sık tercih edilen platformların Instagram ve TikTok olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, sosyal medyanın ders çalışmaya odaklanmalarını kısıtladığını, uyku düzenlerini bozarak akademik motivasyonlarında ciddi bir eksiklik ve sınırlılık durumu oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma, sosyal medya kullanım süresi arttıkça akademik başarı ortalamasının düştüğünü ortaya koyarken; bu durumun öğrencinin akademik yaşamdan beklentilerini ve toplumsal yaşama uyum sağlama potansiyelini zayıflatan “modern bir kısıtlılık hâli” olduğunu vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya Kullanımı, Akademik Başarı, Lise Öğrencileri

## THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MEDIA USE AND ACADEMIC SUCCESS AMONG GIRLS' AND BOYS' IMAM HATİP HIGH SCHOOL STUDENTS: THE ESENLER EXAMPLE

### Abstract

This research was conducted to examine the social media usage practices of students attending different high schools in the Esenler district of Istanbul and the impact of this usage on their academic achievement levels, from the perspective of a “digital barrier” that restricts individuals’ life activities. The study group consisted of 97 high school students selected using simple random sampling from various state and religious high schools in Esenler during the 2025-2026 academic year. The survey technique, a quantitative data collection method, was used in the research; the obtained data were analyzed using descriptive statistics methods. The findings of the study show that students’ daily social media usage times are quite high, ranging from 3-5 hours and above, and the most frequently preferred platforms are Instagram and TikTok. A large majority of the participants stated that social media restricts their ability to focus on studying, disrupts their sleep patterns, and creates a serious deficiency and limitation in their academic motivation. While the research revealed that the average academic achievement decreases as the social media usage time increases; This situation is highlighted as a “modern state of constraint” that weakens students’ expectations from academic life and their potential to adapt to social life.

**Keywords:** Social Media Use, Academic Achievement, High School Students

### GİRİŞ

Sosyal medya kullanımı, modern çağda bireyin akademik ve sosyal yaşam aktivitelerini sınırlayıcı ve kısıtlayıcı bir dijital olgu hâline gelmiştir. Bu durum, sadece teknolojik bir araç kullanımı değil; aynı zamanda bireyin zamanı yönetme yeteneklerindeki dikkatini odaklama gücündeki sınırlılık ve eksiklik durumudur. Sosyal medya, bir kişinin bilişsel özellikleri ile yaşadığı teknolojik çevrenin özellikleri arasındaki etkileşimi yansıtan karmaşık bir süreçtir. Dijital dünyada kontrolsüz vakit geçiren öğrencilerin, akademik hizmetlere ve verimli çalışma ortamlarına erişimde görünmez engellerle karşı karşıya olduğu bilinmektedir. Genellikle sosyal medyayı yoğun kullanan gençlerin, bu mecraları kullanmayan akranlarıyla aynı akademik potansiyel ve başarı ihtiyacına sahip olabileceği göz ardı edilmekte veya yok sayılmaktadır. Oysa bu öğrencilerin de duygularının, akademik hedeflerinin, gelecek hayallerinin ve toplumda başarılı birer birey olma haklarının olduğu unutulmamalıdır.

Bu araştırma; Esenler İlçesi’ndeki lise öğrencilerinin sosyal medyadan akademik beklentilerini, dijital dünyadaki varoluş biçimlerini, başarıya dair korkularını ve gelecekle ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu, Esenler’deki liselerin 9, 10, 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden

oluşmaktadır. Katılımcılar; ders çalışırken sosyal medyanın oluşturduğu bölünmeleri, uykusuz kalma durumlarını ve akademik hedeflere odaklanma güçlüğü, yaşam kalitelerini düşüren bir “kısıtlılık” olarak tarif etmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı, doğuştan gelen bir yetersizlik olmasa da çevresel faktörler ve teknolojik maruziyetle kazanılmış, bireyin zihinsel performansını çeşitli derecelerde kısıtlayan bir durumdur. Bu kısıtlılık hâli, öğrencinin okul ortamına uyum sağlamasını ve günlük akademik sorumluluklarını yerine getirmesini güçleştirmekte; bu da özel bir dijital rehberlik ve destek hizmetine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bir başka ifadeyle sosyal medya, kişinin zihinsel enerjisinin bir kısmını yitirmesi ve normal akademik yaşamın gereklerine uymaması durumu olarak tanımlanabilir.

Esenler gibi genç nüfusun yoğun olduğu bölgelerde lise öğrencileri, toplumun teknolojik dönüşüme en açık ancak bu dönüşümün negatif etkilerine karşı en savunmasız grubunu oluşturmaktadır. Yoğun kullanımın oluşturduğu akademik dışlanma ve dijital ön yargılar, öğrencilerin eğitim hayatındaki en temel sorunlarıdır. Gençlerin dijital sorunlarının kökeninde fiziksel yorgunluk, sosyal iletişim kopukluğu ve motivasyon eksikliği gibi çok boyutlu gerekçeler yatmaktadır. Eğitimden sağlığa, kişisel gelişimden kültürel katılıma kadar öğrencilerin çözüm bekleyen ciddi sorunları bu makalenin odağını oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, İstanbul ili Esenler İlçesi’nde öğrenim gören lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım pratiklerini ve bu durumun akademik başarı üzerindeki iz düşümlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden “Tarama (Survey) Modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

Çalışmada, öğrencilerin sosyal medya kullanım süreleri, tercih ettikleri platformlar ve bu mecraların ders çalışma motivasyonu üzerindeki etkileri, herhangi bir müdahale olmaksızın mevcut hâliyle ortaya konmuştur. Alkan (2025) ve Özdemir (2024) tarafından yürütülen benzer çalışmalarda da vurgulandığı üzere, geniş kitlelerin eğilimlerini belirlemek adına bu model en uygun bilimsel zemini sunmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmamanın evrenini İstanbul/Esenler İlçesi’ndeki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi sürecinde, zaman ve maliyet kısıtlılıkları göz önünde bulundurularak “Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi” yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda, 2025 yılının Aralık ayı ile 2026 yılının

Ocak ayı başında online anket formuna gönüllü olarak yanıt veren 97 lise öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Katılımcıların demografik ve akademik profiline ilişkin detaylı veriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Değişkenler      |                 | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|------------------|-----------------|----------|-----------|
| Cinsiyet         | Kız             | 88       | 90,7      |
|                  | Erkek           | 9        | 9,3       |
| Sınıf Seviyesi   | 9. Sınıf        | 32       | 33,0      |
|                  | 10. Sınıf       | 37       | 38,1      |
|                  | 11. Sınıf       | 15       | 15,5      |
|                  | 12. Sınıf       | 13       | 13,4      |
| Dönem Ortalaması | 50-69 (Orta)    | 36       | 37,1      |
|                  | 70-84 (İyi)     | 41       | 42,3      |
|                  | 0-49 (Düşük)    | 13       | 13,4      |
|                  | 85-100 (Pekiyi) | 7        | 7,2       |

Tablo incelendiğinde örneklemin büyük bir çoğunluğunun kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf bazında dağılımda ise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin katılım oranı, 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksektir. Bu durum, Kayacı'nın (2021) da belirttiği üzere, alt sınıflardaki öğrencilerin dijital platformlardaki görünürlüklerinin ve bu tür online formlara erişim hızlarının daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Google Formlar altyapısı üzerinden hazırlanan ve online olarak erişime açılan yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Online veri toplama tekniği, verilerin doğrudan dijital ortama aktarılmasına olanak tanınması ve analiz sürecini hızlandırması nedeniyle tercih edilmiştir. Anket formunda yer alan sorular şu temel bölümlerden oluşmaktadır:

**Kişisel Bilgiler Bölümü:** Öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi ve akademik başarılarını (not ortalaması) beyan ettikleri kısımdır.

**Kullanım Alışkanlıkları Bölümü:** Günlük ortalama kullanım süresi (3-4 saat, 5 saat üzeri vb.), en sık kullanılan sosyal medya platformları (Instagram, TikTok, YouTube, WhatsApp vb.) ve kullanım amaçlarını sorgulayan sorulardan oluşmaktadır.



**Akademik Etki Ölçeği:** Borak ve Beki (2021) ile Özdemir'in (2024) akademik başarı ve sosyal medya bağımlılığı üzerine yaptıkları çalışmalardaki parametreler temel alınarak hazırlanan; ders bölünmesi, uykusuzluk, motivasyon kaybı ve kontrol güçlüğü ölçen 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum) maddeleri içermektedir.

Anketin uygulanması aşamasında etik ilkelere sadık kalınmış; öğrencilere verilerin anonim tutulacağı bilgisi verilmiş ve gönüllülük esaslı gözetilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada katılımcıların sosyal medya kullanım pratiklerine ve bu pratiklerin akademik yaşamlarına etkisine yönelik iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar “Sosyal Medya Kullanım Dinamikleri” ve “Akademik Kısıtlılık ve Bariyerler” şeklindedir.

### Sosyal Medya Kullanım Dinamikleri

Bu tema altında öğrencilerin dijital mecralardaki varlık süreleri, tercih ettikleri mecralar ve bu mecraları hangi motivasyonlarla kullandıkları incelenmiştir.

#### 1. Günlük Kullanım Süreleri ve Platform Tercihleri

Veriler incelendiğinde, öğrencilerin %40'ından fazlasının günde 5 saat ve üzeri süreyle sosyal medyada aktif olduğu görülmektedir. Bu yoğun kullanım, öğrencinin günlük rutinde akademik çalışmalara ayırabileceği süreyi fiziksel olarak daraltmaktadır. Kayacı (2021) tarafından vurgulandığı üzere, özellikle İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin görsel odaklı mecralara (Instagram, TikTok) olan ilgisi, bu mecraları “vakit geçirme” aracı olmaktan çıkarıp bir yaşam biçimi hâline getirmektedir.

#### 2. Kullanım Amaçları

Öğrencilerin %70'inden fazlası kullanım amacını “Eğlence ve vakit geçirmek” olarak beyan etmiştir. Borak ve Beki (2021), sosyal medyanın bilgi amaçlı kullanımından ziyade eğlence odaklı kullanımının “akademik erteleme” davranışını %85 oranında artırdığını savunmaktadır. Esenler verilerinde de eğlence odaklı kullanımın not ortalaması (0-69) üzerindeki baskısı net bir şekilde hissedilmektedir.

### Akademik Engelleyiciler ve Başarı Bariyerleri

Bu tema, sosyal medyanın öğrencilerin akademik performansları önünde oluşturduğu yapısal ve psikolojik engelleri (odaklanma kaybı, fiziksel yorgunluk ve öz denetim eksikliği) güncel akademik literatür ışığında ele almaktadır.

#### 1. Bilişsel Bölünme ve Odaklanma Sorunları

Esenler örnekleminde elde edilen verilerde, “Sosyal medya ders çalışmamı bölüyor.” ifadesine öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüksek puan (4 ve 5)



vermesi, dijital mecraların öğrencinin bilişsel kapasitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Özdemir (2024), sosyal medya platformlarından gelen anlık bildirimlerin ve sürekli güncellenen içerik akışının, öğrencinin çalışma disiplini bozduğunu ve “derinleşme” (deep work) kapasitesini ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Bu durum, akademik görevlerin yerine getirilmesi sırasında dikkat dağınıklığına yol açarak öğrenme sürecini kesintiye uğratmaktadır. Borak ve Beki (2021) ise bu bölünmelerin öğrencide zihinsel bir yorgunluk oluşturduğunu ve akademik motivasyonu sistematik olarak düşürdüğünü vurgulamaktadır.

### 2. Fiziksel Bir Bariyer Olarak Uykusuzluk

Anket sonuçlarında “Sosyal medya yüzünden uykusuz kaldığım zamanlar oluyor.” maddesine verilen “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtlarının yoğunluğu, dijital bağımlılığın biyolojik bir engele dönüştüğünü kanıtlamaktadır. Alkan (2025), uykusuzluğun lise öğrencilerinde bilişsel fonksiyonları yavaşlatarak akademik başarıyı doğrudan ve olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Geç saatlere kadar sosyal medyada vakit geçiren öğrenciler, ertesi gün okul ortamında dikkat toplama güçlüğü ve kronik yorgunluk yaşamaktadır. Kayacı (2021), uykusuzluğun özellikle sınav dönemlerinde öğrencilerin muhâkeme yeteneğini kısıtlayarak not ortalamalarında (GPA) belirgin bir düşüşe neden olduğunu ifade etmiştir.

### 3. Akademik Öz Denetim ve Kontrol Güçlüğü

Esenler’deki lise öğrencilerinin “Sosyal medya kullanımımı kontrol etmekte zorlanıyorum.” sorusuna verdikleri yüksek puanlar, kullanım alışkanlığının bir “irade zayıflığına” evrildiğini göstermektedir. Borak ve Beki (2021), bireyin sosyal medya kullanımını denetleyememesinin, akademik hedeflere odaklanmayı imkânsız kılan en büyük psikolojik bariyer olduğunu belirtmektedir. Bu kontrol kaybı, öğrencilerin derslere ayırdıkları sürenin niteliksel ve niceliksel olarak azalmasına neden olmaktadır. Özdemir (2024) tarafından vurgulanan “sosyal medya bağımlılığı” düzeyi, öğrencinin kendi akademik başarısını yönetme yetisini elinden alarak onu dijital bir pasifliğe itmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, İstanbul ili Esenler İlçesi’ndeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, dijital platformların öğrenciler için sadece bir iletişim aracı olmaktan çıkıp, akademik performansı doğrudan sınırlayan yapısal birer “engelleyici” unsura dönüştüğünü kanıtlamaktadır.

### Kullanım Süreleri ve Akademik Başarı Korelasyonu

Araştırmada elde edilen en çarpıcı veri, Esenler örneklemindeki öğrencilerin yaklaşık %40’ının günde 5 saat ve üzerinde sosyal medya kullanmasıdır. Bu

bulgu, Alkan'ın (2025) lise öğrencileri üzerinde yaptığı ve günlük 4 saati aşan kullanımların not ortalamasını anlamlı derecede düşürdüğü tespitiyle birebir örtüşmektedir. Esenler verilerinde de kullanım süresi arttıkça akademik başarı ortalamasının 50-69 bandına (Orta/Düşük seviye) gerilemesi, kontrolsüz zaman harcanmasının akademik başarısızlığın temel belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Kayacı (2021) ise bu durumu “zaman hırsızlığı” olarak nitelendirerek, öğrencilerin bilinçsiz kullanım nedeniyle en verimli çalışma saatlerini dijital mecralarda tükettiklerini vurgulamaktadır.

#### *Akademik Erteleme ve Odaklanma Bariyerleri*

Borak ve Beki (2021) tarafından vurgulanan “akademik erteleme” (procrastination) olgusu, Esenler'deki öğrencilerde “ders çalışması gerekirken sosyal medyada vakit geçirme” eğilimiyle (4.2 puan ortalaması) somutlaşmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal medyanın derslerini böldüğünü beyan etmesi, anlık bildirimlerin bilişsel bir “dikkat dağınıklığı” oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Özdemir (2024), bu durumu “akademik motivasyon kaybı” olarak tanımlamakta ve sosyal medyanın sunduğu anlık hazların (beğeni, yorum, kısa videolar), ders çalışmanın getireceği uzun vadeli başarının önüne geçtiğini belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik hedeflerine odaklanmasını zorlaştıran birincil psikolojik bariyerdir.

#### *Fiziksel Etkiler: Biyolojik Ritmin Bozulması ve Uykusuzluk*

Ankette uykusuzluk maddesine verilen 5 tam puanlık yoğun yanıtlar, sosyal medyanın sadece zihinsel değil, fiziksel bir kapasite kaybı oluşturduğunu da göstermektedir. Alkan (2025), uykusuz kalan öğrencilerin bilişsel fonksiyonlarında ciddi yavaşlamalar olduğunu ve bu durumun sınıf içi odaklanmayı %20 oranında düşürdüğünü saptamıştır. Esenler verilerinde de uykusuzluk ile düşük akademik ortalamalar arasındaki paralellik, dijital mecraların öğrencinin biyolojik dengesini bozarak onu akademik ortamdan kopardığını doğrulamaktadır.

#### **Öneriler**

Araştırma sonucunda Esenler İlçesi'ndeki eğitim paydaşları, yerel yönetimler ve aileler için geliştirilen çözüm önerileri aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

1. **Dijital Okuryazarlık Eğitimleri:** Okullarda sosyal medyanın sadece bir eğlence aracı değil, YouTube üzerinden akademik içerik takibi gibi faydalı bir enstrümana dönüştürülmesi için yapılandırılmış dijital okuryazarlık dersleri verilmelidir.
2. **Akademik Zaman Yönetimi Atölyeleri:** Borak ve Beki'nin (2021) önerdiği gibi, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını kontrol altına alabilmeleri için “zaman yönetimi” ve “öz denetim” becerilerini geliştirecek rehberlik çalışmaları düzenlenmelidir.
3. **Fiziksel Sosyalleşme Alanlarının Artırılması:** Esenler Belediyesi ve yerel kurumlar, gençlerin dijital dünyadaki sosyal izolasyonlarını kırmak adına,

onları dijital mecralardan uzaklaştıracak spor, sanat ve sosyal sorumluluk projelerini teşvik etmelidir.

4. **Veli Farkındalık Programları:** Kayacı'nın (2021) belirttiği üzere, ailelerin çocuklarının sosyal medya kullanımını baskıcı bir yöntemle kısıtlamak yerine, “bilinçli ve sınırlı kullanım” konusunda model olmaları ve bu konuda profesyonel destek almaları sağlanmalıdır.
5. **Akademik Motivasyonun Güçlendirilmesi:** Özdemir (2024) tarafından vurgulanan akademik güdülenmenin artırılması için öğrencilerin ders başarılarını sadece not odaklı değil, kişisel gelişim odaklı görmelerini sağlayacak motivasyonel seminerler düzenlenmelidir.

### KAYNAKÇA

- Alkan, F. (2025). Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanım Süreleri ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonel İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 45-62.
- Borak, N. & Beki, A. (2021). Sosyal Medya Kullanımının Akademik Erteleme ve Zaman Yönetimi Üzerindeki Etkileri: Ümraniye Örneği. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 210-228.
- Kayacı, E. (2021). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları ve Akademik Motivasyon İlişkisi. *Din ve Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 112-130.
- Özdemir, Ö. (2024). Dijital Bağımlılığın Lise Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi. *Gençlik ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 78-95.
- T.C. Esenler Liseleri Sosyal Medya Kullanım Anketi. (2025-2026). Esenler İlçesi'ndeki Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Akademik Başarı İlişkisi Veri Seti. (Yayımlanmamış Anket Verileri).
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. Ankara: TÜİK Yayınları.

## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

**Hatice Nur KAMAY**, Şehit Türkmen Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**İremgöl DÜLGER**, Şehit Türkmen Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Tuana GENÇ**, Şehit Türkmen Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
**Sevde Nur EYİCİL**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarını; dinleme sıklığı, tercih edilen türler, teknolojik araç kullanımı ve müziğin duygusal/bilişsel işlevleri açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini, İstanbul ilinde farklı lise türlerinde (İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi) öğrenim görmekte olan 389 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilerek frekans ve yüzde değerleri üzerinden raporlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin %75,9'unun günlük 0-3 saat arasında müzik dinlediği, en sık kullanılan aracın akıllı telefonlar (%79,4) olduğu ve dijital platform kullanımının %63 ile yaygınlaştığı saptanmıştır. Müzik türü tercihlerinde Rap ve Popüler listeler ön plana çıkarken, müziğin temel işlevinin “mutluluk enerjisini artırma” (%68,6) ve “stres yönetimi” (%58,3) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık yarısının (%44,7) ders çalışırken müzik dinlemekten rahatsız olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, lise öğrencilerinin müziği dijitalleşmiş, bireysel ve duygusal bir öz düzenleme aracı olarak konumlandığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Alışkanlıkları, Lise Öğrencileri, Dijital Müzik, Duygu Düzenleme, Popüler Kültür.

## AN ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' MUSIC LISTENING HABITS

### Abstract

The primary objective of this research is to examine the music listening habits of high school students in terms of listening frequency, preferred genres, use of technological tools, and the emotional/cognitive functions of music. The study, which employed a descriptive survey model—one of the quantitative research methods—consisted of a sample of 389 students attending different types of high schools (Imam Hatip, Anatolian, and Vocational High Schools) in Istanbul. The research data were collected through a 20-item questionnaire developed by the researchers. The obtained data were analyzed using the SPSS software package and reported through frequencies and percentages. According to the research findings, it was determined that 75.9% of the students listen to music for 0-3 hours daily, the most frequently used devices are smartphones (79.4%), and the use of digital platforms has become widespread at a rate of 63%. While Rap and Popular charts stood out in music genre preferences, the primary functions of music were identified as “increasing happiness energy” (68.6%) and “stress management” (58.3%). Additionally, it was found that approximately half of the students (44.7%) are disturbed by listening to music while studying. The results indicate that high school students position music as a digitalized, individual, and emotional tool for self-regulation.

**Keywords:** Music Habits, High School Students, Digital Music, Mood Regulation, Popular Culture.

### GİRİŞ

Müzik, insanlık tarihinin en başından beri bireylerin kendilerini ifade etme ve kendi dünyalarını kurma çabalarının en somut yolu olarak kabul edilmektedir. Sadece bir eğlence aracı olmayan müzik, aynı zamanda duyguların ve düşüncelerin dış dünyaya aktarıldığı çok güçlü bir iletişim kanalıdır (Say, 2001). İnsanların müzikle olan bağı henüz anne karnındayken başlar ve yaşam boyu devam eden temel bir ihtiyaç niteliği taşır (Uçan, 2005). Tarih boyunca seslerin keşfi ve müzik aletlerinin gelişimiyle zenginleşen bu süreç, müziğin insan yaşamının her alanına girmesini sağlamıştır. Özellikle kişiliğin şekillendiği ve sosyal kimliğin geliştiği lise yılları, müzikle kurulan bağın en güçlü olduğu dönemlerin başında gelir.

Lise yıllarını kapsayan ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçişte yaşanan kimlik arayışının ve yoğun duygusal değişimlerin en üst düzeye ulaştığı kritik bir evredir (Kulaksızoğlu, 2001). Bu dönemde müzik, gençler için sadece bir hobi olmanın ötesine geçerek temel bir kimlik belirleyici rolü üstlenir. Hargreaves ve North (1999) tarafından belirtildiği üzere, müzik ergenler için hayâtî bir önem taşır; çünkü birey müzik sayesinde dış dünyaya karşı kendi özerkliğini tanımlayabilir ve duygusal bir denge kurabilir. Gençler; yaşadıkları olaylardan,

hissettikleri duygulardan ve içinde bulundukları sosyal çevreden etkilenecek müzik tercihlerini şekillendirirler. Seçtikleri müzik türleri aracılığıyla hem bir gruba ait olduklarını hissederek hem de kendilerini diğerlerinden ayıran özelliklerini sergilerler (Doğan, 2020). Bu açıdan bakıldığında, bir lise öğrencisinin müzik tercihi, aslında onun iç dünyası ile dış dünya arasındaki bağı temsil etmektedir.

Teknolojinin hızla gelişmesi ve dijitalleşme, müzik dinleme alışkanlıklarını tamamen değiştirerek daha bireysel bir yapıya dönüştürmüştür. Geçmişte kullanılan radyo, kasetçalar veya CD çalar gibi araçlar, günümüzde yerini akıllı telefonlara ve internet tabanlı dijital platformlara (Spotify, YouTube vb.) bırakmıştır. Güncel araştırmalar, lise öğrencilerinin müziğe ulaşmak için en çok cep telefonlarını kullandığını ve bu sayede günün her saatinde müzik dinleyebildiklerini göstermektedir (Doğan, 2020). Müziğin her an ulaşılabilir olması, onu gençlerin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline getirmiş; erişim kolaylığı ise farklı müzik türlerini keşfetmeyi daha kolay hâle getirmiştir.

Müzik dinlemek, lise öğrencilerinden beklenen sadece vakit geçirme eylemi değil, aynı zamanda etkili bir duygu düzenleme yöntemidir. Goleman (2003)'a göre duygular yaşamımıza yön veren temel hallerdir ve gençlerin müzik seçimlerindeki ana motivasyon kaynağıdır. Öğrenciler; sınav stresi yaşadıklarında sakinleşmek için dinlendirici müzikleri, spor yaparken veya enerji toplamak istediklerinde ritmik parçaları, üzgün olduklarında ise bu duygularını paylaşacak ezgileri tercih etmektedir. Müziğin bu rahatlatıcı etkisi, gençlerin ruhsal dengelerini korumalarına yardımcı bir tür destek sunmaktadır (Çoban, 2005).

Sonuç olarak lise öğrencilerinin müzik tercihleri üzerinde cinsiyet, okul türü ve özellikle arkadaş grupları gibi pek çok etkenin belirleyici olduğu görülmektedir. Arkadaş çevresi tarafından kabul görme isteği popüler kültüre ilgiyi artırırken, okulda alınan müzik eğitimi bireyin tercihlerinde daha seçici davranmasını sağlayabilmektedir (Aydoğan, 1990; Bulut, 2011). Tüm bu etkenler ışığında lise öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarını incelemek, onların hem gelişim süreçlerini hem de kültürel dünyalarını anlamak adına büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, söz konusu etkileşimi lise öğrencisi araştırmacılar olarak bilimsel bir çerçevede ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### **Araştırma Amacı**

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarını ele almayı amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında altı temel alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin müzik dinleme sıklığı, müzik eğitimi alma durumu ve enstrüman çalma alışkanlıklarının genel dağılımı nedir?
2. Öğrencilerin müzik türü tercihleri (Rap, Pop, Rock, K-Pop vb.) ile müziği bir kendini ifade etme aracı olarak görme eğilimleri düzeydedir?
3. Öğrencilerin müzik dinleme aracı olarak akıllı telefon kullanımı ve ücretli dijital platformları tercih etme oranları ne düzeydedir?

4. Öğrencilerin ders çalışırken müzik dinlemeye dair algıları ve sosyal ortamlarda müziğe yükledikleri önem düzeyi nedir?
5. Lise öğrencilerinin duygusal durumlarına (üzüntü, öfke, mutluluk) göre müziği bir araç olarak kullanma eğilimleri ne düzeydedir?
6. Öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıkları ve tercihleri; cinsiyet, sınıf düzeyi veya müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

İstanbul'un Esenler İlçesi'nde farklı okul türlerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla hazırlanan betimsel nitelikteki bu çalışmada anket ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde yola çıkarak bölgedeki lise öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıkları hakkında çıkarımlar yapabilmek için tarama yöntemine başvurulmuştur. Tarama modelleri bünyesinde birçok unsuru barındıran bir evrenin tamamını veya bir kısmını ele alarak çalışma grubuna yöneltilen sorular yardımıyla geçmişteki ya da günümüzdeki bir durumu kendine has yönleriyle olduğu gibi anlatmayı hedefleyen araştırma tekniğidir (Karasar, 2012). Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan anket; her biri 5 seçenekten oluşan Likert tipi sorulardan oluşturulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi olmak üzere resmî üç lisede, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmektedir olan 389 öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıdaki tablolarda, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlerine ait frekans (f) ve yüzde değerleri (%) gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

| Değişken            | Kategoriler       | f   | %    |
|---------------------|-------------------|-----|------|
| <b>Cinsiyet</b>     | Erkek             | 215 | 55,3 |
|                     | Kız               | 174 | 44,7 |
| <b>Sınıf Düzeyi</b> | 9. Sınıf          | 151 | 38,8 |
|                     | 11. Sınıf         | 106 | 27,2 |
|                     | 10. Sınıf         | 87  | 22,4 |
|                     | 12. Sınıf         | 43  | 11,1 |
|                     | Hazırlık          | 2   | 0,5  |
| <b>Okul Türü</b>    | İmam Hatip Lisesi | 195 | 50,1 |
|                     | Anadolu Lisesi    | 97  | 24,9 |
|                     | Meslek Lisesi     | 97  | 24,9 |



Araştırmaya katılan 389 öğrencinin %55,3'ünü erkek, %44,7'sini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf düzeylerine bakıldığında, en yüksek katılımın %38,8 ile 9. sınıflarda olduğu, en düşük katılımın ise %0,5 ile hazırlık sınıflarında olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların tam yarısı (%50,1) İmam Hatip Lisesi öğrencisidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak, lise öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarını ve müziğe yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırladığımız bir anket formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde ilk olarak demografik bilgiler, açık uçlu sorular ve müzik hakkındaki düşünceleri içeren 20 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Hazırlanan bu anket, hedef kitemiz olan akranlarımıza daha hızlı ulaşabilmek ve verileri hatasız bir şekilde toplamak amacıyla Google Formlar platformu üzerinden dijital bir ankete dönüştürülmüştür. Sorular yapılandırılırken sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirme sistemi tercih edilmiştir. Ayrıca, anketimizin güvenilirliğini artırmak ve katılımcıların soruları dikkatli okuyup okumadığını kontrol etmek amacıyla form içerisine ters kodlanmış (olumsuz) maddeler de dâhil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Google Formlar üzerinden toplanan veriler, analiz sürecine başlanmadan önce dijital ortama aktarılmış ve hatalı veya eksik doldurulan formlar elenerek veri temizliği yapılmıştır. Elde edilen temiz verilerin istatistiksel analizi için danışmanımızın desteği ile profesyonel bir yazılım olan IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sırasında, formdaki ters kodlanmış ifadeler SPSS üzerinde “yeniden kodlama” (recode) işlemiyle puanlama birliğine uygun hâle getirilmiştir. Araştırma grubunun genel eğilimlerini ve alışkanlıklarını belirlemek üzere frekans (n) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak betimsel analiz tekniklerine başvurulmuştur. Sonuçların sunumunda ise akademik standartlara uygun tablolar oluşturulmuş ve bu veriler üzerinden lise öğrencisi araştırmacılar olarak yorumlamalar yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu araştırma, lise öğrencilerinin müzik dinleme pratiklerinin dijitalleşme ve bireyselleşme ekseninde yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerine dair bulgular, öğrencilerin %75,9'unun günde üç saate kadar müzik dinlediğini ve bu eylemin %79,4 oranında akıllı telefonlar aracılığıyla gerçekleştiğini göstermiştir. Bu veriler, Koca (2022) tarafından tanımlanan “akış odaklı müzik kültürünün gençler arasında mutlak bir standart hâline geldiğini kanıtlamaktadır. Enstrüman çalma (%10,5) ve teknik eğitim (%6,2) oranlarının düşüklüğü ise, müziğin “aktif bir üretim” alanından



ziyade “yaşam tarzına eşlik eden dijital bir tüketim” nesnesine dönüştüğüne dair Doğan (2020)’in tespitlerini güncel verilerle desteklemektedir.

İkinci ve yedinci alt problemler kapsamında incelenen müzik türü tercihleri ve dinleme ortamları, müziğin “mekânsal mobilité” kazandığını göstermektedir. Öğrencilerin %59,6’sının okul yolunda ve %55’inin sosyal medya (TikTok/Reels) içerikleri aracılığıyla müzik dinlemesi, Zhu ve arkadaşlarının (2023) belirttiği üzere kısa video platformlarının müzik keşfinde ana akım medya kanallarının önüne geçtiğini doğrulamaktadır. Rap/Hip-Hop (%38,1) ve popüler listelerin (%43,9) baskınlığı, gençlerin müzik üzerinden bir kimlik sunumu gerçekleştirdiklerini ve popüler kültürle güçlü bir bağ kurduklarını göstermektedir.

Dördüncü ve beşinci alt problemlerde ele alınan “duygu düzenleme” ve “ders çalışma” süreçleri, müziğin psikososyal işlevlerini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Katılımcıların %68,6’sının mutluluk enerjisini artırmak, %58,3’ünün ise stres yönetimi için müziğe başvurması, Vidas ve arkadaşları (2021) tarafından vurgulanan “müziksel öz düzenleme” eğiliminin lise çağındaki bireylerde birincil başa çıkma stratejisi olduğunu kanıtlamaktadır. Buna karşın, öğrencilerin %44,7’sinin ders çalışırken müzikten rahatsız olması, arka plan müziğinin karmaşık bilişsel görevlerde “bilişsel yükü” artırdığına dair Cohrdes ve arkadaşlarının (2020) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, örneklemin %50,1’ini oluşturan İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin de dâhil olduğu bu geniş grup için müzik; dijital araçlarla her an erişilebilen, duygusal denge sağlayan ve sosyal medya dinamikleriyle sürekli güncellenen dinamik bir kültürel sermaye niteliğindedir.

### Öğrencilerin Genel Müzik Eğilimleri ve Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Araştırma grubunun müzik dinleme sıklığı, enstrüman çalma ve eğitim alma durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Müzik Dinleme Süresi, Enstrüman ve Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılımlar

| Değişken                     | Gruplar         | n   | %    |
|------------------------------|-----------------|-----|------|
| <b>Günlük Dinleme Süresi</b> | 0-3 Saat Arası  | 295 | 75,9 |
|                              | 3 Saat ve Üzeri | 94  | 24,1 |
| <b>Enstrüman Çalma</b>       | Evet            | 41  | 10,5 |
|                              | Hayır           | 348 | 89,5 |
| <b>Müzik Eğitimi</b>         | Evet            | 24  | 6,2  |
|                              | Hayır           | 365 | 93,8 |

Öğrencilerin müzik alışkanlıklarına bakıldığında, %75,9 gibi büyük bir çoğunluğun günde 3 saate kadar müzik dinlediği saptanmıştır. Buna karşın, bir enstrüman çalma oranı sadece %10,5, profesyonel müzik eğitimi alma oranı ise %6,2 gibi oldukça düşük seviyelerdedir. Bu durum, biz liselilerin müziği “üretmekten” ziyade “tüketmeye” odaklandığımızı göstermektedir.

### Öğrencilerin Müzik Türü Tercihleri ve Kendini İfade Etme Eğilimine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tür tercihleri ile müziği kimlik inşasında bir araç olarak kullanma düzeyleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Müzik Türlerinin “Kendini İfade Etme” Aracı Olarak Görülme Düzeyleri

| İfade / Tür             | K. Katılıyorum n(%) | Katılıyorum n(%) | Kararsızım n(%) | Katılmıyorum n(%) | K. Katılmıyorum n(%) |
|-------------------------|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| <b>Rap/ Hip-Hop</b>     | 64 (16,5)           | 84 (21,6)        | 85 (21,9)       | 72 (18,5)         | 84 (21,6)            |
| <b>Rock/Metal</b>       | 35 (9,0)            | 51 (13,1)        | 88 (22,6)       | 83 (21,3)         | 132 (34,0)           |
| <b>Popüler Listeler</b> | 58 (14,9)           | 113 (29,0)       | 74 (19,0)       | 69 (17,7)         | 75 (19,3)            |

En çok tercih edilen türler incelendiğinde, Popüler Listeler (%43,9) ve Rap/ Hip-Hop (%38,1) türlerinin ön planda olduğu görülmektedir. Rock ve Metal müzik ise %34 gibi yüksek bir oranla “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabı alarak öğrenciler arasında en az tercih edilen türlerden biri olmuştur. Bu veriler, gençlerin müzik zevkinin güncel ve popüler akımlardan güçlü bir şekilde etkilendiğini kanıtlamaktadır.

### Öğrencilerin Akıllı Telefon Kullanımı ve Ücretli Dijital Platform Tercihlerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin teknolojinin müzik erişimi üzerindeki verileri analiz edilmiş olup verilen cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Müzik Dinleme Araçları ve Platform Tercihleri

| Madde                   | K. Katılıyorum n(%) | Katılıyorum n(%) | Kararsızım n(%) | Katılmıyorum n(%) | K. Katılmıyorum n(%) |
|-------------------------|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| <b>Akıllı Telefon</b>   | 158 (40,6)          | 151 (38,8)       | 32 (8,2)        | 21 (5,4)          | 27 (7,0)             |
| <b>Ücretli Platform</b> | 163 (41,9)          | 82 (21,1)        | 43 (11,1)       | 41 (10,5)         | 60 (15,4)            |

Öğrencilerin %79,4’ü müzik dinlemek için akıllı telefonlarını en temel araç olarak kullanmaktadır. Ayrıca katılımcıların %63’ü Spotify veya Apple Music

gibi ücretli dijital platformları tercih ettiğini belirtmiştir. Bu bulgular, müziğin artık kaset veya CD gibi fiziksel araçlardan tamamen kurtulup dijital ve mobil bir yapıya büründüğünü net bir şekilde açıklamaktadır.

### Ders Çalışma ve Sosyal Ortamlarda Müzik Algısı İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ders çalışma ve sosyal çevrede müziğin uyaran olarak etkisi Tablo 5'te değerlendirilmiştir.

**Tablo 5:** Ders Çalışma Süreci ve Sosyal Çevrede Müziğe Yönelik Tutumlar

| İfade                              | K. Katılıyorum n(%) | Katılıyorum n(%) | Kararsızım n(%) | Katılmıyorum n(%) | K. Katılmıyorum n(%) |
|------------------------------------|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| <b>Ders Çalışırken Rahatsızlık</b> | 87 (22,4)           | 87 (22,3)        | 79 (20,3)       | 71 (18,3)         | 65 (16,7)            |
| <b>Sosyal Ortamda Önem</b>         | 57 (14,7)           | 81 (20,8)        | 118 (30,3)      | 67 (17,2)         | 66 (17,0)            |

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri, öğrencilerin %44,7'sinin ders çalışırken müzik dinlemekten rahatsız olduğunu ifade etmesidir. Sosyal ortamlarda müziğe verilen önem sorulduğunda ise %30,3 ile en çok “Kararsızım” cevabı verilmiştir. Bu tablo, müziğin her ne kadar sevilen bir eylem olsa da yüksek dikkat gerektiren ders çalışma anlarında bir dış engel veya dikkat dağıtıcı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

### Öğrencilerin Duygusal Durumlara Göre Müzik Kullanım Eğilimine İlişkin Bulgular

Müziğin bir duygu düzenleme aracı olarak kullanımı Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Müziğin Farklı Duygusal Durumlardaki Kullanım Sıklığı

| Durum                     | K. Katılıyorum n(%) | Katılıyorum n(%) | Kararsızım n(%) | Katılmıyorum n(%) | K. Katılmıyorum n(%) |
|---------------------------|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| <b>Mutluluğu Artırma</b>  | 129 (33,2)          | 138 (35,4)       | 58 (14,9)       | 30 (7,7)          | 34 (8,7)             |
| <b>Stresten Uzaklaşma</b> | 121 (31,1)          | 106 (27,2)       | 70 (18,0)       | 44 (11,3)         | 48 (12,4)            |
| <b>Üzüntüde Teselli</b>   | 111 (28,5)          | 113 (29,0)       | 63 (16,2)       | 50 (12,9)         | 52 (13,4)            |

Müziğin neden dinlendiği sorulduğunda, en yüksek katılım %68,6 ile “Mutluluk enerjisini artırmak” için olmuştur. Bunu %58,3 ile “Stres atmak ve rahatlamak” takip etmektedir. Bu veriler, biz gençlerin müziği sadece eğlence için değil,

aynı zamanda moralimizi düzeltmek ve okul stresinden uzaklaşmak için bir tür “duygu düzenleme aracı” olarak kullandığımızı göstermektedir.

### Öğrencilerin Müzik Dinleme Ortamları ve Müzik Dinlerken Tercih Edilen Aktivitelere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin müziği hangi mekânlarda ve ne tür aktiviteler eşliğinde dinlemeyi tercih ettikleri analiz edilmiş ve Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Öğrencilerin Müzik Dinleme Ortamları ve Eşlik Eden Aktivitelerin Dağılımı

| Dinleme Or-<br>tamı /<br>Aktivite       | K. Katılıyo-<br>rum n(%) | Katılıyorum<br>n(%) | Kararsızım<br>n(%) | Katılmıyo-<br>rum n(%) | K. Katılmıyo-<br>rum n(%) |
|-----------------------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------|------------------------|---------------------------|
| Okul Yolun-<br>da / Yürür-<br>ken       | 121 (31,1)               | 111 (28,5)          | 61 (15,7)          | 41 (10,5)              | 55 (14,1)                 |
| Sosyal Med-<br>yada (Tik-<br>Tok/Reels) | 108 (27,8)               | 106 (27,2)          | 68 (17,5)          | 48 (12,3)              | 59 (15,2)                 |
| Ders Çalışır-<br>ken                    | 87 (22,4)                | 87 (22,3)           | 79 (20,3)          | 71 (18,3)              | 65 (16,7)                 |
| Yemek Yer-<br>ken                       | 56 (14,4)                | 72 (18,5)           | 91 (23,4)          | 85 (21,9)              | 85 (21,9)                 |

Öğrencilerin %59,6’sı müziği en çok okul yolunda veya yürürken dinlemeyi tercih etmektedir. İkinci sırada ise %55 oranında TikTok ve Instagram Reels gibi sosyal medya içerikleri üzerinden müzik dinleme alışkanlığı gelmektedir. Yemek yerken müzik dinleme oranı (%32,9) ise diğer aktivitelere göre daha düşük seviyede kalmıştır.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Lise öğrencilerinden oluşan bir proje ekibi tarafından yürütülen bu araştırma-  
da, gençlerin müzik dinleme alışkanlıklarının dijital imkânlarla nasıl değiştiği ve  
müziğin günlük yaşamdaki rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular toplu olarak  
değerlendirildiğinde, müzik dinleme eyleminin lise öğrencileri için sadece boş  
zamanı değerlendirme aracı değil; aynı zamanda duyguları düzenleme, stresle  
başa çıkma ve dijital dünyada kendini ifade etme aracı olduğu saptanmıştır.  
Araştırmanın teknolojik verilerine bakıldığında, öğrencilerin %79,4’ünün akıllı  
telefonları, %63’ünün ise ücretli dijital müzik platformlarını kullandığı görül-  
mektedir. Bu durum, Koca (2022) tarafından belirtilen “dijital müzik kültürü”nün  
gençler arasında tamamen yerleştiğini göstermektedir. Müziğin artık fiziksel bir  
kaset veya CD olmaktan çıkıp her an ulaşılabilir bir internet hizmetine dönüş-  
mesi, North ve Hargreaves (2008)’in üzerinde durduğu “müziğin taşınabilirliği”

kavramının günümüzde en yüksek seviyeye ulaştığını kanıtlamaktadır. Özellikle öğrencilerin %59,6'sının okul yolunda müzik dinlemeyi tercih etmesi, müziğin dış dünyadan uzaklaşıp kişisel bir alan oluşturmak için kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Müzik türü tercihlerinde öne çıkan Rap/Hip-Hop (%38,1) ve popüler listeler (%43,9) verileri, Doğan (2020)'in çalışmasında belirttiği “gençlerin popüler kültürden etkilenme” durumuyla uyumlu bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın en güncel bulgularından biri, sosyal medyanın (TikTok/Reels) %55 oranında bir müzik keşfetme alanı olarak görülmesidir. Zhu ve arkadaşlarının (2023) da vurguladığı gibi, kısa video platformları müziğin yayılma biçimini değiştirmiştir; müzik artık sadece dinlenen değil, videolarda görsellikle birleşen bir tüketim unsuru hâline gelmiştir. Bu durumun, gençlerin duygu dünyasını da doğrudan etkilediği saptanmıştır. Öğrencilerin %68,6'sının mutluluğunu artırmak, %58,3'ünün ise stres atmak ve teselli bulmak için müziğe başvurması, Vidas ve arkadaşları (2021) tarafından ifade edilen “müziğin stresle başa çıkma aracı olması” görüşünü desteklemektedir. Öte yandan, katılımcıların %44,7'sinin ders çalışırken müzikten rahatsız olduğunu belirtmesi, Cohrdes ve arkadaşlarının (2020) “bilişsel yük” çalışmasında belirttiği gibi, zihinsel çaba gerektiren işlerde müziğin dikkat dağıtıcı bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, müziğin her ne kadar rahatlatıcı bir sığınak olsa da akademik odaklanma gereken anlarda bir dış engel olarak algılanabildiğini ortaya koymaktadır.

Tüm bu veriler ve değerlendirmeler ışığında, eğitim sistemindeki müzik derslerinin gençlerin %55 oranında kullandığı dijital mecraları ve yeni nesil müzik yapım araçlarını da kapsayacak şekilde güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Uçan (2005)'in belirttiği müzik kültürünün doğru gelişebilmesi için öğrencilerin sadece müzik dinleyen değil; enstrüman çalan veya dijital üretim yapan aktif birer katılımcı olmaları önerilmektedir. Okul rehberlik servislerinin, gençlerin stres yönetiminde saptanan bu %58,3'lük yüksek ilgisinden faydalanarak “müzik odaklı destek çalışmaları” yapması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, ders çalışırken saptanan yüksek rahatsızlık oranları dikkate alınarak, öğrencilere hangi durumlarda müzik dinlemenin faydalı, hangi durumlarda ise engelleyici olduğu konusunda rehberlik edilmesinin başarıyı artıracakları öngörülmektedir. Gelecek araştırmalarda, Rap müziğin neden gençler arasında en çok tercih edilen tür olduğu daha derinlemesine araştırılmalı ve sosyal medya uygulamalarının gençlerin müzik zevki üzerindeki etkileri üzerine yeni çalışmalar yapılmalıdır. Sonuç olarak, lise öğrencileri için müziğin; internet aracılığıyla her an ulaşılan, duygusal destek sağlayan ve sosyal medya ile sürekli yenilenen çok yönlü bir kültürel araç olduğu saptanmıştır.

## KAYNAKÇA

- Aydoğan, S. (1990). Müzik eğitimi ve müziksel aktivitenin sosyal gelişimdeki rolü. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, D. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 4(17), 110-120.
- Çoban, A. (2005). Müzikoterapi: Ruh sağlığı için müzikle tedavi. Timaş Yayınları.
- Cohrdes, C., Beikircher, A., & Willmann, M. (2020). Music on or off? The effect of background music on cognitive performance. *Psychology of Music*, 48(4), 540-555.
- Doğan, U. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin müzik beğeni ve tercihlerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi (Sivas/Zara örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1579-1600.
- Goleman, D. (2003). Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir? (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.
- Koca, G. (2022). Dijital müzik tüketim pratikleri ve gençlik kültürü: Bir sosyal medya analizi. Nobel Akademik Yayıncılık
- Kulaksızoğlu, A. (2001). Ergenlik psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Saarikallio, S. (2007). Music as self-regulation of mood in adolescence. University of Jyväskylä.
- Say, A. (2001). Müziğin kitabı. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Soycan, M. (2013). Konya ili ortaöğretim ikinci kademe öğrencilerinin müziksel beğenileri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uçan, A. (2005). İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi. Evrensel Müzik Evi.
- Ulutürk, N. (2008). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Vidas, D., Larwood, J. L., Nelson, N. L., & Dingle, G. A. (2021). Music listening as a strategy for managing COVID-19 stress in first-year university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 647085.
- Zhu, C., Zhang, X., & Li, W. (2023). The impact of short video platforms on music consumption: A study on TikTok and youth culture. *Journal of Digital Media & Policy*, 14(1), 45-62.



## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ OLGULARI

Eda Nur TONBUL, Şehit Türkmen Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Elif COŞKUN, Şehit Türkmen Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Zeynep DURAN, Şehit Türkmen Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Sevde Nur EYİCİL, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırma, lise öğrencilerinin zaman yönetimi algılarını, öz düzenleme becerilerini ve bu süreçte karşılaştıkları engelleyici faktörleri demografik değişkenler ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, farklı okul türlerinde öğrenim gören 198 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, anket tekniğiyle toplanmış ve betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %61,6'sı işlerini önem sırasına dizebildiği hâlde, belirlenen çalışma sürelerine uyum oranı %29,8'de kalmıştır. Zaman yönetimini en çok engelleyen faktör %64,7 ile sosyal medya kullanımı olarak saptanırken; öğrencilerin %72,7'sinin sınav dönemlerinde zamanı daha verimli yönettiği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında, kız öğrencilerin (%48,1) erkek öğrencilere (%7,3) oranla çok daha planlı hareket ettikleri ve zaman tuzakları konusunda daha yüksek öz farkındalığa sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul ortamı, ev ortamına göre %62,7 oranında daha verimli bulunmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin bilişsel düzeyde planlama yapabildikleri ancak uygulama ve irade yönetimi aşamalarında dışsal desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, okullarda sadece planlama değil, uygulama odaklı zaman yönetimi ve dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zaman Yönetimi, Öz Düzenleme, Lise Öğrencileri, Zaman Tuzakları, Akademik Başarı.

### HIGH SCHOOL STUDENTS' TIME MANAGEMENT PRACTICES

#### Abstract

This study aims to examine high school students' perceptions of time management, self-regulation skills, and the hindering factors encountered in this



process in light of demographic variables. The sample of the research consists of 198 high school students studying in different types of schools. Data were collected using a survey technique and analyzed through descriptive statistical methods. According to the research findings, although 61.6% of the students can prioritize their tasks, the rate of adherence to determined study periods remains at 29.8%. While social media usage was identified as the most significant factor hindering time management (64.7%), it was observed that 72.7% of the students manage their time more efficiently during exam periods. Regarding the gender variable, it was concluded that female students (48.1%) act much more systematically compared to male students (7.3%) and possess a higher self-awareness concerning time traps. Additionally, the school environment is found to be 62.7% more productive than the home environment. Consequently, it was determined that students are capable of planning at a cognitive level but require external support during the implementation and willpower management stages. In this context, it is recommended that schools provide not only planning-oriented but also implementation-focused time management and digital literacy training.

**Keywords:** Time Management, Self-Regulation, High School Students, Time Traps, Academic Achievement.

## GİRİŞ

Zaman; durdurulamayan, geri alınması imkânsız ve herkes için eşit ama farklı şekillerde kullanılan en değerli kaynaktır. Akademik başarıdan sosyal hayata kadar yaşamın her alanında düzenin korunması, zamanın ne kadar verimli kullanıldığına bağlıdır. Peter Drucker’a göre zaman en kıt kaynaktır ve o yönetilmeden hiçbir şey yönetilemez (Akt. Can, 1992). Lakien (1973) ise zamanı “yaşamın kendisi” olarak tanımlayarak, bu kaynağın yerinin doldurulamaz olduğunu vurgular. Zaman aslında her gün yenilenen ama biriktirilemeyen bir sermaye gibidir; gün sonunda kullanılmayan kısım sıfırlanır ve yerini yeni bir güne bırakır.

Zaman yönetimi kavramı; dili, dinî ve felsefî açılardan farklı anlamlar taşısa da temelinde varoluşsal bir süreçtir (Ağarı, 2023). Bireysel yaşamdan toplumsal iletişime kadar her ânâ sinmiş olan bu kavram, hedeflerimize ulaşmamız için hayatımızı olumlu yönde çevreleyen bir disiplindir. Zamanın verimli kullanımı; yaş, cinsiyet ve sosyal çevre gibi faktörlere göre değişebilir. Örneğin, bir yetişkinin önceliği iş ve aile sorumluluklarıyken, bir lise öğrencisi içi durumda da temel amaç, istek ve ihtiyaçları dengeli bir şekilde yönetebilmektir.

Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçişin yaşandığı, bireyselleşme ve sosyal âdiyet duygularının şekillendiği kritik bir süreçtir (Shaw vd., 1995). Bu evrede güçlü bir kişilik gelişiminin sağlanması, gencin gelecek hayatını büyük ölçüde etkiler. Yapılan çalışmalar, ergenlerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Ataş ve Kumcağız, 2020). Ayrıca bilimsel bulgular, ergenlerin zamanı

yetişkinlere göre daha çok “şu an” odaklı algıladığını, bu durumun uzun vadeli planlama becerilerini zorlaştırdığını göstermektedir (Siu vd., 2014). Özellikle bu çağda boş zamanların kişisel gelişim, bağımsızlık ve tecrübe edinme amacıyla doğru değerlendirilmesi, kişilik gelişimine büyük katkı sağlar.

Günümüzde lise öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen en temel unsurlardan biri zaman yönetimidir. Zamanı etkili yöneten öğrencilerde sınav kaygısının azaldığı ve motivasyonun arttığı gözlemlenirken; plansız yaşayan öğrencilerde odaklanma sorunları ve başarı düşüşü görülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini incelemek ve bu becerilerin akademik başarı üzerindeki etkisine dikkat çekmektir. Elde edilen bulguların, öğrenci arkadaşlarımızın zamanlarını daha verimli kullanarak akademik olarak ilerlemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Zaman Yönetimini Etkileyen Faktörler ve Tuzaklar**

Zaman yönetiminde bireyin kişilik tipi ve çevresi büyük rol oynar. Mükemmeliyetçi kişiliklerde planlara bağlılık yüksekken, daha esnek kişiliklerde zaman faktörü arka planda kalabilmektedir. Ancak sadece bireysel özellikler değil; aile tutumları, arkadaş çevresi ve okul kültürü de bireyin zamanı nasıl yönettiğini belirler. Özellikle sınav stresi gibi psikolojik durumlar, günlük sorumlulukların aksamasına veya yoğunlaşmasına neden olabilir.

Lise öğrencileri için en büyük “zaman tuzaklarının” başında ise teknolojik araçlar gelmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi kuşaklar arasındaki farkı artırmış; yeni medya araçları hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Kandemir, 2020). Gençler teknolojiyi eğitimden ziyade eğlence, oyun ve sosyal etkileşim için kullandıklarında zaman yönetimi sorunları baş göstermektedir. Oyunlardaki ödül-ceza mekanizmaları dopamin salgısını etkileyerek ekran bağımlılığına ve dolayısıyla akademik işlerin aksamasına yol açabilmektedir (Demir ve Mutlu, 2017). Ayrıca Macan (1994), öncelikli işler için ayrı bir planlama yapılması gerektiğini vurgular; ancak akran grubuna uyum sağlama isteği ve plansız aktiviteler öğrencilerin özdenetimlerini zayıflatarak zamanın verimsiz kullanılmasına neden olmaktadır. Bu çalışma ile lise öğrencilerinin zaman yönetimi olgularını ve zaman yönetimini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

### **Araştırma Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı olan lise öğrencilerinin zaman yönetimi algılarını betimlemektir. Bu amaç kapsamında dört temel alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin öz düzenleme ve zaman yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin zaman yönetimini olumsuz etkileyen “zaman tuzakları” ve dış faktörler nelerdir?
3. Öğrencilerin zaman yönetiminde kendilerini en yeterli ve etkili hissettikleri alanlar (akademik, sosyal veya kişisel bakım vb.) hangileridir?

4. Lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı algısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### YÖNTEM

İstanbul'un Esenler İlçesi'nde farklı okul türlerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin zaman yönetimi algılarını ortaya koymak amacıyla hazırlanan betimsel nitelikteki bu çalışmada anket ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde yola çıkarak bölgedeki lise öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıkları hakkında çıkarımlar yapabilmek için tarama yöntemine başvurulmuştur. Tarama modelleri bünyesinde birçok unsuru barındıran bir evrenin tamamını veya bir kısmını ele alarak çalışma grubuna yöneltilen sorular yardımıyla geçmişteki ya da günümüzdeki bir durumu kendine has yönleriyle olduğu gibi anlatmayı hedefleyen araştırma tekniğidir (Karasar, 2012). Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan anket; her biri 5 seçenekten oluşan Likert tipi sorulardan oluşturulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi olmak üzere resmî üç lisede, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmektedir olan 198 öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıdaki tablolarda, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlerine ait frekans (n) ve yüzde değerleri (%) gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

| Değişkenler         | Alt Kategoriler   | Frekans (n) | Yüzde (%) |
|---------------------|-------------------|-------------|-----------|
| <b>Cinsiyet</b>     | Kız               | 129         | 65,2      |
|                     | Erkek             | 69          | 34,8      |
| <b>Okul Türü</b>    | Anadolu Lisesi    | 67          | 33,8      |
|                     | İmam Hatip Lisesi | 66          | 33,3      |
|                     | Meslek Lisesi     | 65          | 32,8      |
| <b>Sınıf Düzeyi</b> | 9. Sınıf          | 21          | 10,6      |
|                     | 10. Sınıf         | 100         | 50,5      |
|                     | 11. Sınıf         | 46          | 23,2      |
|                     | 12. Sınıf         | 31          | 15,7      |

Araştırmamıza katılan toplam 198 öğrencinin demografik profili incelendiğinde; örneklemin %65,2'sini kız, %34,8'ini ise erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Okul türü dağılımı açısından araştırmamız oldukça dengeli bir yapıya sahiptir; Anadolu Lisesi (%33,8), İmam Hatip Lisesi (%33,3) ve Meslek Lisesi (%32,8) öğrencilerinin katılım oranları birbirine çok yakındır. Bu eşit dağılım, zaman yönetimi algısının farklı lise türlerindeki öğrenciler arasında objektif bir şekilde karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Sınıf düzeylerinde ise %50,5 ile 10. sınıf öğrencileri çoğunluğu oluştururken, onları 11. sınıf (%23,2) ve 12. sınıf (%15,7) öğrencileri takip etmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak, lise öğrencilerinin zaman yönetimi algılarını ölçmek amacıyla hazırladığımız bir anket formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde ilk olarak demografik bilgiler içeren 20 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Hazırlanan bu anket, hedef kitlemiz olan akranlarımıza daha hızlı ulaşabilmek ve verileri hatasız bir şekilde toplamak amacıyla Google Formlar platformu üzerinden dijital bir ankete dönüştürülmüştür. Sorular yapılandırılırken sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirme sistemi tercih edilmiştir. Ayrıca, anketimizin güvenilirliğini artırmak ve katılımcıların soruları dikkatli okuyup okumadığını kontrol etmek amacıyla form içerisine ters kodlanmış (olumsuz) maddeler de dâhil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Google Formlar üzerinden toplanan veriler, analiz sürecine başlanmadan önce dijital ortama aktarılmış ve hatalı veya eksik doldurulan formlar elenerek veri temizliği yapılmıştır. Elde edilen temiz verilerin istatistiksel analizi için danışmanımızın desteği ile profesyonel bir yazılım olan IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sırasında, formdaki ters kodlanmış ifadeler SPSS üzerinde “yeniden kodlama” (recode) işlemiyle puanlama birliğine uygun hâle getirilmiştir. Araştırma grubunun genel eğilimlerini ve alışkanlıklarını belirlemek üzere frekans (n) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak betimsel analiz tekniklerine başvurulmuştur. Sonuçların sunumunda ise akademik standartlara uygun tablolar oluşturulmuş ve bu veriler üzerinden lise öğrencisi araştırmacılar olarak yorumlamalar yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırma kapsamında 198 lise öğrencisinden elde edilen veriler, zaman yönetimi becerilerinin bilişsel farkındalık ile uygulama pratiği arasında ciddi bir mesafe olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların öz düzenleme becerileri incelendiğinde, en yüksek başarı oranının %61,6 ile “işleri önem sırasına dizmek” olduğu görülmektedir. Ancak, planlanan bu süreçlerin hayata geçirilmesi nok-

tasında belirgin bir düşüş yaşanmakta; belirlenen çalışma sürelerine tam uyum sağlayanların oranı %29,8’de kalmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin zaman yönetimi konusunda teorik bilgiye sahip olduklarını ancak uygulama ve irade yönetimi aşamalarında zorlandıklarını kanıtlamaktadır. Türkiye literatüründe Alay ve Koçak (2003), üniversite ve lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıyla doğrudan ilişkili olduğunu, ancak öğrencilerin planlama yapmakta zorlanmasa da zamanı verimli kullanma (denetleme) noktasında yetersiz kaldıklarını belirtmektedir.

Zaman yönetimini engelleyen faktörler ele alındığında, dijital bağımlılıkların yerli literatürdeki “zaman hırsızı” tanımıyla birebir örtüştüğü saptanmıştır. Öğrencilerin %64,7’si sosyal medyanın, %53,5’i ise dijital oyun ve dizi içeriklerinin planlarını doğrudan aksattığını beyan etmiştir. Bu veriler, teknolojik araçların lise öğrencileri için sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda ciddi bir akademik engelleyici olduğunu göstermektedir. Öte yandan, katılımcıların %72,7 gibi büyük bir çoğunluğunun “sınav dönemlerinde” zamanı daha iyi yönettiğini belirtmesi, zaman yönetiminin içselleştirilmiş bir yaşam biçiminden ziyade, YKS gibi dışsal bir sınav baskısı tarafından tetiklendiğini ortaya koymaktadır. Başak ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulandığı üzere, Türk eğitim sistemindeki sınav odaklı yapı, öğrencileri sadece kısıtlı dönemlerde zaman planlamasına zorlamakta; bu da becerinin sürdürülebilirliğini engellemektedir.

Cinsiyet değişkeni üzerinden yapılan analizler, araştırmanın en çarpıcı sonuçlarını sunmaktadır. Kız öğrencilerin %48,1’inin düzenli plan yaptığı, erkek öğrencilerde ise bu oranın %7,3’te kaldığı görülmektedir. Ayrıca kız öğrenciler, işleri önem sırasına dizme (%68,5) ve sosyal medyayı bir engel olarak tanımlama (%68,2) konularında erkek öğrencilere göre çok daha yüksek bir öz farkındalık sergilemektedir. Bu durum, yerli literatürde sıklıkla vurgulanan “kız öğrencilerin akademik sorumluluk bilincinin daha yüksek olması” bulgusuyla uyumludur. Erul (2012) ve Yaman (2016) tarafından yapılan güncel araştırmalar, kadın öğrencilerin zamanı yönetme noktasında daha stratejik davrandıklarını ve öz denetim mekanizmalarının daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak, okul ortamının ev ortamına göre %62,7 oranında daha verimli bulunması, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış kurumsal ortamlara ihtiyaç duyduklarını; gün sonunda hedeflerine ulaşma oranlarının (%24,8) düşük kalması ise “verimlilik odaklı” yeni bir yaklaşıma olan gereksinimi kanıtlamaktadır.

### **Öğrencilerin Öz Düzenleme ve Planlamaya İlişkin Bulgular**

Araştırma grubunun plan yapma, öncelik belirleme ve benzeri verileri içeren bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Görüşleri

| Maddeler                                | Kesinlikle Katılmıyorum (%) | Katılmıyorum (%) | Kararsızım (%) | Katılıyorum (%) | Kesinlikle Katılıyorum (%) |
|-----------------------------------------|-----------------------------|------------------|----------------|-----------------|----------------------------|
| Günlük/Haftalık plan yaparım.           | 15,2                        | 22,7             | 28,3           | 24,2            | 9,6                        |
| İşlerimi önem sırasına göre dizerim.    | 4,0                         | 12,1             | 22,2           | 41,9            | 19,7                       |
| Belirlediğim çalışma sürelerine uyarım. | 10,1                        | 24,7             | 35,4           | 22,2            | 7,6                        |
| Sorumluluklarımı zamanında bitiririm.   | 5,1                         | 14,1             | 31,3           | 38,4            | 11,1                       |

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri incelendiğinde, en güçlü oldukları alanın %61,6 (Katılıyorum + Kesinlikle Katılıyorum toplamı) ile “İşleri önem sırasına dizmek” olduğu görülmektedir. Ancak iş bu planlara uymaya geldiğinde oranlar düşmektedir; “Belirlediğim çalışma sürelerine uyarım.” diyenlerin oranı sadece %29,8’de kalmıştır. En dikkat çekici bulgu ise, öğrencilerin yaklaşık %30’unun plan yapma ve sürele uyma konusunda “Kararsız” kalmasıdır. Bu durum, biz liselilerin kâğıt üzerinde ne yapmamız gerektiğini bildiğimizi ama uygulama (öz denetim) aşamasında zorlandığımızı göstermektedir.

### Lise Öğrencilerinin Zaman Yönetimini Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin zaman yönetimini etkileyen faktörlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Zaman Yönetimini Etkileyen Faktörler

| Maddeler                                        | Kesinlikle Katılmıyorum (%) | Katılmıyorum (%) | Kararsızım (%) | Katılıyorum (%) | Kesinlikle Katılıyorum (%) |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|----------------|-----------------|----------------------------|
| Sosyal medya zamanımı yönetmemi engelliyor.     | 6,1                         | 11,1             | 18,2           | 35,4            | 29,3                       |
| Arkadaşlarımın planları benim programımı bozar. | 8,6                         | 21,2             | 26,3           | 31,8            | 12,1                       |
| Oyun oynamak/ Dizi izlemek planlarımı aksatır.  | 12,6                        | 18,7             | 15,2           | 30,3            | 23,2                       |

Zaman yönetimini engelleyen faktörlere bakıldığında, en büyük “zaman tuzağının” %64,7 ile sosyal medya olduğu açıkça görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (%53,5) eğlence araçlarının (oyun/dizi) planlarını aksattığını belirtmiştir. Arkadaş çevresinin etkisi ise %43,9 ile önemli bir engelleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu veriler, teknolojik bağımlılıkların ve sosyal çevrenin, öğrencilerin zamanı verimli kullanma çabalarını doğrudan sabote ettiğini kanıtlamaktadır.

### Öğrencilerin Zaman Yönetiminde En Etkili Oldukları Alanlara İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin zamanı hangi alanlarda etkili kontrol ettiklerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Zaman Yönetiminde Etkili Olunan Durumlar

| Maddeler                                        | Kesinlikle Katılmıyorum (%) | Katılmıyorum (%) | Kararsızım (%) | Katılıyorum (%) | Kesinlikle Katılıyorum (%) |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|----------------|-----------------|----------------------------|
| Sınav dönemlerinde zamanımı daha iyi yönetirim. | 3,5                         | 8,6              | 15,2           | 42,4            | 30,3                       |
| Okuldayken zamanım daha verimli geçer.          | 5,1                         | 10,1             | 22,2           | 45,5            | 17,2                       |
| Gün sonunda "bugün her şeyi yetiştirdim" derim. | 14,1                        | 28,3             | 32,8           | 19,7            | 5,1                        |

Öğrencilerin zaman yönetiminde en başarılı oldukları alanın %72,7 ile “Sınav dönemleri” olduğu görülmektedir. Bu veri, dışsal bir baskı (sınav korkusu veya sorumluluğu) olduğunda öğrencilerin zamanı daha iyi organize edebildiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca okul ortamı, ev ortamına göre %62,7 oranında daha verimli bulunmaktadır. Ancak, tüm bu çabaya rağmen gün sonunda “her şeyi yetiştirdim” diyenlerin oranının %24,8 gibi düşük bir seviyede kalması, biz liselilerin plan yapma konusunda başarılı olsak da hedeflerin tamamını gerçekleştirmede (verimlilikte) sorun yaşadığımızı göstermektedir.

### Lise Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri Cinsiyete Göre Farklılıklarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Lise öğrencilerinin cinsiyete göre zaman yönetimine ilişkin algılar Tablo 5’te değerlendirilmiştir.



**Tablo 5:** Cinsiyete Göre Zaman Yönetimi Tutumlarının Dağılımı

| Zaman Yönetimi Maddeleri                     | Cinsiyet | n   | Kesinlikle Katılmıyorum (%) | Katılıyorum (%) | Kararsızım (%) | Katılıyorum (%) | Kesinlikle Katılıyorum (%) |
|----------------------------------------------|----------|-----|-----------------------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------------------|
| <b>Günlük/Haftalık plan yaparım.</b>         | Kız      | 129 | 10,1                        | 18,6            | 23,2           | 34,9            | 13,2                       |
|                                              | Erkek    | 69  | 24,6                        | 30,4            | 37,7           | 4,4             | 2,9                        |
| <b>İşlerimi önem sırasına dizerim.</b>       | Kız      | 129 | 2,3                         | 7,0             | 22,2           | 44,2            | 24,3                       |
|                                              | Erkek    | 69  | 7,2                         | 21,7            | 21,8           | 37,7            | 11,6                       |
| <b>Sorumluluklarımı zamanında bitiririm.</b> | Kız      | 129 | 3,1                         | 10,8            | 30,3           | 41,1            | 14,7                       |
|                                              | Erkek    | 69  | 8,7                         | 20,3            | 33,3           | 33,3            | 4,4                        |
| <b>Sosyal medya yönetimimi engelliyor.</b>   | Kız      | 129 | 3,9                         | 7,7             | 20,2           | 34,9            | 33,3                       |
|                                              | Erkek    | 69  | 10,1                        | 17,4            | 14,5           | 36,2            | 21,8                       |

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle planlama becerisi boyutunda, kız öğrencilerin %48,1'inin düzenli plan yaptığı saptanırken, erkek öğrencilerde bu oranın %7,3 gibi oldukça düşük bir seviyede kalması, kız öğrencilerin akademik süreçleri yapılandırma ve ders çalışma disiplini oluşturma konusunda akranlarına göre çok daha kararlı bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu disiplinli yaklaşım önceliklendirme becerilerinde de kendini göstermekte; işlerini önem sırasına göre dizen kız öğrencilerin oranı %68,5 iken, erkek öğrencilerde bu oran %49,3'te kalmaktadır. Zaman tuzakları konusunda ise kız öğrencilerin %68,2'si sosyal medyanın zaman yönetimi önünde bir engel olduğunu ifade ederken, erkek öğrencilerde bu farkındalık %58 düzeyindedir. Bu bulgular ışığında, kız öğrencilerin zamanı verimli kullanma konusundaki engellere dair öz farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve zamanı yönetme noktasında daha stratejik bir yaklaşım benimsedikleri sonucuna varılmaktadır.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, lise öğrencilerinin zaman yönetimi algılarını, öz düzenleme becerilerini ve bu süreçteki engelleyici faktörleri demografik değişkenler ışığında incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin zaman yönetimi konusunda teorik bir farkındalığa sahip olduklarını ancak bu farkındalığı eyleme dökmeye noktasında ciddi güçlükler yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın öz düzenleme boyutunda, öğrencilerin %61,6'sının işlerini önem sırasına dizebildiği saptanmıştır. Bu bulgu, bilişsel bir planlama yeteneğine işaret etse de “belirlenen çalışma sürelerine uyum” oranının %29,8'de kalması, uygula-



ma aşamasındaki irade zayıflığını ortaya koymaktadır. Literatürde Zimmerman (2002), öz düzenlemeli öğrenmenin sadece planlama değil, aynı zamanda öz denetim ve öz yansıtma süreçlerini de kapsadığını belirtmektedir. Mevcut bulgularımız, Türk lise öğrencilerinin planlama (bilişsel) evresinde başarılı, ancak uygulama (davranışsal) evresinde yetersiz olduğunu kanıtlamaktadır. Turan ve Altun (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da lise öğrencilerinin zaman yönetimi puanlarının orta düzeyde olduğu ve uygulama aşamasında disiplin sorunları yaşandığı saptanmıştır.

Zaman yönetimini engelleyen faktörler (zaman tuzakları) ele alındığında, dijital bağımlılıkların kronik bir sorun hâline geldiği saptanmıştır. Öğrencilerin %64,7'si sosyal medyanın, %53,5'i ise oyun ve dizi izleme gibi eğlence içeriklerinin planlarını doğrudan aksattığını beyan etmiştir. Gümüş (2020), sosyal medyanın akademik erteleme davranışını tetikleyen temel unsur olduğunu belirtmiştir. Dikkat çekici bir diğer bulgu ise öğrencilerin %72,7'sinin sınav dönemlerinde zamanı daha verimli yönettiğini belirtmesidir. Bu durum, Başak ve arkadaşları (2008) tarafından vurgulandığı üzere, zaman yönetiminin içselleştirilmiş bir alışkanlıktan ziyade, sınav başarısı gibi dışsal bir motivasyon ile şekillendiğini doğrulamaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kız öğrencilerin %48,1'inin düzenli plan yaparken erkeklerde bu oranın %7,3'te kalmasıyla, literatürdeki “kadın öğrencilerin akademik sorumluluk bilincinin yüksekliği” savını desteklemektedir. Misra ve McKean (2000) ile Yaman (2016), kadınların zamanı planlama ve önceliklendirme konusunda erkeklere göre daha stratejik yaklaşıtlarını belirtmektedir. Sonuç olarak, okul ortamının ev ortamına göre daha verimli bulunması (%62,7), öğrencilerin dışsal bir yapıya ihtiyaç duyduklarını; gün sonunda hedeflere ulaşma oranının düşüklüğü (%24,8) ise planlamanın niteliği konusunda profesyonel desteğe gereksinim olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan yargılar doğrultusunda, lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

İlk olarak, rehberlik faaliyetlerinin teorik bilgilendirmeden ziyade “uygulama ve takip” odaklı bir yapıya evrilmesi gerekmektedir. Alay ve Koçak (2003)'ün da vurguladığı gibi, zaman yönetimi bir alışkanlık kazanma sürecidir. Okullarda öğrencilerin kendi çalışma sürelerini denetleyebilecekleri dijital takip çizelgeleri veya akran denetimine dayalı çalışma grupları oluşturulması, öz disiplin mekanizmalarını harekete geçirebilir.

Sosyal medyanın %64,7'lik engelleyici etkisi göz önüne alındığında, “Dijital Zaman Yönetimi” eğitimleri müfredata entegre edilmelidir. Öğrencilere Pomodoro tekniği, derin çalışma (deep work) ve bildirim yönetimi gibi modern odaklanma stratejileri uygulamalı olarak öğretilmelidir. Özellikle 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin zaman tuzaklarına daha açık olduğu saptandığından, bu gruplara yönelik “teknoloji detoksu” bilinci aşılanmalıdır. Gümüş (2020)'ün belirttiği

akademik erteleme davranışını kırmak adına, büyük projelerin küçük parçalara bölünerek yönetilmesi teşvik edilmelidir.

Son olarak, zaman yönetiminin sadece sınav dönemlerinde (%72,7) bir kurtarıcı olarak görülmesi algısı değiştirilmelidir. Yaman (2016)'ın çalışmasında önerildiği üzere, öğrencilere boş zamanlarını da kaliteli planlamayı öğreten “boş zaman yönetimi” eğitimleri verilerek, akademik başarı ile kişisel mutluluk arasındaki dengenin kurulması sağlanmalıdır. Bu adımlar, öğrencilerin gün sonunda “her şeyi yetiştirdim” diyebilen (%24,8) yetkin bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA

- Ağarı, M. (2023). Zaman yönetimi ve akademik başarı: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45-58.
- Alay, S., & Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 326-335.
- Başak, T., Uzun, S., & Arslan, F. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 429-434.
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321-329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321>
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Erul, R. (2012). Lise öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Gümüş, S. (2020). Dijital çağda lise öğrencilerinin zaman tuzakları ve akademik erteleme davranışları üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112-125.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Turan, M., & Altun, A. (2019). Lise öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve zaman yönetimi algılarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 78-95.
- Yaman, E. (2016). Zaman yönetimi ve akademik başarı: Lise öğrencileri üzerine bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 210-224.



## ÇALIŞAN ÖĞRENCİLERDE KİMLİK KARMAŞASI

**Beyza ALTINPARMAK**, Turgut Reis Kız Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
**Şevval DEĞİRMENCİ**, Turgut Reis Kız Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
**Naciye AKKOÇ**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, çalışan lise öğrencilerinin rol karmaşası deneyimlerini sosyal yaşam, akademik süreç, iş deneyimi ve benlik algısı bağlamında incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu İstanbul ili Esenler İlçesi'nde bulunan Turgut Reis Meslekî ve Teknik Kız Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören ve en az altı aylık çalışma deneyimine sahip 12 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, çalışma hayatının öğrencilerin sosyal yaşamlarında zaman kısıtlılığı ve fiziksel yorgunluk gibi olumsuz etkiler oluşturduğunu; ancak zaman yönetimi, disiplin ve planlı yaşam becerisi kazandırdığını göstermektedir. Akademik alanda başlangıçta derslere zaman ayıramama ve not düşüşü gözlenirken, bazı öğrencilerin zaman yönetimi becerisi geliştirerek akademik denge kurabildiği belirlenmiştir. İş deneyiminin öğrencilerin öz güven, sorumluluk bilinci, ekonomik bağımsızlık hissi ve sosyal saygınlık algılarını artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte sınav dönemlerinde rol çatışması ve psikolojik zorlanma yaşandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, erken yaşta çalışma deneyiminin çalışan lise öğrencilerinde rol karmaşasını hem zorlayıcı hem de geliştirici boyutlarıyla şekillendirdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Rol Karmaşası, Çalışan Lise Öğrencileri, Ergenlik, Kimlik Gelişimi, Nitel Araştırma

### IDENTITY CRISIS AMONG WORKING STUDENTS

#### Abstract

The aim of this study is to examine the role confusion experiences of working high school students in terms of social life, academic processes, work experience,

and self-perception. The study was conducted within the framework of qualitative research using a phenomenological design. The study group consisted of 12 high school students studying at a vocational high school in Istanbul and having at least six months of work experience. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using thematic analysis. The findings revealed that working life led to negative effects such as time constraints and physical fatigue in students' social lives, while also contributing to the development of time management skills, discipline, and a more planned lifestyle. Academically, students initially experienced difficulties in allocating time for studying and declines in grades; however, some were able to maintain academic balance by improving their time management skills. Work experience was found to enhance students' self-confidence, sense of responsibility, economic independence, and perceptions of social respect. Nevertheless, role conflict and psychological strain were observed particularly during exam periods. Overall, early work experience shapes role confusion among working high school students through both challenging and developmental dimensions.

**Keywords:** Role Confusion, Working High School Students, Adolescence, Identity Development, Qualitative Research

## GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik gelişiminin yoğunlaştığı, sosyal rollerin çeşitlendiği ve geleceğe ilişkin yönelimlerin şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde birey, aile, okul ve akran çevresi içerisinde farklı roller üstlenmekte; bu roller aracılığıyla kimliğini yapılandırmaktadır. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ekonomik koşullar, lise çağındaki öğrencilerin eğitim süreçlerini sürdürürken çalışma yaşamına katılımını artırabilmektedir. Aile gelirindeki yetersizlikler, ekonomik katkı gereksinimi ya da bireysel bağımsızlık arzusu, öğrencilerin okul dışı zamanlarda küçük işletmelerde ya da hizmet sektöründe çalışmaya yönelmelerine neden olabilmektedir (Bildik vd., 2004).

Lise öğrencileri yalnızca ekonomik zorunluluklar nedeniyle değil; harçlık kazanma, meslekî deneyim edinme, geleceğe hazırlık yapma ve görece ekonomik özgürlük sağlama gibi gerekçelerle de çalışma yaşamına katılabilmektedir. Ancak eğitim ve çalışma rollerinin eş zamanlı olarak sürdürülmesi, öğrencilerin zaman yönetimi, akademik sorumluluklar ve sosyal ilişkiler arasında denge kurmasını zorlaştırabilmektedir. Çalışan öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, bu durumun akademik performans, sosyal katılım ve psikolojik iyi oluş üzerinde belirleyici etkileri olabileceğini göstermektedir (Aydemir vd., 2022; Kırloğlu & Özdemir, 2023).

Rol kuramına göre bireyler, içinde bulundukları toplumsal statülere bağlı olarak belirli beklentilerle karşı karşıya kalmaktadır (Kahn vd., 1964). Aynı anda birden fazla rolün gerekliliklerini yerine getirme çabası, bireyin sınırlı zaman ve enerji kaynakları üzerinde baskı oluşturabilir. Goode (1960), rol yükü kavramı ile

bireyin sahip olduğu rol sayısı arttıkça gerilim yaşama olasılığının da arttığını belirtmektedir. Rol çatışması ise farklı rollerin beklentilerinin birbiriyle uyumsuz hâle gelmesi durumunu ifade etmektedir (Kahn vd., 1964). Eğitim ve çalışma rollerini birlikte sürdüren lise öğrencileri açısından bu durum, okul sorumlulukları ile iş yeri beklentileri arasında gerilim yaşanmasına yol açabilmektedir.

Erikson'un (1968) psikososyal gelişim kuramına göre ergenlik dönemi, "kimliğe karşı rol karmaşası" evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu evrede birey, meslekî yönelimler, değerler ve sosyal âdiyetler üzerinden kimliğini yapılandırmaya çalışmaktadır. Çalışma yaşamına erken yaşta katılım, ergenin henüz gelişmekte olan kimlik yapısına ek sorumluluklar yükleyebilmekte ve rol beklentileri arasında kalma deneyimini yoğunlaştırabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik alanlarda yetersizlik algısı geliştirmesine zemin hazırlayabilmektedir.

Literatürde öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı üniversite öğrencilerine odaklanmaktadır. Örneğin Kırlioğlu ve Özdemir (2023), çalışan üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi güçlüğü, yorgunluk ve sosyal yaşamda kısıtlanma yaşadıklarını belirtmektedir. Aydemir ve arkadaşları (2022) ekonomik nedenlerle çalışma yaşamına katılan öğrencilerin akademik süreçlerde zorlanabildiğini ifade etmektedir. Kavurmacı (2021) ise öğrencilerin çalışma deneyimlerinde uyum ve rol beklentileri arasında denge kurmakta zorlandıklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte çalışan ergenler üzerine yapılan sınırlı sayıdaki çalışma, sosyal etkinliklere katılımın azalması, aile içi sorumlulukların artması ve psikososyal zorlanmalar gibi durumlara işaret etmektedir (Bildik vd., 2004).

Çalışma yaşamı ile sosyal yaşam arasındaki ilişkinin bireyin öznel iyi oluşu üzerinde belirleyici olduğu da literatürde belirtilmektedir. Şimşek Kandemir (2018), çalışma ve sosyal yaşam dengesi ile psikolojik uyum arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Oktay, Özgenç ve Çebi (2016) çalışan öğrencilerin yaşam doyumlarının çalışma koşulları ve akademik süreçlerle bağlantılı olduğunu belirtirken, Turan (2018) çalışma deneyiminin mutluluk ve anlam algısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çalışma yaşamının yalnızca ekonomik bir faaliyet olmadığı; bireyin sosyal ilişkileri, benlik değerlendirmesi ve psikolojik durumu üzerinde çok boyutlu etkiler oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ancak mevcut çalışmalar incelendiğinde, lise düzeyinde çalışan öğrencilerin rol karmaşası deneyimlerinin derinlemesine ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa lise dönemi, gelişimsel açıdan üniversite döneminden farklı özellikler taşımakta ve kimlik oluşum sürecinin daha kırılğan bir evresini temsil etmektedir. Bu nedenle çalışan lise öğrencilerinde rol karmaşasının nasıl deneyimlendiğini, öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını ve sosyal yaşam, iş yaşamı, akademik deneyimler ile benlik algısı üzerindeki yansımalarını ortaya koymak önem taşımaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise eğitimine devam ederken aynı zamanda çalışma yaşamında yer alan öğrencilerin rol karmaşası deneyimlerini incelemek ve bu deneyimlerin sosyal yaşam, iş yaşamı, akademik süreçler ve benlik algısı üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranacaktır: Çalışan lise öğrencilerinde rol karmaşası; “sosyal yaşam”, “iş yaşamı”, “öğrencilik deneyimleri” ve “benlik algısı” gibi alt boyutlar açısından nasıl şekillenmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, çalışan lise öğrencilerinin rol karmaşası deneyimlerini incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada, katılımcıların yaşantılarına yükledikleri anlamları ortaya koymaya olanak sağlaması nedeniyle olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlam boyutunu incelemeye odaklanmaktadır (Moustakas, 1994). Bu çalışmada ele alınan olgu, lise öğrencilerinin eğitim ve çalışma rollerini eş zamanlı sürdürmeleri sonucu deneyimledikleri rol karmaşasıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesi’nde bulunan Turgut Reis Kız Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 9, 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasından seçilen 12 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine ilişkin belirlenen kriterleri karşılayan katılımcıların seçilmesini ifade etmektedir (Patton, 2015). Bu araştırmada katılımcıların en az altı aylık çalışma deneyimine sahip olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda hem eğitim hayatını sürdüren hem de aktif olarak çalışma yaşamında yer alan lise öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcı Demografik Bilgileri

| Katılımcı | Yaş | Sınıf     | Çalıştığı Alan             | İş Deneyimi     |
|-----------|-----|-----------|----------------------------|-----------------|
| K1        | 16  | 10. sınıf | Satış danışmanlığı         | 1 yıl           |
| K2        | 17  | 11. sınıf | Tekstil ve güzellik salonu | 6 yaşından beri |
| K3        | 15  | 9. sınıf  | Kurye                      | 6 ay            |
| K4        | 17  | 10. sınıf | Tekstil                    | 7 ay            |
| K5        | 17  | 10. sınıf | Fırın                      | 8 ay            |

| Katılımcı | Yaş | Sınıf     | Çalıştığı Alan | İş Deneyimi |
|-----------|-----|-----------|----------------|-------------|
| K6        | 15  | 9. sınıf  | Tekstil        | 2 yıl       |
| K7        | 16  | 9. sınıf  | Tekstil        | 2 yıl       |
| K8        | 18  | 10. sınıf | Tekstil        | 1 yıl       |
| K9        | 15  | 10. sınıf | Tekstil        | 8-9 ay      |
| K10       | 16  | 10. sınıf | Fırın          | 1 yıl       |
| K11       | 16  | 10. sınıf | Fırın          | 1 yıl       |
| K12       | 15  | 10. sınıf | Butik          | 9 ay        |

### Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verileri, katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler okul ortamında yüz yüze ya da çevrim içi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 15-25 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve ardından yazılı metne dönüştürülmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, çalışan lise öğrencilerinin sosyal yaşam, iş yaşamı, akademik deneyimleri ve benlik algısına ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan toplam 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak sağlaması ve gerektiğinde derinleştirme sorularına imkân tanınması nedeniyle tercih edilmiştir. Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Çalışmaya başlamadan önceki sosyal yaşamınız ile çalışmaya başladıktan sonraki sosyal yaşamınız arasında ne tür değişiklikler meydana gelmiştir?
2. Çalışma yaşamı, çevrenize yönelik duygu ve tutumlarınıza nasıl yansımıştır?
3. Çalışmanın derslerinize ve okul başarınıza yansımaları nasıl olmuştur?
4. Okul ve iş sorumluluklarını aynı anda yürütmek sizin için nasıl bir deneyimdir?
5. İş yaşamında edindiğiniz deneyim ve öğrendiklerinizi okul yaşamınızda nasıl değerlendirmekte veya kullanmaktasınız?
6. Çalışmaya başlama süreciniz nasıl gelişmiştir?
7. Öğrenci kimliğiniz ile çalışan kimliğinizi birlikte sürdürmek iş yaşamınızda ne tür zorlayıcı durumlara yol açmaktadır? Örnek verebilir misiniz ve bu zorluklarla nasıl baş etmektesiniz?
8. İş yaşamının size kattığını düşündüğünüz kazanımlar nelerdir?



9. Çalışma yaşamı, kendinize yönelik algınıza nasıl yansımıştır? Bu değişimi nasıl gözlemlemektesiniz?
10. Çalışma yaşamı, insanların size yönelik saygı ve tutumlarına nasıl yansımıştır?
11. İş yaşamına erken yaşta başlamanın geleceğe ilişkin bakış açınıza etkileri nelerdir?

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın inandırıcılığı ve araştırma sürecinin şeffaflığı ile ilişkilidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların veri temelli olması sağlanmıştır. Ayrıca çalışma grubunun özellikleri ve araştırma süreci açık biçimde açıklanarak aktarılabilirliğin artırılması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, araştırma sürecinin tutarlı ve izlenebilir biçimde yürütülmesi ile ilişkilidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış, veriler yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler raporlanırken kod isimler (K1, K2, K3 ... K12) kullanılmıştır. Araştırma süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

## BULGULAR

### Sosyal Yaşama İlişkin Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

**Tablo 2:** Çalışmaya başlamadan önceki ve sonraki sosyal yaşamda meydana gelen değişimlere ilişkin katılımcı görüşleri

| Kod                                         | f | Kategori                      | Tema                   |
|---------------------------------------------|---|-------------------------------|------------------------|
| Kendine ve çevreye vakit ayıramama          | 9 | Sosyallığe Olumsuz Yansımalar | Sosyal Hayatta Değişim |
| Fiziksel yorgunluk ve enerji düşüşü         | 3 |                               |                        |
| Sosyal etkinliklere katılamama              | 4 |                               |                        |
| Sosyal hayatın planlı hâle gelmesi          | 5 | Olumlu Yansımalar             |                        |
| Zamanın kıymetini fark etme                 | 3 |                               |                        |
| Ekonomik kazanımın sosyal öz güvene katkısı | 2 |                               |                        |
| İş ortamında sosyalleşme                    | 1 |                               |                        |

Tablo 2’ye ilişkin bulgular, çalışma hayatına dâhil olmanın katılımcıların sosyal yaşamlarında hem sınırlayıcı hem de dönüştürücü etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü çalışma nedeniyle sosyal yaşama ayırdıkları zamanın azaldığını ve fiziksel yorgunluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar zaman yönetimi becerilerinin geliştiğini ve sosyal yaşamlarını daha planlı hâle getirdiklerini ifade etmiştir.

K3: “Çalışmadan önce daha sık dışarı çıkıyordum... Çalıştıktan sonra vaktim azaldı.”

K7: “Kendime çok fazla zaman ayıramıyorum çünkü işe gidiyorum, geliyorum, yatıyorum.”

K4: “Eve dönünce hiç çıkasım gelmiyordu, direkt uyuyordum.”

K9: “Önceden spontane olan şeyler şimdi daha düşünülmüş oluyor.”

K11: “Zaman çok daha kıymetli oldu... Daha planlı yaşamayı öğrendim.”

**Tablo 3:** Çalışma hayatının katılımcıların çevrelerine yönelik duygularına yansımalarına ilişkin görüşleri

| Kod                                        | f | Kategori                    | Tema                             |
|--------------------------------------------|---|-----------------------------|----------------------------------|
| Empati ve anlayış artışı                   | 4 | Olumlu Duygusal Yansımalar  | Çevreye Yönelik Duygusal Değişim |
| Sevgi ve değer farkındalığı                | 1 |                             |                                  |
| Güvence ve bilinç kazanımı                 | 1 |                             |                                  |
| Olumlu iş ortamında neşe ve mutluluk       | 2 |                             |                                  |
| Sinirlilik ve gerginlik                    | 2 | Olumsuz Duygusal Yansımalar |                                  |
| Duyguları yansıtmama / değişiklik olmaması | 3 |                             |                                  |
| Mesafe koyma ve seçici paylaşım            | 1 |                             |                                  |

Tablo 3’e ilişkin bulgular, çalışma hayatının katılımcıların çevrelerine yönelik duygusal tutumlarında hem olumlu hem de olumsuz değişimler oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı çalışma deneyiminin empati ve anlayış düzeylerini artırdığını belirtirken, bazı katılımcılar yoğun iş temposunun sinirlilik ve gerginlik oluşturabildiğini ifade etmiştir.

K9: “İnsanların yorgun olmasını ve stresini daha iyi anlıyorum artık.”

K11: “Birinin sinirli olmasının arkasında ne olabileceğini düşünmeye başladım.”

K2: “Çok gergin oluyordum... İnsanlara karşı sert tepkiler verebiliyordum.”

K4: “Bazen sinirli oluyorum çünkü çok yoruluyorum.”

K3: “Orada yaşadığım şeyleri gidip onlara yansıtmıyorum.”

### Öğrencilik Deneyimlerine İlişkin İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

**Tablo 4:** Çalışmanın katılımcıların dersleri ve okul başarılarına yansımalarına ilişkin görüşleri

| Kod                                | f | Kategori                         | Tema       |
|------------------------------------|---|----------------------------------|------------|
| Derslere zaman ayıramama           | 5 | Olumsuz                          | Akademik   |
| Notlarda düşüş                     | 3 | Akademik<br>Yansımalar           | Yansımalar |
| Fiziksel yorgunluğa bağlı erteleme | 3 |                                  |            |
| Belirgin değişiklik olmaması       | 3 | Nötr Yansımalar                  |            |
| Zaman yönetimi geliştirme          | 4 | Olumlu<br>Akademik<br>Yansımalar |            |
| Verimli çalışma becerisi kazanma   | 3 |                                  |            |

Tablo 4’e ilişkin bulgular, çalışma hayatının katılımcıların akademik yaşamlarında hem olumsuz hem de olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların bazıları çalışma nedeniyle derslere yeterince zaman ayıramadıklarını ve notlarında düşüş yaşadıklarını belirtmiştir. Buna karşın bazı katılımcılar zaman yönetimi ve verimli çalışma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

K1: “Ders konusunda biraz aksadım diyebilirim çünkü zamanım olmuyor.”

K7: “Hiç zaman ayıramıyordum derslerime... Notlarım düştü.”

K11: “Çalıştıktan sonra eve geldiğimde çok yoruluyordum ve dersleri erteliyordum.”

K9: “Zaman yönetimini öğrenmeye başladım.”

K8: “Kısa sürede daha verimli çalışmayı öğrendim.”

**Tablo 5:** Okul ve iş sorumluluklarını eş zamanlı yürütme deneyimine ilişkin katılımcı görüşleri

| Kod                                 | f | Kategori                  | Tema                                                 |
|-------------------------------------|---|---------------------------|------------------------------------------------------|
| Zorlayıcı ve yorucu deneyim         | 7 | Zorlayıcı<br>Deneyimler   | Rol Sorumluluklarını<br>Birlikte Yürütme<br>Deneyimi |
| Akademik odaklanma güçlüğü          | 3 |                           |                                                      |
| Öğretici ve geliştirici deneyim     | 7 | Geliştirici<br>Deneyimler |                                                      |
| Disiplin ve zaman yönetimi kazanımı | 3 |                           |                                                      |
| Sorumluluk bilinci artışı           | 4 |                           |                                                      |

| Kod                                         | f | Kategori                  | Tema |
|---------------------------------------------|---|---------------------------|------|
| Ekonomik bağımsızlık hissi                  | 2 |                           |      |
| Destekleyici iş ortamı sayesinde kolaylaşma | 1 | Kolaylaştırıcı Deneyimler |      |

Tablo 5'e ilişkin bulgular, okul ve iş sorumluluklarını birlikte yürütmenin katılımcılar için hem zorlayıcı hem de geliştirici bir deneyim olduğunu göstermektedir. Katılımcılar bu sürecin fiziksel ve zihinsel açıdan yorucu olduğunu belirtmekle birlikte, disiplin ve sorumluluk duygularının geliştiğini ifade etmiştir.

K6: "Çok yoruluyordum... İkisine kafamı veremiyordum."

K4: "Yorucuydu biraz, derste uyuyordum."

K9: "Hem zor hem öğretici bir deneyim oldu."

K10: "Bu durum beni daha disiplinli biri yaptı."

K7: "Kendi paranı kendin kazanıyorsun... Başkalarına muhtaç olmuyorsun."

**Tablo 6:** İş hayatında edinilen deneyim ve öğrenmelerin okul hayatında değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri

| Kod                                   | f | Kategori                    | Tema                             |
|---------------------------------------|---|-----------------------------|----------------------------------|
| İletişim becerisi kazanımı            | 4 | Akademik ve Sosyal Katkılar | İş Deneyiminin Okula Yansımaları |
| Sorumluluk bilinci ve aktif katılım   | 3 |                             |                                  |
| Ortama uygun davranma becerisi        | 2 |                             |                                  |
| Akademik derse doğrudan katkı         | 2 | Akademik Katkılar           |                                  |
| Meslekî farkındalık ve eğitim bilinci | 1 | Farkındalık Gelişimi        |                                  |
| Belirgin yansıma olmaması             | 4 | Yansıma Olmaması            |                                  |

Tablo 6'ya ilişkin bulgular, iş hayatında edinilen deneyimlerin bazı katılımcıların okul yaşamına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Özellikle iletişim becerileri ve sorumluluk bilinci gibi sosyal becerilerin okul ortamında da kullanıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar iş ve okul yaşamının birbirinden ayrı olduğunu belirtmiştir.

K9: "İş hayatında öğrendiğim sorumluluk alma ve iletişim kurma gibi şeyleri okulda da kullanıyorum."

K11: "Eskiden daha çekingenken şimdi fikirlerimi daha rahat ifade edebiliyorum."

K1: "Nerede nasıl konuşacağımı biliyorum."

K4: "İş yerinde öğrendiğim şeyleri derste örnek verebiliyordum."

K7: "İş hayatının okul hayatıma pek bir yansıması olmadı."

**İş Yaşamına İlişkin Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular****Tablo 7:** Katılımcıların çalışma hayatına başlama süreçlerine ilişkin görüşleri

| Kod                                  | f | Kategori          | Tema                     |
|--------------------------------------|---|-------------------|--------------------------|
| Maddî gereksinim / ekonomik nedenler | 5 | Motivasyon        | Çalışmaya Başlama Süreci |
| Deneyim kazanma isteği               | 3 |                   |                          |
| Meslekî altyapı oluşturma amacı      | 1 |                   |                          |
| Aile etkisi / aile işinde başlama    | 3 | Çevresel Etkenler |                          |
| Özenti / çevreden etkilenme          | 1 |                   |                          |
| Tanıdık aracılığıyla işe başlama     | 1 |                   |                          |
| Başlangıçta stres ve tedirginlik     | 3 | Duygusal Deneyim  |                          |
| Zamanla uyum ve öz güven artışı      | 4 | Uyum Süreci       |                          |

Tablo 7'ye ilişkin bulgular, katılımcıların çalışma hayatına başlama süreçlerinin çoğunlukla ekonomik gereksinimler, deneyim kazanma isteği ve çevresel etkenlerle şekillendiğini göstermektedir. Başlangıçta bazı katılımcılar stres ve belirsizlik yaşasa da zamanla iş ortamına uyum sağladıklarını ifade etmiştir.

*K4: “Param yoktu... Durumumuz kötü olduğu için işe girdim.”*

*K2: “Ailemi küçük şeyler için zorlamamak için çalışmaya başladım.”*

*K3: “Ailemin yanında çalışmaya başladım.”*

*K11: “İlk günler yapabilir miyim diye çok düşündüm.”*

*K12: “Zamanla ortama alıştım ve öz güvenim arttı.”*

**Tablo 8:** Öğrenci kimliğiyle çalışmanın iş hayatında oluşturduğu zorluklara ve bu zorluklarla baş etme deneyimlerine ilişkin katılımcı görüşleri

| Kod                                         | f | Kategori                  | Tema                                 |
|---------------------------------------------|---|---------------------------|--------------------------------------|
| Yaş nedeniyle ciddiye alınmama / yargılanma | 4 | Kimlik Kaynaklı Zorluklar | Öğrenci Kimliği ile Çalışma Deneyimi |
| Öğrenci olduğunu gizleme / büyük gösterme   | 1 |                           |                                      |
| Sürekli sorgulanma ve bunaltılma            | 1 | Sosyal Baskı              |                                      |
| Büyüklerle çalışmanın oluşturduğu baskı     | 1 |                           |                                      |
| Sınav ve iş saatlerinin çakışması           | 4 | Rol Çatışması             |                                      |
| Stres ve mental yorgunluk                   | 3 | Psikolojik Zorlanma       |                                      |
| Plan yaparak baş etme                       | 4 | Baş Etme Stratejileri     |                                      |

| Kod                                   | f | Kategori | Tema |
|---------------------------------------|---|----------|------|
| İletişim kurarak çözme                | 3 |          |      |
| Zorluklara rağmen öz güven geliştirme | 2 |          |      |
| Olumlu sosyal geri bildirim           | 1 |          |      |

Tablo 8'e ilişkin bulgular, öğrenci kimliği ile çalışma rolünü birlikte yürütmenin çeşitli zorluklar oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcılar yaş nedeniyle ciddiye alınmama, sınav ve iş saatlerinin çakışması ve stres gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna karşın planlama ve iletişim kurma gibi stratejiler geliştirdikleri görülmektedir.

K1: "18 yaş altı çalışınca insanlar garipsiyor."

K7: "'Sen öğrencisin bunu yapamazsın.' diyorlardı."

K9: "Sınav haftasıyla iş yoğunluğu çakıştığında stres yaşıyorum."

K10: "Ders programım ile iş saatlerim çakıştığında zorlanıyorum."

K12: "Plan yaparak çözmeye çalışıyorum."

**Tablo 9:** İş hayatının katılımcılara kazandırdığı deneyim ve kazanımlara ilişkin görüşleri

| Kod                             | f | Kategori                 | Tema                     |
|---------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| Sorumluluk bilinci kazanımı     | 5 | Kişisel Gelişim          | İş Hayatının Kazanımları |
| Öz güven artışı                 | 5 |                          |                          |
| Ekonomik bağımsızlık hissi      | 5 |                          |                          |
| Zorluklarla başa çıkma becerisi | 2 |                          |                          |
| Paranın değerini öğrenme        | 2 | Ailevî ve Sosyal Kazanım |                          |
| İletişim becerisi gelişimi      | 3 |                          |                          |
| Disiplin kazanımı               | 1 |                          |                          |
| Meslekî deneyim / tecrübe       | 2 |                          |                          |
| Olgunlaşma ve farkındalık       | 2 |                          |                          |
| Aileye katkı ve destek duygusu  | 2 |                          |                          |

Tablo 9'a ilişkin bulgular, çalışma hayatının katılımcılara kişisel, sosyal ve ekonomik açıdan çeşitli kazanımlar sağladığını göstermektedir. Özellikle sorumluluk bilinci, öz güven ve ekonomik bağımsızlık hissi en sık dile getirilen kazanımlar arasında yer almaktadır.

K9: "İş hayatı bana sorumluluk bilinci kazandırdı."

K7: “Kendimle gurur duydum.”

K3: “Kendi ihtiyaçlarımı kendim alıyorum.”

K2: “Para ne kadar zor kazanılır onu öğrendim.”

K12: “İnsanlarla iletişim kurma konusunda kendimi geliştirdim.”

### Benlik Algısına İlişkin Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

**Tablo 10:** Çalışma hayatının katılımcıların kendilerine yönelik algılarına yansımalarına ilişkin görüşleri

| Kod                                        | f | Kategori              | Tema                     |
|--------------------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| Öz güven artışı                            | 5 | Olumlu Benlik Algısı  | Benlik Algısında Değişim |
| Güçlü hissetme / dayanıklılık              | 3 |                       |                          |
| Sorumluluk sahibi olma                     | 2 |                       |                          |
| Kendini geliştirmiş hissetme               | 2 |                       |                          |
| Düzenli yaşam algısı                       | 1 |                       |                          |
| Ruhsal yorgunluk / tükenmişlik             | 1 | Olumsuz Benlik Algısı |                          |
| İş ortamına göre değer algısının değişmesi | 1 | Nötr Algı             |                          |
| Belirgin değişiklik olmaması               | 1 |                       |                          |

Tablo 10’a ilişkin bulgular, çalışma hayatının katılımcıların benlik algılarında çoğunlukla olumlu değişimlere yol açtığını göstermektedir. Katılımcılar kendilerini daha öz güvenli, güçlü ve sorumluluk sahibi bireyler olarak görmeye başladıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte yoğun çalışma temposunun bazı katılımcılarda ruhsal yorgunluk oluşturduğu görülmektedir.

K9: “Daha güçlü ve sorumluluk sahibi biri olduğumu fark ettim.”

K10: “Yapabileceklerimi daha net görmeye başladım.”

K4: “Kendimi güçlü hissediyordum çünkü çalışıyordum.”

K3: “Hayatımı biraz daha düzene soktu.”

K1: “Ruhsal olarak çöküyor bir zamandan sonra.”

**Tablo 11:** Çalışma hayatının katılımcılara yönelik toplumsal saygınlık algısına yansımalarına ilişkin görüşleri

| Kod                                | f | Kategori      | Tema                        |
|------------------------------------|---|---------------|-----------------------------|
| Saygınlık artışı                   | 7 | Olumlu Sosyal | Saygınlık Algısında Değişim |
| Daha ciddi ve olgun görülme        | 4 | Yansima       |                             |
| Aile içinde sözünün önem kazanması | 4 |               |                             |
| Motive edici geri bildirim         | 2 |               |                             |
| Saygınlığın değişmemesi            | 1 | Nötr Yansima  |                             |
| İş ortamına bağlı saygınlık algısı | 1 |               |                             |

Tablo 11'e ilişkin bulgular, çalışma hayatının katılımcıların çevreleri tarafından algılanan saygınlık düzeylerinde genel olarak olumlu değişimler oluştuğunu göstermektedir. Çalışıyor olmak bireylerin daha olgun ve sorumluluk sahibi görülmesine katkı sağlamıştır.

K9: "İnsanların bana daha saygılı davrandığını gözlemledim."

K11: "Çalıştığımı bildiklerinde bana daha ciddi yaklaşıyorlar."

K4: "Benimle gurur duyuyorlardı."

K6: "Ailem söylediklerime daha çok önem vermeye başladı."

K1: "Saygı ne arttı ne de azaldı."

**Tablo 12:** İş hayatına erken yaşta başlamanın katılımcıların geleceğe yönelik bakış açılarına yansımalarına ilişkin görüşleri

| Kod                                             | f | Kategori                | Tema                      |
|-------------------------------------------------|---|-------------------------|---------------------------|
| Geleceğe daha gerçekçi bakma                    | 4 | Bilişsel<br>Dönüşüm     | Gelecek Algısında Değişim |
| Olgunlaşma ve bilinçlenme                       | 3 |                         |                           |
| Hedefleri netleştirme                           | 3 |                         |                           |
| Erken başlamanın zorlayıcı olduğu düşüncesi     | 1 | Olumsuz<br>Yansima      |                           |
| Gelecek kaygısının artması                      | 1 |                         |                           |
| Meslekî deneyimin avantaj sağlayacağı düşüncesi | 3 | Meslekî Hazırlık        |                           |
| Paranın değerini erken öğrenme                  | 2 | Ekonomik<br>Farkındalık |                           |
| Yaşıtlarla uyum sorunu                          | 1 |                         |                           |
| Meslekî hedef oluşturma                         | 1 |                         |                           |

Tablo 12'ye ilişkin bulgular, erken yaşta çalışma deneyiminin katılımcıların gelecek algılarını daha gerçekçi ve planlı hâle getirdiğini göstermektedir. Ka-



tılımcılar çalışma deneyiminin meslekî farkındalık ve ekonomik bilinç kazandırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar gelecek kaygısının arttığını belirtmiştir.

K9: “Erken yaşta çalışmak geleceğe daha gerçekçi bakmamı sağladı.”

K11: “Hayatın sadece hayallerden ibaret olmadığını gördüm.”

K7: “Bu para kolay kazanılmıyor.”

K8: “Gelecekle ilgili kaygılarım arttı.”

K5: “Gelecekte fırın açmayı düşünüyorum.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Bu çalışmada çalışan lise öğrencilerinin rol karmaşası deneyimleri sosyal hayat, akademik yaşam, iş deneyimi ve benlik algısı bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çalışma hayatının öğrencilerin yaşam alanlarında hem zorlayıcı hem de geliştirici etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu, çalışmaya başladıktan sonra kendilerine ve sosyal çevrelerine ayırdıkları zamanın azaldığını belirtmiştir. Bu bulgu, rol kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin aynı anda birden fazla rolü üstlenmesinin rol çatışması ve rol gerilimine yol açabileceğini ileri süren Goode (1960)’un rol gerilimi kuramı ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Kahn ve arkadaşları (1964), rol çatışmasının birey üzerinde stres ve tükenmişlik oluşturabileceğini belirtmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Kırılıoğlu ve Özdemir (2023) çalışan üniversite öğrencilerinin sosyal yaşamlarının daraldığını ve zaman yönetimi baskısı yaşadıklarını belirtmiştir. Mevcut çalışmada lise öğrencilerinde de benzer bir daralma görülmesi, yaş düzeyi farklı olsa da rol yükünün benzer psikososyal sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir. Ancak çalışmamızda sosyal hayatın tamamen kaybolmadığı, aksine daha planlı hâle geldiği görülmüştür. Bu durum, rol geriliminin yalnızca olumsuz değil, aynı zamanda düzenleyici ve disiplin kazandırıcı bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Çalışmanın bu sonucu, Turan’ın (2018) çalışma deneyiminin bireyin yaşam organizasyonunu yeniden yapılandırabileceğine yönelik görüşüyle paralellik göstermektedir.

Çalışmanın akademik yaşama yansımalarında başlangıçta derslere zaman ayıramama ve not düşüşü görülürken, bazı öğrencilerde zaman yönetimi ve verimli çalışma becerisi geliştiği gözlemlenmiştir. Bu çift yönlü yapı, rol çatışmasının bireysel baş etme stratejilerine göre farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Aydemir ve arkadaşları (2022), çalışan yükseköğretim öğrencilerinde akademik performansın iş yoğunluğuna bağlı olarak olumsuz etkilenebildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Bildik ve arkadaşları (2004), çalışan ergenlerin eğitim sürecinde zorlanabildiğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada da akademik odaklanma güclüğü ve yorgunluğa bağlı erteleme davranışı görülmüştür. Bunun nedeni, lise döneminin gelişimsel olarak akademik sorumlulukların yoğunlaştığı bir evre olması olabilir.

Buna karşın bazı öğrencilerin zaman yönetimi becerisi geliştirmesi, erken yaşta sorumluluk almanın öz düzenleme becerilerini destekleyebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri, çalışma hayatının öğrencilerin benlik algısında öz güven artışı ve güçlenme oluşturmaktadır. Bu sonuç, Erikson'un (1968) kimlik gelişimi kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Ergenlik dönemi, "kimlik kazanımına karşı rol karmaşası" evresi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde birey, farklı roller deneyimleyerek kimlik bütünlüğü oluşturur. Çalışma deneyimi, öğrencilerin kendilerini "başarabilen", "sorumluluk alabilen" bireyler olarak tanımlamalarına katkı sağlamış olabilir.

Öte yandan bazı öğrencilerde ruhsal yorgunluk ve tükenmişlik hissi de gözlenmiştir. Bu durum, gelişimsel olarak kimlik arayışının yoğun olduğu bir dönemde ek rol yükünün psikolojik baskı oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Yabacı ve arkadaşlarının (2021) kimlik karmaşası ile ilgili çalışmasında, yoğun çevresel ve rol baskısının ergenlerde kimlik karmaşasını artırabileceği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada kimlik karmaşası doğrudan ölçülmemiş olsa da yaşa bağlı ciddiye alınmama ve rol çatışması deneyimleri bu bağlamda değerlendirilebilir.

Çalışma bulguları, öğrencilerin aile içinde ve sosyal çevrelerinde daha saygın ve olgun görülmeye başladıklarını göstermektedir. Bu sonuç, erken yaşta ekonomik katkı sağlamanın bireyin aile içindeki statüsünü güçlendirebileceğini düşündürmektedir.

Oktay ve arkadaşları (2016), çalışan öğrencilerin yaşam doyumunun ekonomik katkı ve sorumluluk algısıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde mevcut çalışmada ekonomik bağımsızlık hissi ile saygınlık algısının paralel arttığı görülmektedir.

Erken yaşta çalışma deneyimi, öğrencilerin geleceğe daha gerçekçi bakmalarına ve hedeflerini netleştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu bulgu, çalışma deneyiminin bilişsel olgunlaşma sürecini hızlandırabileceğini düşündürmektedir.

Kavurmacı (2021), çalışan öğrencilerin meslekî farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin geleceğe yönelik planlama bilincinin geliştiği görülmektedir. Ancak bazı öğrencilerde gelecek kaygısının artması ve yaşlılarla uyum sorunları dikkat çekmiştir. Bu durum, erken yetişkinleşme deneyiminin sosyal gelişim üzerinde karmaşık etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak araştırma bulguları, çalışan lise öğrencilerinde rol karmaşasının tek boyutlu bir sorun olmadığını; aksine hem zorlanma hem de gelişim içeren çift yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bir yandan zaman baskısı, yorgunluk ve rol çatışması yaşarken; diğer yandan öz güven, sorumluluk, ekonomik bilinç ve gelecek planlama becerisi kazanmaktadır.

Bu sonuç, rol kuramı ve kimlik gelişimi kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, erken yaşta çalışma deneyiminin ergenlik dönemindeki kimlik inşasını hem zorlayıcı hem de yapılandırıcı bir süreç hâline getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

### Sonuç

Bu araştırmada çalışan lise öğrencilerinin rol karmaşası deneyimleri, sosyal hayat, akademik yaşam, iş sorumlulukları, benlik algısı, sosyal saygınlık ve gelecek perspektifi bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hem öğrenci hem çalışan kimliğini eş zamanlı sürdürmelerinin çok boyutlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Sosyal hayata ilişkin bulgular, çalışma yaşamının öğrencilerin kendilerine ve çevrelerine ayırdıkları zamanı azalttığını, fiziksel yorgunluk ve sosyal etkinliklere katılamama gibi sınırlılıklar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sosyal yaşamın daha planlı hâle gelmesi ve zamanın değerinin fark edilmesi gibi düzenleyici etkiler de görülmüştür. Bu durum, çalışma deneyiminin sosyal alanda hem kısıtlayıcı hem de yapılandırıcı yönler taşıdığını göstermektedir.

Akademik yaşama yönelik bulgular, başlangıçta derslere zaman ayıramama, not düşüşü ve yorgunluğa bağlı erteleme davranışlarının ortaya çıktığını göstermiştir. Ancak bazı öğrenciler zaman yönetimi ve verimli çalışma becerisi geliştirerek akademik denge kurabildiklerini ifade etmiştir. Bu sonuç, rol yükünün bireysel baş etme stratejilerine bağlı olarak farklılaşabileceğini düşündürmektedir.

Okul ve iş sorumluluklarını birlikte yürütme deneyimi ise katılımcılar tarafından hem zorlayıcı hem öğretici bir süreç olarak tanımlanmıştır. Fiziksel ve zihinsel yorgunluk, akademik odaklanma güçlüğü gibi zorlukların yanında; disiplin, sorumluluk bilinci ve ekonomik bağımsızlık hissi gibi gelişimsel kazanımlar da ön plana çıkmıştır. Bu çift yönlü yapı, rol karmaşasının yalnızca olumsuz bir süreç değil, aynı zamanda kimlik inşasına katkı sağlayan bir deneyim olabileceğini göstermektedir.

İş deneyiminin okula yansımaları incelendiğinde, iletişim becerisi, sorumluluk bilinci ve ortama uygun davranma gibi sosyal kazanımların akademik ortama taşındığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğrenciler iş deneyiminin okul yaşamına belirgin bir yansıması olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, rol alanlarının her zaman iç içe geçmediğini ve öğrencilerin bilinçli olarak rol sınırları oluşturabildiğini düşündürmektedir.

Çalışmaya başlama süreci incelendiğinde, ekonomik gereksinimler ve deneyim kazanma isteği temel motivasyon kaynakları olarak öne çıkmıştır. Aile

etkisi ve çevresel faktörler de bu süreçte belirleyici olmuştur. Başlangıçta stres ve tedirginlik yaşansa da zamanla uyum sağlandığı ve öz güven artışı gerçekleştiği görülmüştür.

Öğrenci kimliği ile çalışma deneyimi arasındaki etkileşimde, yaş nedeniyle ciddiye alınmama, sınav dönemlerinde rol çatışması ve mental yorgunluk gibi zorlanmalar dikkat çekmiştir. Ancak öğrencilerin plan yapma ve iletişim kurma gibi baş etme stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, rol karmaşasının pasif bir durum değil, aktif baş etme süreçleriyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir.

İş hayatının kazanımları arasında sorumluluk bilinci, öz güven artışı, ekonomik bağımsızlık hissi, iletişim becerisi ve olgunlaşma öne çıkmıştır. Çalışma deneyimi, öğrencilerin kendilerine yönelik algılarında genel olarak güçlenme ve yeterlilik hissi oluşturmıştır. Bununla birlikte sınırlı sayıda katılımcı ruhsal yorgunluk yaşadığını ifade etmiştir.

Sosyal saygınlık algısında ise öğrencilerin aile içinde ve çevrelerinde daha ciddi ve olgun görülmeye başladıkları, sözlerinin daha fazla önemsendiği belirlenmiştir. Bu durum, ekonomik katkının ve sorumluluk almanın sosyal statü üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Son olarak, erken yaşta çalışma deneyiminin gelecek algısını daha gerçekçi ve bilinçli hâle getirdiği; hedef belirleme ve meslekî farkındalık üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Ancak bazı öğrencilerde gelecek kaygısının artması ve yaşlılarla uyum sorunları gibi olumsuz yansımalar da ortaya çıkmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çalışan lise öğrencilerinde rol karmaşası tek yönlü bir olumsuzluk olarak ortaya çıkmamaktadır. Aksine bu süreç, bir yandan zaman baskısı ve yorgunluk gibi zorlanmalar üretirken, diğer yandan sorumluluk, öz güven, olgunlaşma ve gelecek bilinci gibi gelişimsel kazanımlar sağlamaktadır. Bu durum, ergenlik döneminde çalışma deneyiminin hem risk hem de fırsat barındıran çift yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir.

### Öneriler

1. Okullarda çalışan öğrencilerin belirlenmesine yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir ve bu öğrencilere özel danışmanlık desteği sağlanabilir.
2. Çalışan öğrenciler için zaman yönetimi ve stresle baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik seminer ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.
3. Okul yönetimleri tarafından sınav dönemlerinde çalışan öğrencilere yönelik esnek uygulamalar veya akademik destek programları geliştirilebilir.
4. Rehberlik servisleri tarafından rol çatışması ve rol karmaşası konusunda farkındalık çalışmaları yapılabilir.
5. Ailelere yönelik bilinçlendirme seminerleri düzenlenerek erken yaşta çalışma deneyiminin psikolojik ve akademik etkileri hakkında bilgilendirme yapılabilir.

6. İşverenlere yönelik, öğrenci çalışanların sınav dönemleri ve akademik sorumlulukları konusunda duyarlı olmaları önerilebilir.
7. Çalışan öğrencilerin sosyal izolasyon yaşamamaları için okul içinde sosyal katılımı artırıcı etkinlikler planlanabilir.
8. Öğrencilerin ekonomik bağımsızlık motivasyonlarını desteklerken akademik gelişimlerinin de korunmasına yönelik burs, destek veya yarı zamanlı güvenli çalışma modelleri geliştirilebilir.
9. Ergenlik döneminde kimlik gelişiminin desteklenmesi amacıyla psikoeğitim programları uygulanabilir.
10. Çalışan öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilecekleri destek grupları oluşturulabilir.
11. Gelecek planlaması ve meslekî yönelim konusunda çalışan öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmeti sunulabilir.
12. Çalışma koşullarının öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi konusunda ilgili kurumlarla iş birliği yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aydemir, İ., Ünal, V., Öngören, B., Bıyık, T., Uluocak, N. N., Topçu, R., & Özdemir, E. (2022). Çalışan yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 276-285.
- Bildik, T., Büküşoğlu, N., & Kesikçi, H. (2004). Çalışan ergenlerin psikososyal sorunları ve kendi çözüm önerileri. *Ege Tıp Dergisi*, 43(2), 105-111.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Goode, W. J. (1960). A theory of role strain. *American Sociological Review*, 25(4), 483-496. <https://doi.org/10.2307/2092933>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Wiley.
- Kavurmacı, A. (2021). Uluslararası öğrencilerin çalışma deneyimleri: Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Management and Economics Research*, 19(4), 312-334.
- Kırloğlu, M., & Özdemir, E. (2023). Çalışan üniversite öğrencilerinin deneyimleri: Niteliksel bir çalışma. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 7(2), 42-58.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Oktay, E., Özgenç, E., & Çebi, K. (2016). Çalışan öğrencilerin hayattan memnuniyetlerinin araştırılması. *Zafer Form Ofset Yayınevi*.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Şimşek Kandemir, A. (2018). Çalışma hayatı ve sosyal yaşam arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2025-2038.
- Turan, N. (2018). Çalışma mutluluğu: Kavram ve kapsam. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(1), 169-212.
- Yabacı, A., Kurt, M., Öz, N., Özdemir, M., & Aydın, R. (2021). Pandemi sürecinde lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeyi ve kimlik karmaşası ilişkisi üzerine bir araştırma. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 4-18.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık



## LİSE ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ

**Ecrin Su ÖZÇELİK**, Turgut Reis Kız Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
**İlknur Derya BİLGİR**, Turgut Reis Kız Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
**Nehir GENÇOĞLU**, Turgut Reis Kız Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi  
**Naciye AKKOÇ**, Psikolojik Danışman / Yüksek Lisans Öğrencisi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algı, tutum ve deneyimlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu İstanbul ili Esenler İlçesi'nde bir devlet okulunda görev yapan ve mülteci öğrenci deneyimi bulunan 11 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin mülteci öğrencilere genel olarak kapsayıcı ve eşitlik temelli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Araştırmada mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en temel sorunun dil yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Dil sorununun akademik başarı, sınıf içi etkileşim ve sosyal uyum üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin destekleyici tutumları, rehberlik hizmetleri ve zaman faktörüyle birlikte öğrencilerin büyük ölçüde sosyal ve akademik uyum sağladıkları ifade edilmiştir. Sonuç olarak mülteci öğrencilerin eğitim sistemine uyum sürecinde dil desteği, bireyselleştirilmiş akademik destek ve kapsayıcı okul ikliminin önemli olduğu değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mülteci Öğrenciler, Öğretmen Algısı, Dil Sorunu, Kapsayıcı Eğitim, Uyum Süreci



## AN EXAMINATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARD MIGRANT STUDENTS

### Abstract

The aim of this study is to examine high school teachers' perceptions, attitudes, and experiences regarding refugee students. The study was conducted using a phenomenological design within the qualitative research framework. The study group consisted of 11 high school teachers working in a public school in Esenler, Istanbul, who have experience with refugee students. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The findings indicate that teachers generally adopt an inclusive and equality-based approach toward refugee students. Language deficiency emerged as the most significant challenge faced by refugee students in the educational process. Language barriers were found to have a decisive impact on academic achievement, classroom interaction, and social adaptation. However, supportive teacher attitudes, guidance services, and the passage of time were reported to facilitate students' social and academic integration. In conclusion, language support, individualized academic assistance, and an inclusive school climate are considered crucial factors in promoting refugee students' adaptation to the education system.

**Keywords:** Refugee Students, Teacher Perceptions, Language Barrier, Inclusive Education, Adaptation Process

### GİRİŞ

Göç olgusu, tarihsel süreç boyunca bireylerin ve toplumların yaşam pratiklerini dönüştüren çok katmanlı bir sosyal gerçeklik olarak varlığını sürdürmektedir. İnsanlar ekonomik, siyasal, güvenlik ya da sosyal nedenlerle yaşadıkları yerleri terk ederek başka bölgelere ya da ülkelere yönelmekte; bu hareketlilik beraberinde yeni toplumsal etkileşim alanları oluşturmaktadır. Göçün yalnızca demografik bir değişim olmadığı; kültürel, psikolojik, ekonomik ve eğitsel boyutlarıyla toplumsal yapıyı yeniden şekillendiren bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Castles & Miller, 2008; Ereş, 2015). Türkiye’de son yıllarda yoğun göç hareketlerine maruz kalan ülkeler arasında yer almakta; özellikle zorunlu göç kapsamında ülkeye gelen mülteci ve sığınmacı nüfusun önemli bir bölümünü okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (Dere & Demirci, 2023).

Alan yazında göç eden bireylerin hukukî statülerine göre “göçmen”, “mülteci” ve “sığınmacı” gibi kavramlarla tanımlandığı görülmektedir (Deniz, 2014). Türkiye bağlamında özellikle Suriye iç savaşı sonrasında artan zorunlu göç hareketleri, eğitim sistemini doğrudan etkilemiş; göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun kamplar dışında, devlet okullarında yerel öğrencilerle birlikte eğitim görmesi yeni düzenlemeleri ve uygulamaları zorunlu kılmıştır (Şimşek ve Kula, 2018). Bu durum, okulları yalnızca akademik bilgi aktarılan mekânlar

olmaktan çıkarıp kültürel karşılaşmaların ve uyum süreçlerinin yaşandığı sosyal alanlara dönüştürmüştür.

Göçmen öğrencilerin eğitim ortamına katılımı, beraberinde dil yetersizliği, kültürel farklılık, sosyal uyum, akademik gerilik ve akran ilişkileri gibi çeşitli sorunları gündeme getirmektedir (Dere ve Demirci, 2023). Sosyal dışlanma ve gruplaşma eğilimlerinin özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler arasında daha belirgin hâle gelebildiği; bu durumun hem akademik başarıyı hem de psikososyal uyumu etkileyebildiği ifade edilmektedir (Ersoy ve Turan, 2019). Bununla birlikte, göçmen öğrencilerin sınıf ortamında nasıl algılandıkları ve bu algının öğretmen tutumlarına nasıl yansıdığı, uyum sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin okul yaşantısındaki en önemli aktörlerden biridir. Öğretmenlerin sahip oldukları algılar, tutumlar ve meslekî yeterlilik düzeyleri; sınıf içi iletişimden akademik değerlendirmeye, disiplin uygulamalarından sosyal uyum süreçlerine kadar pek çok alanı doğrudan etkilemektedir. Yurdakul ve Tok (2018), öğretmenlerin göçmen öğrencilere ilişkin değerlendirmelerinde dil sorununun ve kültürel farklılıkların belirleyici olduğunu; ancak destekleyici ve kapsayıcı yaklaşımların öğrencilerin uyumunu kolaylaştırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Bayındır (2024), öğretmen algılarının öğrencilerle kurulan iletişimin niteliğini etkilediğini ve algının olumlu ya da olumsuz olmasının sınıf atmosferine yansıdığını ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı eğitim anlayışı, farklı kültürel ve sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin eşit ve adil biçimde eğitim olanaklarından yararlanmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmen deneyimlerine dayalı çalışmalar, kapsayıcı uygulamaların niteliğinin büyük ölçüde öğretmenin meslekî donanımı, farkındalığı ve kurumsal destek mekanizmalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Seymen vd., 2024). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına ilişkin bilgi ve becerileri, sınıf içinde karşılaşılan sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitsel uyumuna yönelik programların yeterliliği ve sürdürülebilirliği tartışılmakta; özellikle eğitsel uyum programlarının sistematik biçimde güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Şimşek & Kula, 2018).

Göçmenlere yönelik toplumsal algı da eğitim ortamlarını dolaylı biçimde etkilemektedir. Medyada ve kamuoyunda üretilen söylemlerin, göçmenlere yönelik tutumları biçimlendirdiği; bu algının okul ortamına ve öğretmen bakış açısına da yansiyabildiği ifade edilmektedir (Başoğlu, 2023). Öğrencilerin göç, vatan, savaş ve ülke gibi kavramlara yükledikleri anlamların farklılaşması da kültürel etkileşimin sınıf içindeki yansımalarını göstermesi bakımından önemlidir (Arslan vd., 2023). Bu bağlamda öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik algıları yalnızca bireysel deneyimlerden değil; toplumsal, kültürel ve politik bağlamdan da etkilenmektedir.

Özellikle lise düzeyinde eğitim gören öğrenciler, kimlik gelişiminin ve akran ilişkilerinin yoğun yaşandığı bir dönemdedir. Bu dönemde kültürel farklılıkların algılanışı, gruplaşma dinamikleri ve âdiyet duygusu daha belirgin hâle gelebilmektedir. Göçmen öğrencilerin yerel öğrencilerle etkileşimi, hem sosyal uyum hem de akademik başarı açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu süreci nasıl yönettikleri, sınıf içi iletişim dilini nasıl düzenledikleri ve ortaya çıkan sorunları nasıl çözüme kavuşturdukları, kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşmasında belirleyici olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin göçmen öğrencilere ilişkin algılarını farklı boyutlarda ele alan çalışmaların bulunduğu görülmekle birlikte (Bayındır, 2024; Yurdakul & Tok, 2018), lise düzeyinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarını; kültürel farklılık algısını ve meslekî yeterlilik değerlendirmelerini bütüncül bir çerçevede ele alan nitel çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kurumsal destek ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, uygulamaya dönük politika önerileri geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Seymen vd., 2024; Şimşek & Kula, 2018).

Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algılarını; (1) mülteci öğrencilere karşı tutum ve davranışlar, (2) kültürel farklılık algısı ve uyum süreci, (3) meslekî yeterlilik algısı ve eğitim ihtiyaçları olmak üzere üç alt amaç çerçevesinde incelemektir. Öğretmenlerin sınıfa yeni katılan mülteci öğrencilere yönelik ilk iletişim süreçleri, ders anlatımı sırasında yaptıkları düzenlemeler, sınıf içi sorunlara yaklaşımları; kültürel farklılıkların sınıf atmosferine yansımaları ve öğrencilerin sosyal uyum dinamikleri; ayrıca öğretmenlerin kendi meslekî donanımlarını nasıl değerlendirdikleri ve hangi kurumsal desteklere ihtiyaç duydukları bu araştırmanın temel odak noktalarını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın, öğretmenlerin deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koyarak göçmen öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin mevcut durumu anlamaya katkı sağlayacağı; kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algılarını incelemek ve bu algıların sınıf içi tutum ve davranışlar, kültürel farklılıkların değerlendirilmesi ile meslekî yeterlilik ve eğitim ihtiyaçları bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum ve davranışları nasıl şekillenmektedir?
2. Öğretmenler, mülteci öğrencilerin kültürel farklılıklarını ve uyum süreçlerini nasıl algılamaktadır?

3. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken meslekî yeterlilik algıları ve kurumsal destek ihtiyaçları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerine odaklanarak olgunun özünü anlamaya imkân tanır (Creswell, 2013).

Bu çalışmada ele alınan temel olgu, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili deneyim ve algılarıdır. Öğretmenlerin sınıf içi tutumları, kültürel farklılıkları algılama biçimleri ve meslekî yeterlilik değerlendirmeleri, yaşantı temelli bir bakış açısıyla incelenmiştir. Fenomenolojik desen, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle karşılaşma, iletişim kurma ve eğitim sürecini yürütme deneyimlerini bütüncül biçimde analiz etmeye uygun bir çerçeve sunmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Esenler İlçesi'nde bulunan Turgut Reis Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan ve mülteci öğrenci deneyimine sahip 11 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar moda tasarım, felsefe, İngilizce, fizik, tarih, coğrafya gibi farklı branşlarda görev yapmaktadır. Branş çeşitliliği, mülteci öğrencilerle kurulan etkileşimin disiplinler arası farklılıklarını ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli özellikleri taşıyan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Patton, 2014). Bu çalışmada ölçüt olarak (1) devlet lisesinde görev yapma ve (2) mülteci öğrenci deneyimine sahip olma şartları belirlenmiştir. Katılımcılar gizlilik ilkesine uygun olarak K1, K2, K3 ... K11 şeklinde kodlanmıştır.

**Tablo 1:** Demografik Bilgiler

| Katılımcı | Cinsiyet | Branş        | Meslekî Kıdem | Görev Yeri         | Göçmen Öğrenci Deneyimi |
|-----------|----------|--------------|---------------|--------------------|-------------------------|
| K1        | Erkek    | Moda Tasarım | 30            | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K2        | Kadın    | Moda Tasarım | 15            | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K3        | Erkek    | Felsefe      | 8             | İstanbul / Esenler | Var                     |

| Katılımcı | Cinsiyet | Branş     | Meslekî Kıdem | Görev Yeri         | Göçmen Öğrenci Deneyimi |
|-----------|----------|-----------|---------------|--------------------|-------------------------|
| K4        | Erkek    | İngilizce | 8             | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K5        | Kadın    | Fizik     | 6             | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K6        | Kadın    | Tarih     | 10            | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K7        | Kadın    | Coğrafya  | 10            | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K8        | Erkek    | Coğrafya  | 20            | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K9        | Kadın    | Tarih     | 14            | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K10       | Kadın    | Fizik     | 7             | İstanbul / Esenler | Var                     |
| K11       | Kadın    | İngilizce | 5             | İstanbul / Esenler | Var                     |

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanırken araştırmacıya belirli bir sistematik çerçeve sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veriler yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler 10-20 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Veri toplama süreci 2026 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerde tekrar eden örüntülerin ve anlam kümelerinin sistematik biçimde ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Braun & Clarke, 2006).

Analiz sürecinde öncelikle görüşme metinleri tekrar tekrar okunarak anlamlı ifade birimleri belirlenmiştir. Daha sonra bu ifadeler kodlanmış; benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve kategorilerden üst temalara ulaşılmıştır.

Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. Verilerin yazıya aktarılması ve ön okuma,
2. Açık kodların oluşturulması,
3. Kodların gruplanarak kategorilerin belirlenmesi,
4. Temaların oluşturulması,
5. Temaların araştırma amaçları doğrultusunda yorumlanması.

Temalar oluşturulurken araştırmanın alt amaçları dikkate alınmış ve öğretmenlerin deneyimlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985).

Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla:

1. Görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiş ve eksiksiz biçimde yazıya aktarılmıştır.
2. Katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.
3. Görüşme formu uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir.
4. Kodlama süreci sistematik biçimde yürütülmüştür.

Aktarılabilirliği sağlamak için çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Tutarlılık açısından veri toplama ve analiz süreci adım adım raporlanmıştır. Teyit edilebilirliği desteklemek amacıyla ham veriler ve kodlama süreci araştırmacı tarafından saklanmıştır.

### BULGULAR

#### Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlarının Nasıl Şekillendiğine İlişkin Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

**Tablo 2:** Sınıfa yeni katılan mülteci öğrencilerle ilk tanışma ve iletişim kurma sürecine ilişkin öğretmen görüşleri

| Kod                                | f | Kategori                    | Tema                   |
|------------------------------------|---|-----------------------------|------------------------|
| Ayırım yapmama                     | 6 | Eşitlik temelli yaklaşım    | Kapsayıcı Yaklaşım     |
| Diğer öğrencilerle eşit muamele    | 5 |                             |                        |
| Sınıfa uyumu destekleme            | 4 | Oryantasyon ve uyum desteği |                        |
| Alışma sürecini kolaylaştırma      | 3 |                             |                        |
| Güven ortamı oluşturma             | 3 | Duygusal destek             |                        |
| Hassas / şefkatli yaklaşım         | 3 |                             | Tanıma Odaklı Yaklaşım |
| Âdiyet kazandırma                  | 2 |                             |                        |
| Öğrenciyi bireysel olarak tanıma   | 6 | Bireysel tanıma             |                        |
| Geldiği yer / geliş nedeni öğrenme | 4 |                             |                        |
| Türkçe yeterliliğini belirleme     | 2 |                             |                        |
| Akademik seviyeyi belirleme        | 2 |                             |                        |

Tablo 2’de öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilk karşılaşma sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ifadelerin büyük ölçüde kapsayıcı ve eşitlik temelli bir yaklaşım etrafında şekillendiği görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir

bölümü mülteci öğrencileri diğer öğrencilerden ayırmadan değerlendirdiklerini ifade etmiş, bu durum sınıf içinde bütünleştirici bir tutumun benimsendiğini göstermiştir.

*K1: “Ondan sonrası bütün öğrencilerle eşit muamele görüyor.”*

*K2: “O da diğer öğrencilerimden hiçbir farkı yok.”*

Bununla birlikte bazı öğretmenler, ilk karşılaşma sürecinde öğrencinin uyunu desteklemeye ve kendini güvende hissetmesine önem verdiklerini belirtmiştir.

*K3: “İlk zamanlar diğer öğrencilerden biraz daha ön planda tutuyoruz onları. Alışma süreci sağlansın diye.”*

*K4: “Âidiyet duygularını kazandırmak için güven ortamı oluşturmaya çalışırım.”*

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı öğrenciyi tanıma sürecinde dil yeterliliği ve akademik düzeyi belirlemenin önemli olduğunu vurgulamıştır.

*K1: “Türkçe bilip bilmediğini... Sınıf seviyesine uygun olup olmadığını belirlemeye çalışıyoruz.”*

Genel olarak öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilk iletişim sürecinde eşitlikçi, destekleyici ve öğrenciyi tanımaya yönelik bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir.

**Tablo 3:** Mülteci öğrencilerin dersleri takip edebilmesi için öğretmenlerin iletişim dili ve üslûbunda yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşleri

| Kod                             | f | Kategori           | Tema           |
|---------------------------------|---|--------------------|----------------|
| Öğretim yöntemini çeşitlendirme | 3 | Öğretim stratejisi | Öğretimsel     |
| Görsel materyal kullanımı       | 2 | uyarlama           | Uyarlama       |
| Günlük yaşamdan örnek verme     | 2 | Anlamayı kolaylaş- |                |
| Sade ve anlaşılır dil kullanma  | 3 | tırma              |                |
| Bireysel ek açıklama yapma      | 2 | Bireysel destek    |                |
| Özel bir düzenleme yapmama      | 4 | Standart öğretim   | Standart Öğre- |
| Sınıf geneline yönelik anlatım  | 3 | yaklaşımı          | tim Yaklaşımı  |

Tablo 3’te öğretmenlerin lise müfredatının akademik yoğunluğu karşısında mülteci öğrencilerin konuyu takip edebilmesi için farklı yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir. Bulgular genel olarak öğretimsel uyarlama ve standart öğretim yaklaşımı olmak üzere iki temel eğilim etrafında şekillenmektedir.

Öğretimsel uyarlama kapsamında bazı öğretmenler ders anlatımında daha sade ve anlaşılır bir dil kullanarak ya da farklı öğretim yöntemlerine başvurarak öğrencilerin konuyu anlamasını kolaylaştırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.



K5: “Daha sade, çok fazla akademik şekilde değil de... Daha anlaşılabilir dil kullanıyorum.”

K3: “Onların içinde olduğu ortamlar üzerinden örneklerle olayın daha iyi kavranılması için örnekler üretiyoruz.”

K11: “Yanlarına gidip ekstra açıklama yapardım.”

Buna karşın bazı öğretmenler, mülteci öğrenciler için ders anlatımında özel bir düzenleme yapmadıklarını ve mevcut öğretim sürecinin öğrenciler tarafından takip edilebildiğini belirtmiştir.

K6: “Özel bir şey yapmadım.”

K8: “Farklı bir dil kullanmıyoruz.”

Genel olarak öğretmenlerin bir bölümünün mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim sürecinde uyarlamalar yaptığı, bir bölümünün ise öğrencilerin mevcut ders akışına uyum sağlayabildiğini düşünerek standart öğretim yaklaşımını sürdürdüğü görülmektedir.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin sınıf içinde mülteci öğrencilerle ilgili ortaya çıkan davranış durumları veya sorunlara yönelik çözümleme yaklaşımları

| Kod                              | f | Kategori              | Tema    |
|----------------------------------|---|-----------------------|---------|
| Tarafları dinleme                | 4 | İletişim ve uzlaşma   | Diyalog |
| Empati kurdurma                  | 3 |                       | Temelli |
|                                  |   |                       | Çözüm   |
| Saygı ve anlayış vurgusu         | 2 |                       |         |
| Birleştirici yaklaşım            | 1 |                       |         |
| Daha hassas / ılımlı yaklaşma    | 4 | Pozitif yaklaşım      |         |
| Rehberlik servisiyle iş birliği  | 3 | Okul desteği          |         |
| Aile ile iletişim                | 1 |                       |         |
| Diğer öğrencilerle aynı yaklaşım | 1 | Eşitlik temelli tutum |         |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili sınıf içinde ortaya çıkan davranış durumlarını çözümleme yaklaşımlarının büyük ölçüde diyalog temelli ve destekleyici bir çerçevede şekillendiği görülmektedir. Özellikle tarafları dinleme yaklaşımının öne çıkması, öğretmenlerin sorun çözme sürecinde karşılıklı iletişimi esas aldıklarını göstermektedir.

K2: “Karşılıklı olarak onları dinlerim. Tek taraf dinleyip o şekilde karar veremem.”

K9: “Taraflarla tek tek konuşma ile bir sonuca varabiliriz.”

Empati ve anlayışın geliştirilmesi de öğretmenlerin çözüm sürecinde önem verdikleri bir diğer unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler



arasında saygı ve anlayışı güçlendirmeye yönelik bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir.

*K1: “Öğrencilerin değerlerini ortaya çıkararak birbirlerini anlamasını sağlamaya çalışıyoruz.”*

*K10: “Empati kurmalarını öğrencilerime söyledim.”*

Bunun yanında bazı öğretmenler, mülteci öğrencilerin kültürel ve sosyal farklılıklarını dikkate alarak daha hassas ve ılımlı bir yaklaşım sergilediklerini belirtmiştir.

*K3: “Diğer öğrencilere verdiğimiz tepkiyi vermemeye çalışıyoruz.”*

Genel olarak öğretmenlerin sınıf içi sorunların çözümünde iletişim, empati ve kültürel duyarlılık temelli bir yaklaşım benimsedikleri; gerektiğinde rehberlik servisi ve aile ile iş birliği yaparak süreci çok yönlü biçimde ele aldıkları görülmektedir.

### **Mülteci Öğrencilerin Kültürel Farklılıkları ve Uyum Süreçlerine İlişkin İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular**

**Tablo 5:** Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin kültürel özellikleri ve yaşam alışkanlıklarının sınıf ortamının genel atmosferine yansımalarına ilişkin gözlemleri

| Kod                                       | f | Kategori                        | Tema                    |
|-------------------------------------------|---|---------------------------------|-------------------------|
| Kültürel etkileşim                        | 2 | Karşılıklı kültürel etkileşim   | Kültürel Etmenler       |
| Kültürel çeşitlilik                       | 1 |                                 |                         |
| Kendi aralarında gruplaşma                | 1 | Sosyal uyum güçlüğü             | Sosyal Alana Yansımalar |
| Yalnız kalma / çekingenlik                | 2 |                                 |                         |
| Uyum sağlama                              | 4 | Kültürel adaptasyon             |                         |
| Kültürel farklılıkların belirgin olmaması | 3 | Kültürel asimilasyon / benzeşme |                         |
| Yanlış anlaşılmalr                        | 1 |                                 |                         |

Tablo 5’te kültürel etmenlere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmının sınıf ortamında karşılıklı kültürel etkileşimin yaşandığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin sınıf içinde yeni deneyim ve paylaşımlar oluşturabildiğini göstermektedir.

*K5: “Öğrenciler arasında bir kültürleşme meydana geliyor... Biz de onlardan bir şeyler öğreniyoruz, onlar da bize bir şeyler katıyor.”*

*K4: “Etnik çeşitlilik veya kültürel paylaşımlar... Öğrencilerimiz bu konuda da kendilerini geliştirmektedir.”*

Bununla birlikte bazı öğretmenler, kültürel farklılıkların sınıf ortamında belirgin biçimde görünür olmadığını ve öğrencilerin zamanla mevcut kültürel yapıya uyum sağladıklarını belirtmiştir.

*K6: “Bizim kültürümüzü daha çok benimsediklerini gördüm.”*

*K9: “Uzun yıllardır ülkemizde olduğu için kültürümüze uyum sağlamışlardır.”*

Öte yandan bazı öğretmenler mülteci öğrencilerin sosyal ilişkilerde çekingen davranabildiğini veya kendi gruplarıyla iletişim kurmayı tercih edebildiğini ifade etmiştir.

*K3: “Genelde kendi aralarında arkadaşlık kuruyorlar.”*

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin bir bölümünün kültürel farklılıkları sınıf ortamında karşılıklı öğrenme ve etkileşim fırsatı olarak gördüğü; diğer bir bölümünün ise öğrencilerin zamanla kültürel uyum sağlayarak sınıf atmosferini belirgin biçimde etkilemediğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sosyal ilişkiler düzeyinde zaman zaman çekingenlik ve gruplaşma eğilimlerinin görülebildiği ifade edilmektedir.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin okul kurallarına ve sınıfın sosyal düzenine uyum süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri

| Kod                         | f | Kategori             | Tema                        |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------|
| Uyum sağlama                | 6 | Genel uyum           | Adaptasyon                  |
| Kurallara uyma              | 2 |                      |                             |
| Kültürel benzeşme           | 4 | Kültürel bütünleşme  |                             |
| Akademik başarı gösterme    | 1 |                      |                             |
| Sessiz gözlemle uyum        | 1 |                      | Uyum Sürecinde Farklılıklar |
| Zaman zaman uyum güçlüğü    | 2 | Sosyal uyum problemi |                             |
| İçe kapanma / dersten kopma | 1 |                      |                             |
| Rehberlik desteği           | 1 | Destek mekanizması   |                             |

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mülteci öğrencilerin okul kurallarına ve sınıfın sosyal düzenine uyum süreçlerini genel olarak olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin çoğunlukla kısa sürede sınıf ortamına adapte olduklarını göstermektedir.

*K1: “İlk geldiğinde sessiz ve gözlem yaparak uyum sağlamaya çalışıyor... Sonra adapte oluyor.”*

*K9: “Uzun yıllardır okulumuzda oldukları için uyum problemi yaşamadılar.”*

*K10: “Bizim sınıfımızdaki öğrenciler uyum problemi yaşamıyorlar.”*

Bazı öğretmenler ise mülteci öğrencilerin okul kurallarına uyum konusunda oldukça dikkatli olduklarını ifade etmiştir.

*K3: “Genelde diğer öğrencilerimizden daha kuralcılar... Kurallara bizim öğrencilerden daha fazla uyuyorlar.”*

Bununla birlikte az sayıda öğretmen, bazı öğrencilerde zaman zaman uyum güçlüğü veya içe kapanma gibi durumların görülebildiğini belirtmiştir.

*K11: “Bazı öğrencilerde içine kapanma ve dersten kopma durumları olabiliyor.”*

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı mülteci öğrencilerin okul kurallarına ve sosyal düzene başarılı biçimde uyum sağladığını, ancak sınırlı sayıda öğrencide sosyal-duygusal uyum güçlüklerinin görülebildiğini ifade etmektedir.

**Tablo 7:** Mülteci öğrencilerin yerel öğrencilerle etkileşimleri ve arkadaş grupları içindeki gruplaşma dinamiklerine ilişkin öğretmen görüşleri

| Kod                                 | f | Kategori            | Tema                       |
|-------------------------------------|---|---------------------|----------------------------|
| Kendi grubu ile arkadaşlık          | 3 | Sosyal uyum güçlüğü | Sosyal Mesafe ve Gruplaşma |
| Dışlanma hissi                      | 2 |                     |                            |
| Çekingenlik / içine kapanma         | 2 |                     |                            |
| Akran zorbalığı                     | 1 |                     |                            |
| Dilin belirleyici olması            | 3 | İletişim faktörü    | Uyum ve Bütünleşme         |
| Zamanla kaynaşma                    | 4 | Sosyal bütünleşme   |                            |
| Yerel öğrencilerle olumlu etkileşim | 4 |                     |                            |
| Gruplaşma görülmemesi               | 3 |                     |                            |

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akran ilişkileri ve gruplaşma dinamiklerine ilişkin görüşlerinin sosyal mesafe ve gruplaşma ile uyum ve bütünleşme olmak üzere iki eğilim etrafında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler özellikle ilk dönemlerde öğrencilerin benzer kültürel geçmişe sahip akranlarıyla iletişim kurmayı tercih edebildiklerini ifade etmiştir.

*K3: “Genelde kendi coğrafyalarından gelen öğrencilerle arkadaşlık kuruyorlar.”*

*K5: “Öğrenciler genelde kendi ırkından olan arkadaşlarıyla olmayı daha çok tercih ediyor.”*

Bununla birlikte başlangıçta yaşanan çekingenlik ve dışlanma hissinin zamanla azaldığı da belirtilmiştir.

*K1: “Öğrenci ilk geldiğinde dışlanmış hissediyor... Çekingenlik oluyor ama zamanla aşıyor.”*

Öğretmenler, sosyal uyum sürecinde dil becerisinin belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

*K1: “Burada en büyük etken öğrencinin dili bilmesi, iletişim sağlayabilmesidir.”*

Ayrıca birçok öğretmen, başlangıçtaki mesafeye rağmen öğrencilerin zamanla birbirleriyle kaynaştığını ve olumlu ilişkiler geliştirdiğini ifade etmiştir.

*K4: “Kısa sürede bunu aşp hep beraber kaynaştıklarını gözlemliyorum.”*

Genel olarak değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerin akran ilişkilerinde başlangıçta çekingenlik ve sınırlı gruplaşmalar görülebilse de zamanla iletişim ve etkileşim yoluyla sınıf ortamına uyum sağlayarak sosyal bütünleşme gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

### **Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerle Çalışırken Meslekî Yeterlilik Algıları ve Kurumsal Destek İhtiyaçlarına Yönelik Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular**

**Tablo 8:** Mülteci öğrencilerin eğitimde daha başarılı olmalarına yönelik yapılması gereken düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri

| Kod                                     | f | Kategori                     | Tema                             |
|-----------------------------------------|---|------------------------------|----------------------------------|
| Dil eğitiminin güçlendirilmesi          | 5 | Dil desteği                  | Akademik Destek                  |
| Ek öğretim / birebir etüt               | 2 | Akademik destek              |                                  |
| Rehberlik hizmetlerinin artırılması     | 2 | Psikososyal destek           |                                  |
| Müfredat düzenlemesi                    | 1 |                              | Kurumsal ve Yapısal Düzenlemeler |
| Öğretmen ve veli seminerleri            | 1 | Bilgilendirme çalışmaları    |                                  |
| Üniversite yönlendirmesi                | 1 |                              |                                  |
| Sınavlarda çeviri desteği               | 1 |                              |                                  |
| Sosyalleşme imkânlarının artırılması    | 1 | Sosyal uyum desteği          |                                  |
| Mevcut düzenlemelerin yeterli görülmesi | 1 | Mevcut durum değerlendirmesi |                                  |

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimde daha başarılı olabilmeleri için yapılması gereken düzenlemelere ilişkin görüşlerinin dil ve akademik destek ile kurumsal ve yapısal düzenlemeler olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle dil yeterliliğinin akademik başarı üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

K6: “Bence ilk başta dilimizi öğrenmesi gerekiyor.”

K9: “Dil ve konuşma konusunda destek eğitimler verilebilir.”

K10: “Dil konusunda halk eğitiminden destek sağlanabilir.”

Bunun yanında bazı öğretmenler öğrencilerin akademik gelişmelerini desteklemek amacıyla bireysel etüt ve rehberlik hizmetlerinin artırılmasının yararlı olabileceğini ifade etmiştir.

K5: “Ders çıkışında kütüphanede ona birebir etüt çalışması yapabilirim.”

Ayrıca öğretmenler eğitim sürecinin daha etkili yürütülebilmesi için kurumsal düzeyde düzenlemeler yapılabileceğini de belirtmiştir.

K4: “Bu öğrencileri de kapsayan bir müfredat değişikliği olabilir... Veli ve öğretmenler için bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.”

Genel olarak öğretmenlerin görüşleri, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında dil desteği, bireysel akademik destek ve kurumsal düzenlemelerin birlikte ele alınmasının önemli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 9:** Mülteci öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerine ilişkin öğretmen gözlemleri

| Kod                                    | f | Kategori                     | Tema                           |
|----------------------------------------|---|------------------------------|--------------------------------|
| Dil problemi                           | 4 | Dil temelli etkileşim sorunu | Etkileşimde Güçlükler          |
| Sessiz kalma / düşük katılım           | 3 | Katılım sınırlılığı          |                                |
| Uyumun zaman alması                    | 2 | Adaptasyon süreci            |                                |
| Geç yaşta gelenlerde uyum sorunu       | 1 |                              |                                |
| Aktif katılım gösterme                 | 2 | Derse katılım                | Olumlu Etkileşim ve Bütünleşme |
| Yerel öğrencilerle bütünleşme          | 4 | Sosyal bütünleşme            |                                |
| Yardımsever ortam                      | 1 |                              |                                |
| Zorbalık görülmemesi                   | 2 |                              |                                |
| Dil düzeyine göre etkileşim farklılığı | 1 | Bireysel farklılık           |                                |

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerine ilişkin gözlemlerinin etkileşimde güçlükler ve olumlu etkileşim ve bütünleşme olmak üzere iki temel eğilim altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler sınıf içi etkileşimi etkileyen en önemli unsurun dil yeterliliği olduğunu vurgulamaktadır. Dil yetersizliği öğrencilerin derse katılımını ve akranlarıyla iletişimlerini sınırlandırmaktadır.

K1: “İlk önce dil problemi var... Dili aştıktan sonra uyum sağlıyorlar.”

K4: “En çok dil problemi yaşıyorlar ancak zamanla adapte olduklarını gözlemliyorum.”

Dil temelli güçlüklerle bağlantılı olarak bazı öğrencilerin derse katılımında geriplanda kaldığı da ifade edilmiştir.

K3: “Geneli tam tersi yönde, susmayı tercih ediyor.”

Bununla birlikte birçok öğretmen, zamanla öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlayarak akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiklerini belirtmiştir.

K2: “Diğer öğrencilerimizle çok bütün şekilde yaşayıp gidiyorlar.”

K10: “Dışlama veya zorbalık söz konusu değil.”

Genel olarak değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinde başlangıçta dil kaynaklı güçlükler ve düşük katılım görülebilse de zamanla dil becerilerinin gelişmesi ve sosyal uyumun artmasıyla birlikte olumlu etkileşim ve bütünleşmenin sağlandığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 10:** Mülteci öğrencilerin eğitim sistemine uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

| Kod                               | f | Kategori                | Tema                     |
|-----------------------------------|---|-------------------------|--------------------------|
| Dil problemi                      | 8 | Dil ve iletişim güçlüğü | Dil ve Akademik Engeller |
| Anlama / kendini ifade edememe    | 4 |                         |                          |
| Ağır müfredat                     | 2 | Akademik zorlanma       |                          |
| Görsel olmayan derslerde zorlanma | 1 |                         |                          |
| Uyumun zaman alması               | 2 | Adaptasyon süreci       | Sosyal ve                |
| Çekingenlik                       | 3 | Sosyal-duygusal güçlük  | Kültürel Uyum            |
| Yalnızlık                         | 2 |                         | Sorunları                |
| Dışlanma korkusu                  | 2 |                         |                          |
| Kültürel farklılık                | 3 | Kültürel uyum sorunu    |                          |
| Akran zorbalığı riski             | 1 | Sosyal risk             |                          |
| Sorun gözlemlenmemesi             | 1 |                         |                          |

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim sistemine uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin görüşlerinin dil ve akademik engeller ile sosyal ve kültürel uyum sorunları olmak üzere iki temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle dil yeterliliğinin öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf içi iletişimlerini doğrudan etkileyen en önemli unsur olduğunu vurgulamıştır.

K1: “İlk önce dil problemi var.”

K5: “En büyük problem zaten dil.”

Dil temelli güçlüklerin öğrencilerin dersleri anlamalarını ve kendilerini ifade etmelerini de zorlaştırdığı belirtilmiştir.

K10: “Dil, anlama ve konuşma gücünü çekebiliyorlar.”

Ayrıca bazı öğretmenler mevcut müfredatın yoğun yapısının dil yeterliliği sınırlı öğrenciler için ek bir güçlük oluşturabildiğini ifade etmiştir.

K9: “Müfredatımız ağır olduğu için anlamakta zorluk çekebilir.”

Bunun yanında sosyal uyum sürecinde öğrencilerin özellikle başlangıç döneminde çekingenlik ve uyum gücünü yaşayabildikleri belirtilmiştir.

K2: “Daha çekingen olduklarını düşünüyorum.”

Genel olarak öğretmenlerin görüşleri, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine uyum sürecinde dil yetersizliğinin temel sorun alanı olduğunu, buna bağlı olarak akademik ve sosyal uyum güçlüklerinin ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Ancak öğretmenler zamanla öğrencilerin uyum süreçlerinin güçlendiğini de ifade etmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algılarının ağırlıklı olarak dil temelli güçlükler, zamanla gerçekleşen uyum, kültürel farklılıkların sınıf ortamına yansımaları ve destekleyici öğretmen tutumları çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Bulgular, alan yazında yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırmada en dikkat çekici bulgu, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları temel sorunun dil yeterliliği olmasıdır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı akademik başarı, sınıf içi etkileşim ve sosyal uyumun doğrudan dil becerisine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, Yurdakul ve Tok'un (2018) öğretmen görüşlerine dayalı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da dil sorunlarının öğrencilerin motivasyonunu ve sınıf içi katılımını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Dere ve Demirci (2023), göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunların merkezinde dil engelinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da dil yeterliliği arttıkça öğrencilerin sosyal bütünleşme ve akademik katılım düzeylerinin yükseldiği gözlemlenmiştir.

Sosyal uyum boyutunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu başlangıçta çekingenlik, içe kapanma ve dışlanma korkusu gibi durumların yaşanabildiğini; ancak zamanla bu durumların azaldığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Ersoy ve Turan'ın (2019) sosyal dışlanma riskine ilişkin değerlendirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Ancak mevcut çalışmada dışlanmanın kalıcı bir ayrılmaya dönüşmediği, öğretmenlerin destekleyici tutumları ve sınıf içi etkileşimle birlikte sürecin olumlu

yönde ilerlediği görülmüştür. Bu durum, okul ortamının uyum sürecindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Kültürel farklılıkların sınıf atmosferine yansımalarına ilişkin bulgular da dikkat çekicidir. Bazı öğretmenler kültürel çeşitliliği karşılıklı öğrenme ve zenginleşme fırsatı olarak değerlendirirken, bazıları öğrencilerin zamanla kültürel benzeşme sürecine girdiğini belirtmiştir. Arslan ve diğerlerinin (2023) yerli ve göçmen öğrencilerin göç ve kimlik kavramlarına ilişkin algılarını incelediği çalışmada da kültürel farklılıkların öğrencilerin algı dünyasında önemli bir yer tuttuğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda kültürel farkındalık düzeyinin, sınıf içi etkileşimin niteliğini etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmen tutumları açısından değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük ölçüde kapsayıcı ve eşitlik temelli bir yaklaşım benimsedikleri görülmüştür. Bu bulgu, Bayındır'ın (2024) sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrenci algılarını incelediği çalışmayla örtüşmektedir. Bayındır (2024), öğretmenlerin algı ve tutumlarının öğrencilerin uyum sürecinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Seymen, Tuti ve Mavi (2024) kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretmen deneyimleriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin diyalog, empati ve rehberlik iş birliğine dayalı çözüm yaklaşımları benimsedikleri görülmüştür. Bu durum, olumlu bir okul ikliminin varlığına işaret etmektedir.

Eğitim politikaları bağlamında değerlendirildiğinde ise Şimşek ve Kula (2018), Türkiye'nin göçmen politikasında eğitsel uyum programlarının önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin dil desteği, rehberlik hizmetleri ve müfredat uyarlamaları gibi önerilerde bulunmaları, eğitsel uyumun yalnızca bireysel çaba ile değil, kurumsal düzenlemelerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca Başoğlu'nun (2023) medya ve toplumda göçmen algısına ilişkin değerlendirmeleri, toplumsal algının okul ortamına dolaylı olarak yansıtılabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak olumlu tutum sergilemeleri, okul ortamının daha kapsayıcı bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularının alan yazındaki bazı çalışmalara kıyasla daha olumlu bir tablo ortaya koymasının çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle araştırmanın İstanbul gibi çok kültürlü bir metropolde gerçekleştirilmiş olması, kültürel çeşitliliğin daha görünür ve kabul edilebilir olduğu bir bağlam sunmaktadır. Ayrıca katılımcıların görev yaptığı okulun Meslek Lisesi olması ve sınıf mevcutlarının görece düşük olması, öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirmiş olabilir. Bu durum, uyum sürecinin daha hızlı ve sorunsuz ilerlemesine katkı sağlamış olabilir.

Sonuç olarak bu araştırma, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine uyum sürecinde dil yeterliliğinin temel belirleyici olduğunu; ancak uygun okul iklimi, kapsayıcı öğretmen tutumu ve zaman faktörüyle birlikte sosyal ve akademik



bütünleşmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bulgular, mülteci öğrencilerin yalnızca risk ve sorun perspektifiyle değil, adaptasyon ve gelişim potansiyeli çerçevesinde de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Sonuç

Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerden ayrıştırılmasını ve zorbalığa maruz kalmalarını engellemeyi amaçlamaktır. Bu süreçte öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algı ve yaklaşımları incelenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin genel olarak mülteci öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mülteci öğrencileri sınıfın bir parçası olarak değerlendirmekte ve bu öğrencilere yönelik dışlayıcı bir yaklaşım göstermemektedir. Özellikle sınıfa yeni katılan mülteci öğrencilerin kendini tanıtmaları, sınıfa uyum sağlama sürecinin desteklenmesi ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak öğretmenler açısından önemli bir konudur.

Araştırma sonuçlarına göre mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en belirgin sorun dil yetersizliğidir. Dil problemi; derslerin anlaşılması, sınıf içi iletişim kurulması ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi gibi alanlarda öğrencilerin zorluk çekmelerine yol açmaktadır. Öğretmenler bu durumu aşabilmek için ders anlatımında daha sade bir dil kullanma, konu ile ilgili basit örneklendirmeler yaparak ve gerektiğinde bireysel olarak yardımcı olmak gibi yöntemlere başvurmaktadır. Ancak bazı öğretmenler, uzun süredir Türkiye’de yaşayan mülteci öğrencilerin bu konuda ciddi bir sorun yaşamadığını da ifade etmiştir.

Kültürel farklılıkların sınıf ortamına yansımalarının genellikle ilk senelerde daha belirgin olduğu, zamanla ise bu durumun azaldığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre mülteci öğrenciler ilk dönemlerde daha çekingen davranabilmekte ve arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlanabilmektedir. Buna rağmen dil yeterliliği arttıkça ve uyum süreci ilerledikçe öğrencilerin sınıf ortamına daha rahat uyum sağladıkları ve sosyal ilişkilerinin güçlendiği ifade edilmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin mülteci öğrencilere eşitlikçi ve destekleyici yaklaşımlarını, öğretim sürecinde dil ve uyum durumuna göre uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğrencilerin zamanla sınıf ortamına ve arkadaş ilişkilerine uyum sağladıkları, ancak dil yetersizliği ve kültürel farklılıkların süreci zorlaştırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle dil eğitimi ve çok yönlü destek ihtiyacının önemli olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algılarının büyük ölçüde olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde daha başarılı olabilmeleri için özellikle dil eğitiminin desteklenmesi, rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve okul öncesi uyum sürecine yönelik çalışmaların artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılacak düzenlemelerin hem mülteci öğrencilerin akademik ve

sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağı hem de okul ortamında toplumsal uyumu destekleyeceği düşünülmektedir.

### Öneriler

1. Mülteci öğrencilerin dil yeterliliklerini desteklemek amacıyla okul bünyesinde konuşma kulüpleri, okuma saatleri ve etkileşim temelli dil etkinlikleri düzenlenebilir.
2. Okul içinde veya ilgili kurumlarla iş birliği yapılarak sistemli Türkçe destek programları hazırlanabilir.
3. Öğrencilerin akademik seviyeleri okula başlangıç aşamasında belirlenerek bireysel ihtiyaçlara yönelik destek planları oluşturulabilir.
4. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları, ek ders ve etüt programları yaygınlaştırılabilir.
5. Mülteci öğrencileri de kapsayan esnek ve uyarlanabilir müfredat düzenlemeleri yapılabilir.
6. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmaları teşvik edilebilir.
7. Okul rehberlik servisleri, mülteci öğrencilerin uyum süreçlerini düzenli olarak takip edebilir ve gerekli psikososyal destek hizmetlerini planlayabilir.
8. Empati, kültürel farkındalık ve birlikte yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinlikler uygulanabilir.
9. Akran zorbalığını önlemeye yönelik programlar geliştirilebilir ve kapsayıcı sınıf ortamı oluşturma çalışmaları desteklenebilir.
10. Öğrencilerin sosyal ortamlara katılımını artırmak amacıyla sportif, satsal ve kültürel faaliyetler yaygınlaştırılabilir.
11. Öğretmenlere çok kültürlü eğitim, kapsayıcı öğretim ve göç psikolojisi konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.
12. Mülteci öğrenci velilerine yönelik bilgilendirme toplantıları ve uyum programları düzenlenebilir.
13. Okul-aile iletişimi güçlendirilerek öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi iş birliği içinde izlenebilir.

### KAYNAKÇA

- Arslan, K., Kanat, M. H., Arı, A. G., & Özdemir, M. (2023). Yerli ve göçmen ortaokul öğrencilerinin göç, göçmen, vatan, ülke ve savaş kavramlarına yönelik algıları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 164-183.
- Başoğlu, M. Y. (2023). Medya ve toplumda göçmen algısı. *Muhakeme Journal*, 6(2), 58-67.
- Bayındır, N. (2024). Sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrenci algısının belirlenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 5(4), 167-177.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2008). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4th ed.). Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Deniz, A. (2014). Göç kavramı ve göç türleri üzerine bir değerlendirme.
- Dere, İ., & Demirci, E. (2023). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göç ve göçmen eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri.
- Ersoy, A. F., & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Third Sector Social Economic Review*, 54(2), 828-840.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Seymen, C. Ç., Tuti, G., & Mavi, D. (2024). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 93-115.
- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Gençliği anlamak, onu yalnızca sosyal ve kültürel değişimlerin konusu olarak ele almakla değil; gençlerin deneyimlerini, düşüncelerini ve araştırma iradelerini bilimsel üretimin merkezine taşımakla mümkündür. Bu yaklaşım, gençleri hakkında konuşulan bir toplumsal kesim olmanın ötesine geçirerek onları bilgi üreten, yaşadığı çevreyi sorgulayan ve geleceğe ilişkin söz söyleyen etkin özneler hâline getirir.

Yıldız Teknik Üniversitesi ile Esenler Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü'nün iş birliğiyle düzenlenen **TAYFA Yeni Nesil Gençlik Sempozyumu**, gençlerin akademik düşünceyle buluşmalarına, güncel meseleleri bilimsel yöntemlerle incelemelerine ve özgün değerlendirmeler geliştirmelerine imkân sunmuştur.

Bu kitapta yer alan bildiriler; dijitalleşme, sosyal medya, kimlik, aile, eğitim, sanat, spor, toplumsal katılım ve gelecek algısı gibi gençlik çalışmalarının temel başlıklarını farklı yöntem ve bakış açılarıyla ele almaktadır. Gençlerin yaşadıkları çevreye ve çağın dönüşen şartlarına ilişkin gözlemlerini bilimsel bir zeminde değerlendiren çalışmalar, üniversite ile yerel yönetim iş birliğinin nitelikli ve kalıcı bir ürünü niteliğindedir.

***TAYFA Yeni Nesil Gençlik Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı***, gençlerin akademik üretimlerini görünür kılarken onların bugüne dair tespitlerini, toplumsal meselelere ilişkin yaklaşımlarını ve geleceğe yönelik tasavvurlarını ortak bir düşünce hafızasına dönüştürmektedir.