



GAD

GENÇLİK | araştırmaları d e r g i s i

JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

Özel Sayı
Dijital Dünyada Gençlik

Yıl:2020 Cilt:8

**GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ /
JOURNAL OF YOUTH RESEARCH**

Cilt/Volume: 8

Sayı/Number: Özel Sayı (Dijital Dünyada Gençlik)
Aralık/December 2020

Yayın Dili

Türkçe/İngilizce

ISSN 2147-8473

Gençlik Araştırmaları Dergisi ulusal hakemli bir dergidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

Journal of Youth Research is the official peer-reviewed, national journal of the Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

**T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve
Gençlik Araştırmaları Dergisi Adına
İmtiyaz Sahibi/Owner**

Dr. Mehmet Ata Öztürk

Genel Koordinatör/General Coordinator
Mehmet Dinç

Yazı İşleri Müdürü/

General Publication Director
Suat Tayfun Topak

**Gençlik Araştırmaları Dergisi
ULAKBİM TR DİZİN'de
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında)
Sorgulanmaktadır.**

Editör/Editor

Dr. Mehmet Fatih Köse

Yayın Kurulu/International Editorial Board*

Abdullah Topcuoğlu / Selçuk Üniversitesi

Aylin Görgün Baran / Hacettepe Üniversitesi

Besim Fatih Dellaloğlu / Sakarya Üniversitesi

Ertan Özensel / Selçuk Üniversitesi

Eugene Kennedy / Louisiana State University

Hakan Dulkadiroğlu / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İhsan Sezal / TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

İsmail Coşkun / İstanbul Üniversitesi

Kadir Canatan / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Mazhar Bağlı / Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi

Mehmet Akif Aydın / İstanbul Medipol Üniversitesi

Mehmet Eskin / Adnan Menderes Üniversitesi

Süleyman Seyfi Öğün

Şeref Ateş / Sakarya Üniversitesi

Yasin Aktay

Yakup Bilgili / Florida State College

***İsme göre alfabetik sırada/**

In alphabetical order by name

Yayın Koordinatörü/Broadcast Coordinator
Suat Tayfun Topak

Tasarım Dizgi ve Uygulama/Graphic Design
Bilal Said Doğrusöz

Mizanpaj/Proofreading
Bilal Said Doğrusöz

Yayın Türü/Type of Publication
Yaygın Süreli Yayın/Peer Reviewed Academic Journal

Yayın Periyodu/Publishing Period
Dört ayda bir (Nisan, Ağustos, Aralık aylarında)
yayımlanır/Three times a year (April, August,
December)

Ankara - Aralık 2020/Ankara December 2020

Dergi Atf Adı/Journal Name
Gençlik Arş. Derg./Journal of Youth Research



Yönetim Yeri/Management Location
T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı
Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon
Genel Müdürlüğü
Örnek Mahallesi, Oruç Reis Caddesi No:13
Altındağ, Ankara Telefon: 444 0 472
e-mail: genclikarastirmalari@gsb.gov.tr
web: <http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr>

İçindekiler *Table of Contents*

<p><i>İNCELEME / ARAŞTIRMA</i></p> <p>Üniversite Gençliğinde İnternet Bağımlılığı ve Derslerde Siber Aylaklık Davranışları <i>Internet Addiction in University Youth and In-Class Cyberloafing</i> Çağdaş Ümit Yazgan & Ahmet Faruk Yıldırım</p>	<p>05 24</p>
<p><i>İNCELEME / ARAŞTIRMA</i></p> <p>Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Problemlı Sosyal Ağ Kullanımına Göre İncelenmesi <i>Analysis of University Students' Critical Thinking Disposition in Relation to Problematic Social Network Usage</i> Ahmet Kesici</p>	<p>30 43</p>
<p><i>İNCELEME / ARAŞTIRMA</i></p> <p>Instagram Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerde Beden Algısı ve Öz-yeterliğin İncelenmesi <i>Perceived Body Image and Self-Efficacy of Adolescent Users and Non-Users of Instagram</i> Zöhre Kaya & Abdullah Dalkıç</p>	<p>48 70</p>
<p><i>İNCELEME / ARAŞTIRMA</i></p> <p>Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi <i>Middle School Students' Sensitivity to Cyberbullying</i> Özge Sanem Özateş Gelmez</p>	<p>75 91</p>
<p><i>İNCELEME / ARAŞTIRMA</i></p> <p>Türkiye'deki Çinli Öğrencilerin Kültürel, Sosyal ve Akademik Entegrasyon Süreçlerinde Dijital Platformların Yeri <i>The Place of Digital Platforms in Cultural, Social, and Academic Integration Processes of Chinese Students Living in Turkey</i> Yulan Zhang & Birsen Şahin Kütük</p>	<p>96 119</p>
<p>Yazarlara Notlar <i>Notes for Writers</i></p>	<p>124 126</p>



Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2020 • 8(Özel Sayı) • 5-23

ISSN 2147-8473

Başvuru | 25 Nisan 2020

Kabul | 10 Aralık 2020

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Üniversite Gençliğinde İnternet Bağımlılığı ve Derelerde Siber Aylaklık Davranışları

*Çağdaş Ümit Yazgan**

*Ahmet Faruk Yıldırım***

Öz

Günümüzde işyerleri, çalışma süreleri, mabetler, merasim alanları, sohbet süreçleri gibi belli davranışları gerekli kılan zamanlar ve mekânlar artık internete yönelme davranışının önünde bir engel olarak görülmemektedir. Özellikle genç bireylerde mekâna ve zamana meydan okurcasına, yeni iletişim teknolojilerinin inşa ettiği alana katılma eğilimi gittikçe güçlenmektedir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin ders süreci ve sınıf ortamının yükümlülüklerinden uzaklaşarak siber uzama katılma davranışlarını temsil eden 'derste siber aylaklık davranışlarını' incelemektedir. Araştırmanın amacı, siber aylaklık davranışları ile ilişki olabilecek değişkenlerin ve internet bağımlılığının derste siber aylaklığı ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden ve orantılı tabakalı örneklem tekniğiyle seçilen 438 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu, siber aylaklık ölçeği ve internet bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır. Erkek öğrencilerin internete bağımlılık ve derste siber aylaklık puan ortalamalarının kadın öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Siber aylaklık ile sosyal medya hesap sayıları, günlük internet kullanım süreleri, TV izleme süreleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Derste siber aylaklık davranışlarını yordayan faktörler arasında internet bağımlılığının güçlü bir kestirici olduğu tespit edilmiştir. Tek başına internet bağımlılığı değişkeni, derste siber aylaklığın toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Siber Aylaklık, Derste Siber Aylaklık, İnternet Bağımlılığı, Üniversite Gençliği, Sosyoloji.

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Nevşehir, cumityazgan@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0002-3290-4202

** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Nevşehir, afyildirim@nevsehir.edu.tr ORCID: 0000-0002-8743-2740

Abstract

Restrictions of time and place no longer constitute an obstacle to using the Internet in workplaces, places of worship, ceremonies, or face-to-face conversations. Young people in particular tend to use the Internet in a wider array of venues that have emerged as a result of new communication technologies. This research examines in-class cyberloafing behaviors, or more specifically, university students' tendencies to use the Internet while in classroom environments. The aim of the study is to identify the variables that may be associated with in-class cyberloafing behaviors and to determine the extent that Internet addiction affects in-class cyberloafing. The study sample consisted of 438 undergraduate students enrolled in a state university in Turkey who were selected through proportionate stratified sampling. Data were collected using quantitative research methods, a personal information form, the Cyberloafing Scale, and the Internet Addiction Scale. Male students were found to have significantly higher mean scores for internet addiction and in-class cyberloafing than female students. A weak, positive correlation was found between cyberloafing and the number of social media accounts, amount of daily internet usage, and amount of time spend watching TV. Internet addiction was found to be a strong predictor of in-class cyberloafing behaviors, explaining 35% of the total variance of cyberloafing in the course by itself.

Keywords: Cyberloafing, In-Class Cyberloafing, Internet Addiction, University Youth, Sociology

Giriş

İletişim teknolojileri, sosyal hayatı her geçen gün daha fazla etkilemektedir. İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bireylerin günlük hayat pratiklerini ve sosyalleşme örüntülerini değiştirerek yeni davranış biçimleri ortaya çıkarmaktadır. Mekâna ve zamana yüklenen klasik anlamlar, duygular ve pratikler köklü biçimde değişmektedir. Özellikle genç bireylerde mekâna ve zamana meydan okurcasına yeni iletişim teknolojilerinin inşa ettiği siber uzama katılma eğilimi gittikçe güçlenmektedir. Çalışma süreleri, işyerleri, ders saatleri, derslikler, mabetler, merasim alanları, sohbet süreçleri gibi belli davranışları gerekli kılan zamanlar ve mekânlar, artık siber uzama yönelme davranışının önünde bir engel olarak görülmemektedir. Bu bakımdan internet tabanlı yeni etkileşim ortamlarına katılım, belli bir zaman ve mekânda konumlanan somut varoluşun sınırlılıklarına karşı bir alternatif olarak görülebilmektedir.

Manuel Castells'e göre enformasyon teknolojilerinin gelişimi, yeni bir toplumsal örgütlenme biçimi (ağ toplumu) inşa etmektedir. Telekomünikasyon ve bilgisayar teknolojileri, ağ oluşturma becerilerini geliştirmekte ve düğümler dizisi halinde sınırsız biçimde genişleyebilen iletişim örüntüleri ortaya çıkarmaktadır (Castells, 2013). Teknolojik olanaklar, modernliğin gelenekselleşen zaman ve mekân kavrayışlarını dönüştürmektedir (Timisi, 2005, s. 89). İnsanlar hâlâ mekânlarda yaşasalar da mekânların mantığı, anlam ve dinamikleri elektronik bağlantıların şekillendirdiği iletişim ağları aracılığıyla değişmektedir. Ağ toplumunda toplumsal pratikler, akışlar uzamı denilen yeni bir uzamsal

biçime dayanmaktadır. Elektronik bağlantıların ürettiği akışlar uzamı, zamansız zamanı tetiklemektedir. Mekân, zamana dayanmaktadır. Dolayısıyla zamansız zaman, toplumları adeta yapıbozuma uğratmaktadır. Teknolojiyi kullanan zamansız zaman, somut varoluşun bağlamından kaçmayı kolaylaştırmaktadır. Bireyler dağınık, parçalanmış, birbirleriyle ilgileri giderek kopan, zamanları birbirleriyle asla örtüşmeyen paralel evrenlerde yaşamaya başlamaktadır (Castells, 2013, s. 568-613). Siber uzam, zamansızlıkla temsil edilmektedir. Siber uzam, yaşanan zaman ile toplumsal zaman arasındaki ilişkileri giderek birbirinden ayırmaktadır. Toplumsallık, biyolojik ritimlerinden gittikçe uzaklaşmaktadır (Timisi, 2005, s. 94-95). Yeni iletişim teknolojileri, aynı zaman diliminde farklı zamanları yaşayan ve fiziksel düzeyde aynı mekân içerisinde bir arada olsa da farklı evrenlere ait mantıklar, anlamlar ve dinamiklerle hareket eden bireyler üretmektedir. Günümüz iletişim araçları, alışılmış mekânın ve zamanın sınırlarını çökertmiş durumdadır (Harvey, 1997, s. 94-95). Zamansal/mekânsal mesafeler teknoloji vasıtasıyla sıfırlanmaktadır. Mekân, beden kısıtlamalarından kurtulmuş durumdadır. Anlamları ve ilişkileri yeniden düzenlemek için bedenlerin fiziksel mekân içinde yer değiştirmesi hiç olmadığı kadar gereksiz hâle gelmiştir. Siber uzamda bedenlerin önemi yoktur, ama bedenlerin hayatında siber uzam, vazgeçilmez öneme sahiptir (Bauman, 2005, s. 23-26). Siber uzamdaki siber ilişkiler, gerçek davranışları artık kolayca alt edebilmektedir (Bauman, 2012, s. 201).

Yeni iletişim teknolojilerinin inşa ettiği yeni iletişim örüntüleri çerçevesinde siber uzama katılım davranışı, ölçsüz ve kontrol edilemez hâle gelerek yeni bir bağımlılık türüne ve sorumluluklardan kaçışı temsil eden yeni bir kaytarma biçimine dönüşebilmektedir. İletişim teknolojilerinin ürettiği siber uzama ölçsüz ve kontrolsüz biçimde kapılma davranışını temsil eden internet bağımlılığı ve çevrimdışı dünyanın belli alanlarına özgü yükümlülüklerden kaytararak çevrim içi dünyaya kaçışı temsil eden siber aylaklık gibi sorunlu pratiklerle eğitim ortamlarında ve süreçlerinde sıklıkla karşılaşılabilmektedir.

İnterneti yoğun biçimde kullanan gençlik kategorisinin bir alt kesimi olan üniversite gençliğinin derslerde siber aylaklık davranışlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi üniversite gençliğinin sorunlu internet kullanım pratiklerinin netleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim pratikleriyle iç içe geçen internet kullanımının daha çok olumsuz yönünü ifade eden derslerde siber aylaklığı etkileyen faktörleri ve siber aylaklık ile internet bağımlılığının arasındaki ilişkiyi belirlemek konu ile ilgili sınırlı düzeydeki literatüre önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin belli bir zaman diliminin (ders süresi) ve özel bir mekânın (sınıf ortamı) yükümlülüklerinden uzaklaşarak siber uzama katılma davranışlarını temsil eden siber aylaklık davranışlarını incelenmektedir. Araştırma üniversite öğrencilerinin derste siber aylaklık davranışları ile ilişkili değişkenlerin neler olduğunu ve internet bağımlılığının derste siber aylaklık davranışlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın teorik çerçevesinde internet bağımlılığı, siber aylaklık, eğitim ortamlarında siber aylaklık kavramları açıklanmaktadır.

İnternet Bağımlılığı ve Siber Aylaklık

Bilişim toplumu ve küreselleşmenin temel ikonuna dönüşen internet, özellikle gençlerin hayatında vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. İnternet, bir yandan anında ve dünyanın her yerinden sanal ortama ulaşma olanağı verirken, bir yandan da bağımlılığa yol açabilmektedir (Bayhan, 2011, s. 197). İnternet bağımlılığı kavramı 1990'lı yıllardan itibaren bilgisayar ya da teknoloji bağımlılığı kavramları aracılığıyla tartışılmış olsa da, ilk olarak 1996 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin bir toplantısında kullanılmıştır. İnternet bağımlılığı; patolojik internet kullanımı, internet kullanım bozukluğu gibi kavramlarla da ifade edilebilmektedir (Hamade, 2009, s. 5). İnternet erişimi ve bilgisayar kullanımı ile ilgili davranış, arzu ve kaygılardaki kontrol kaybını ya da ölçüsüzlüğü karakterize etmektedir. İnternet erişiminin yaygınlaşmasına paralel biçimde internet bağımlılığı, popüler medyanın ve araştırmacıların ilgi odağı haline gelmeye başlamıştır (Shaw and Black, 2008, s. 353).

İnternet, günlük yaşamda sosyal ve duygusal ihtiyaçları giderme noktasında bir alternatif olarak görülebilmekte (Hamade, 2009, s. 5) ve bu bakımdan bir bağımlılık nesnesine dönüşebilmektedir. Young (1999), davranış ve dürtülerin kontrol edilememesi problemi olarak internet bağımlılığının çeşitli davranışları kapsadığını belirtmekte ve bu davranışları beş başlık altında toplamaktadır: çevrim içi ilişkilere katılım bağımlılığı, sanal sörf ve arama bağımlılığı, sanal seks bağımlılığı, bilgisayar oyunu bağımlılığı, sanal kumar ve alışveriş bağımlılığı. İnternet bağımlılığı ev, çalışma, akademi ile ilgili sorumlulukların ihmaline ve çeşitli sosyalleşme ve finans sorunlarının yaşanmasına neden olabilmektedir (Widyanto ve McMurrin, 2004, s. 449). Zamanının çoğunu siber uzamda harcamaya direnç gösterememekten dolayı insanlar işten atılabilmekte, okullarını terk edebilmekte hatta eşlerinden boşanabilmektedirler (Suler, 2004, s. 360).

2000'li yılların başında literatüre giren ve çoğunlukla çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, yönetim ve organizasyon, işletme alanlarında yoğun biçimde kullanılan siber aylaklık kavramı ise internetin çalışma ortamlarında, iş dışı amaçlarla kullanımını ifade etmektedir.

Lim (2002, s. 677), siber aylaklık kavramını internetin çalışma saatlerinde kişisel amaçlarla, çalışma verimliliğini düşürecek biçimde kullanılması olarak tanımlamakta, kişisel e-posta kullanımını ve internette sörf yapmayı belli başlı iki siber aylaklık davranışı olarak ayırmaktadır. Blanchard ve Henle (2008, s. 1067) e-posta kullanımı ve kontrolü gibi davranışları basit, online kumar ve alışveriş gibi davranışları ise ciddi siber aylaklık davranışları olarak sınıflandırmaktadır. Annandranjan ve meslektaşları (2004, s. 63) siber aylaklığa yakın bir kavram olan kişisel web kullanımını, çalışma süresi içerisinde iş dışındaki faaliyetlere yönelik olarak interneti kullanma davranışı olarak tanımlamaktadır. İşyerlerinde sıklıkla karşılaşılan kişisel internet kullanımını yıkıcı, öğretici, rekreasyonel ve muğlak olmak üzere dörde ayırmaktadır.

Siber aylaklık, literatürde çoğunlukla verimlilik ve kazanç kaybı ile ilişkilendirilen sorunlu bir davranış biçimi olarak betimlenmektedir. Siber aylaklık hem üretim hem de maliyet kayıpları nedeniyle yöneticilerin dikkatini önemli ölçüde çekmektedir. Bu tür davranışlar zaman zaman idareciler tarafından gözlem altına alınmak istenmekte, internet işlemleri filtrelenebilmektedir (Özkalp, Aydın ve Tekeli, 2012, s. 23). Siber aylaklık üretim, maliyet kayıplarının yanı sıra zamanın ve insan kaynaklarının etkili kullanılamamasına ve işletmelerin hukuki sorunlarla karşılaşmasına yol açabilmektedir (Kaplan ve Çetinkaya, 2014, s. 27).

Siber aylaklık, yıkıcı ve disfonksiyonel etkileri ile birlikte birtakım olumlu işlevlerle de ilişkilendirilmektedir (Anandarajan ve Simmers, 2005, s. 777). Rutinlerden kurtarma, kaygıyı azaltma (Beugre ve Kim, 2006, s. 835), ağır çalışma ve yoğun çabaya ara verme, problem çözebilme gücünü artırma, iş stresini azaltma, üretkenliği artırma (Anandarajan ve Simmers, 2005, s. 777), yorgunluğu azaltma, iş tatminini artırma, rekreasyon sağlama (Vitak, Crouse ve LaRouse, 2011, s. 1752), zihinsel rahatlama (Özkalp ve Yıldız, 2018, s. 60) bu olumlu işlevlerden bazılarıdır.

Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık

Siber aylaklık ile ilgili çalışmalar bu davranışın daha çok iş ortamlarında araştırıldığını göstermektedir. Siber aylaklık davranışını çalışma ortamı ya da işyeri gibi standart bir alana sınırlandırmanın mümkün olmayacağını belirtmek gerekir. Toplumsal yükümlülüklerin ve çeşitli rollerin yerine getirildiği aile ortamları, ibadet ritüellerinin gerçekleştirildiği mabetler, birincil ilişkilerin yer aldığı sohbet ortamları uyku, beslenme, kişisel bakımın sağlandığı zaman aralıkları gibi birbirinden farklı alanlar siber aylaklığa sahne olabilmektedir. Benzer biçimde eğitim ortamlarında da siber aylaklık davranışları ile karşılaşılabilir. Eğitim ortamı olarak dersliklerde sergilenen siber aylaklık davranışları ile işyerinde sergilenen siber aylaklık davranışları mantık olarak örtüşebilse de, bu uzamların niteliğinden kaynaklanan farklılıkların olduğunu belirtmek gerekir. Örneğin; verimlilik veya kardaki düşüş işyerindeki siber aylaklığın bir sonucu olarak değerlendirilebilirken, derste siber aylaklık davranışları farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Eğitim ortamlarında sergilenen siber aylaklık davranışları akademik başarıda düşüşe, öğretimde verimliliğin azalmasına ya da sınıf yönetiminin sarsılmasına yol açabilmektedir. Bunlarla birlikte çalışma gerekse eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışları, belli bir mekân ve zaman diliminde belli bir alanın görev, sorumluluk veya yükümlülüklerinden uzaklaşarak, yeni iletişim teknolojilerinin inşa ettiği siber uzama kendini kaptırmayı ifade etmesi bakımından güçlü benzerlikler göstermektedir.

Eğitim ortamlarında internete erişim imkânlarının artması ve bu erişimin yaygınlaşması hem yeni fırsat oluşturmakta hem de çeşitli olumsuzluklara kaynaklık etmektedir. Son zamanlarda sınıflarda eğitim dışı kişisel amaçlarla internet kullanan öğrencilerin sayısındaki artış bir riske işaret etmekte ve endişe yaratmaktadır (Sivrikova, Roslyakova, Sokolova ve Moiseeva, 2019). Eğitimde siber aylaklık, öğrencilerin interneti, ders saatlerinde dersle ilgili olmayan kişisel işleri ya da farklı amaçları için kullanma eğilimleri ve davranışları (Akgün, 2019;

Gerow, Galluch ve Thatcher, 2010; Kalaycı, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacılar, internetin en yoğun kullanıldığı alanlardan birinin eğitim ortamları olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan mobil teknolojilerin ve kablosuz bağlantı ağlarının eğitim sistemi için fırsatlar kadar risklere yol açtığı gözden uzak tutulmamalıdır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ürettiği sosyal risklerden biri olan eğitimde siber aylaklık, eğitim sürecinde eğitimle bağlantısı olmayan siber meşguliyetleri ifade etmektedir. Siber aylaklığı bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanı ile bütünleşmesini engelleyen bir bariyer olarak nitelendirmek mümkündür. Eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenci siber aylaklıkla ilişkilendirilen iki temel bileşendir. Ancak siber aylaklık ile ilgili ampirik araştırmalar, öğrencilerin bu konuda öğretmenlerden daha aktif olduğunu göstermektedir (Sivrikova vd., 2019, s. 2-3). Eğitimde siber aylaklık literatürü, örneklem ve tema açısından çeşitlilik göstermektedir. Eğitim ortamlarında siber aylaklık konusu birbirinden farklı niteliklere sahip çeşitli kesimler üzerinden ele alınmaktadır. Örneğin; lise öğrencileri (Tanrıverdi ve Karaca 2018; Gezgin, Kamalı-Arsantaş ve Şumuer, 2018; Akgün, 2019; Baturay ve Toker, 2015) okul yöneticileri (Kurun ve Çobanoğlu, 2019; Özdem ve Demir, 2015), üniversite öğrencileri (Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin, 2016; Varol ve Yıldırım, 2017; Şenel, Günaydın, Sarıtaş ve Çiğdem, 2019; Alan, 2019; Zoghbi ve Lara, 2012; Wu , Mei ve Ugrin, 2018), lisansüstü öğrenciler (Bağrıaçık-Yılmaz, 2017) stajyer öğrenciler (Ayazlar, Sayman ve Çınar, 2018), akademisyenler (Palladan, 2018; Ulusoy ve Benli, 2017) gibi eğitimin farklı aktörleri üzerinden çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir.

10

Siber aylaklık araştırmalarında örneklem konusunda gözlenen çeşitliliğin tema bakımından da mevcut olduğu söylenebilir. Araştırmalarda derste siber aylaklığı yordayan faktörler ve siber aylaklığın nedenleri irdelenmekte (Şenel vd., 2019), öğrencilerin perspektifinden siber aylaklık davranışları betimlenmekte, bu davranışların nedenleri ve siber aylaklığı önleyecek çözümler değerlendirilmekte (Varol ve Yıldırım, 2019), bu davranışlar kaynağı bakımından öğretene ve öğrenciye (Varol ve Yıldırım, 2018) merkezli olarak sınıflandırılabilir. Eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışları; akademik performans düzeyi (Wu, Mei ve Ugrin, 2018) sınıf, cinsiyet (Arabacı, 2017) derse katılım, öğretmenlerin sınıf yönetme biçimi (Soh, Koay ve Yelk, 2018) sosyal ağların kullanım yoğunluğu, internette kesintisiz kalma süresi (Alan, 2019), yalnızlık düzeyi (Korucu ve Kara, 2019), geleneksel sapma davranışlarından farklılaşması (Zoghbi ve Lara, 2012) gibi farklı değişken ya da konularla ilişkilendirilebilmektedir.

Derste siber aylaklığın akademik başarı düzeyi ile ilişkisi konusunda bir belirsizliğin mevcut olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalarda teknoloji kullanım süresi ile akademik başarı düzeyi arasında bir ilişki bulunamazken, bazı araştırmalarda siber aylaklığın düşük akademik başarı düzeyi ve düşük performans ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Siber aylaklık, öğrenciyi çoklu göreve zorlayabilmekte bu durum ise eğitim ortamı ile bütünleşmeyi zayıflatarak zaman ve enerji kaybına yol açabilmektedir (Durak, 2019, s. 9).

Problemlili internet kullanımı ile akademik özyeterlilik düzeyi arasında negatif bir ilişki kurulabilmekte (Odacı, 2011, s. 1111) ve öğrencinin otokontrol sağlayamaması sonucunda akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Durak, 2019, s. 10). Siber alanda gerçekleştirilen amaç dışı bir faaliyet olarak siber aylaklık, eğitimde motivasyon kaybına ve dikkatin azalmasına yol açabilmektedir (Arabacı, 2017, s. 81). Siber aylaklık davranışı gösteren öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, dersin kapsamı önemini yitirmektedir. Böyle bir ortamda dersin planlanan hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır (Şenel vd., 2019, s. 19).

Bu araştırmada siber aylaklığın sadece çalışma hayatına ilişkin bir problem olmadığı varsayılmakta ve eğitimde siber aylaklık konusu üniversite öğrencileri örneğinde incelenmektedir. Siber aylaklığın sonuçları ya da akademik başarı üzerine etkilerinden ziyade siber aylaklık ile ilişkili değişkenlerin neler olabileceği ve internet bağımlılığının siber aylaklığı ne düzeyde etkilediği araştırılmaktadır. Bu bakımdan araştırmada yanıt aranan sorular şu şekilde sıralanabilir.

1. Öğrencilerin derste siber aylaklık davranışlarında bulunma durumları ve internet bağımlılık düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları okul türleri, doğum yerlerinin niteliği gibi demografik nitelikleri ve sosyal medya hesabı sayısı, internet kullanım süreleri, bölümden memnuniyet düzeyleri gibi özellikleri ile öğrencilerin derste sanal aylaklık davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin internet bağımlılık puanları, öğrencilerin derste sanal aylaklık davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Kesitsel ve betimleyici nitelikteki bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet üniversitesinin merkez kampüsünde yer alan farklı fakültelerde öğrenimine devam eden 7499 lisans öğrencisinden orantılı tabakalı örneklem tekniğiyle, %95 güven aralığı ve %5 hata payı (365 öğrenci sayısı) dikkate alınarak seçilen 438 lisans öğrencisi ile yürütüldü. Merkez kampüste yer alan fakülteler birer tabaka olarak belirlenerek fakültelerin 1. ve 4. sınıf öğrencileri örnekleme dâhil edildi. Fakülte ve sınıf alt tabakaları belirlendikten sonra örneklem, alt tabakalardan gönüllülük esasına dayalı biçimde basit rastgele örneklem tekniği ile seçildi. Araştırmaya katılan öğrencilerin 169'u fen-edebiyat fakültesi, 106'sı iktisat fakültesi, 68'i eğitim fakültesi, 44'ü turizm fakültesi,

30'u ilahiyat fakültesi, 21'i mühendislik fakültesinde eğitim görmektedir. Öğrencilerin 209'u 1. sınıf, 229'u 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 273'ü kadın, 165'i erkektir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet (n= 438)	Kadın	273	62,3
	Erkek	165	37,7
Doğum Yerinin Niteliği (n= 436)	Köy	87	20
	Kasaba/İlçe	142	32,6
	Kent	207	47,5
Mezun Olunan Lise Türü (n= 438)	Genel lise	95	21,7
	Meslek lisesi	77	17,6
	Anadolu lisesi	177	40,4
	İmam Hatip L.	61	13,9
	Diğer	28	6,4
Anne Eğitim Durumu (n= 437)	İlkokul Altı	76	17,4
	İlkokul Mezunu	217	49,7
	Ortaokul Mezunu	75	17,2
	Lise Mezunu	50	11,4
	Yükseköğretim	19	4,3
Baba Eğitim Durumu (n= 438)	İlkokul altı	31	7,2
	İlkokul Mezunu	164	37,9
	Ortaokul Mezunu	85	19,6
	Lise Mezunu	91	21
	Yükseköğretim	62	14,3

Anne Mesleği (n= 435)	Ev Hanımı	370	85,1
	İşçi	25	5,7
	Memur	14	3,2
	Emekli	12	2,8
	Serbest Meslek	14	3,2
Baba Mesleği (n= 438)	Emekli	112	26,2
	Serbest Meslek	100	27,2
	İşçi	81	19
	Memur	61	14,3
	Çiftçi	35	8,2
	İşsiz	22	5,2

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin daha çok köy, kasaba-ilçe kökenli oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu (%40,4) Anadolu lisesi mezunudur. Öğrencilerin annelerinin (%84,3) ve babalarının (%64,3) çoğunluğu eğitim bakımından lise altı eğitim düzeyindedir. Öğrencilerin anneleri çoğunlukla ev hanımı (%85,1), babaları ise serbest meslek sahibi (%27,2), emekli (%26,2) veya işçidir (%17). Ailelerin aylık gelirlerinin ortalaması ise 3058 TL'dir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler ile İlgili Diğer Özellikleri

		N	%
Günlük TV izleme süresi (n= 434)	1 saatten az	329	75,8
	1-2 saat	71	16,4
	3-4 saat	27	6,2
	5-6 saat	5	1,2
	7 saat ve üzeri	2	0,5

Günlük internet kullanım süresi (n=435)	1 saatten az	24	5,5
	1-2 saat	93	21,4
	3-4 saat	165	37,9
	5-6 saat	95	21,8
	7 saat ve üzeri	58	13,3
Sosyal medya hesabı sayısı (n=436)	0-1 adet	93	21,3
	2-3 adet	174	39,9
	4-5 adet	130	29,8
	6-7 adet	35	8
	7 ve üzeri	4	0,9
Bölümden memnuniyet (n=438)	Memnun değilim	29	6,6
	Kararsızım	85	19,4
	Memnunum	231	52,7
	Çok memnunum	59	13,5
	7 ve üzeri	4	0,9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım sürelerinin TV izleme süresine oranla yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun 2-3 adet sosyal medya hesabına sahip (%39,9) olduğu görülmektedir. Bölümlerinden memnun ve çok memnun olanların (%66,2) çoğunluğu oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı kişisel bilgi formu, internet bağımlılığı ölçeği ve siber aylaklık ölçeği olmak üzere 3 bölüm ve 69 maddeden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: 20 maddelik kişisel bilgi formunda öğrencilerin sosyoekonomik (aile geliri gibi) ve sosyokültürel (anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği gibi) özelliklerini betimlemeyi amaçlayan sorulara ve TV'ye, internete ayrılan süre, sosyal medya hesaplarına sahiplik durumu, bölümden memnuniyet, üniversitede yürütülen sosyal ve kültürel etkinliklere katılım gibi konulara yer verilmiştir.

Siber Aylaklık Davranışları Ölçeği: Öğrencilerin siber aylaklık düzeyini belirlemek için Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen Siber Aylaklık Davranışları Ölçeği kullanıldı. Siber aylaklık davranışları ölçeği; paylaşım, alışveriş, durum güncelleme, oyun/bahis, içerik erişimi şeklinde 5 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Her madde için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan, bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca siber aylaklık toplam puanı da vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve değer 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.961 olarak hesaplandı.

İnternet Bağımlılığı Testi: Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyini belirlemek için Young (1998) tarafından geliştirilen, Çakır-Balta ve Horzum (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan internet bağımlılığı testi kullanıldı. Çakır-Balta ve Horzum tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında 20 madde olan ölçekten, 1 madde çıkartılarak, 19 madde kullanıldı. Her madde için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınan toplam puan internet bağımlılığı toplam puanını vermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve değer 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.886 olarak hesaplandı.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından gerçekleştirildi. Anket uygulamalarının yapılacağı sınıflar belirlenirken ilgili fakültelerden belirlenen sınıfların öğretim üyeleri ile birlikte planlamalar yapıldı ve uygulama yapılacak zaman aralıkları netleştirildi. Araştırmanın uygulama süreci 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bahar dönemi Nisan ayı boyunca devam etti. Anketlerin uygulanması zaman zaman ilgili dersin öğretim üyesi eşliğinde zaman zaman sadece araştırmacılar tarafından gerçekleştirildi. Gönüllü olan öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu imzalatılarak anket uygulandı. Anketlerin uygulaması öğrenci başına ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler kodlanarak SPSS (Statistical package for social sciences for windows 22.0) paket program ile değerlendirildi. Araştırmada 465 anket uygulandı ancak hatalı ve eksik olduğu tespit edilen 27 anket analiz işlemine tâbi tutulmadı. Toplamda 438 anket verisi analiz edildi. Tanımlayıcı bilgilerin değerlendirilmesinde sayı ve

yüzde dağılımları, ortalama (mean) ve standart sapma gibi (standart deviation) tanımlayıcı istatistikler kullanıldı. Verilerin niteliğine göre iki grubu karşılaştırmak için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (two independent samples t test) verilerin homojen olmadığı durumlarda Mann Whithney U Testi (Mann Whitney U test); çoklu grupları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ve veriler homojen olmadığında ise Kruskall Wallis varyans analizi (Kruskall Wallis variance analysis) uygulandı. Üç ve daha fazla sayıda değişkene sahip olan gruplarda, veriler homojen olduğunda farkı yaratan grubu bulmak için Tukey HSD testi (Tukey HSD test); veriler homojen olmadığında ise Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi (Mann Whitney U test with Bonferroni correction) uygulandı (Polit ve Beck, 2010).

Sürekli değişkenler arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını yoklamak (örneğin siber aylıklık düzeyi ile sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı arasındaki ilişki) ve anlamlı ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulandı. Son olarak bağımlı değişken kabul edilen siber aylıklık düzeyi ile bağımsız değişken olarak kabul edilen internet bağımlılığı düzeyi, cinsiyet, sosyal medya hesabı sayısı, internet kullanım süresi gibi değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayabilmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulandı.

Bulgular

Öğrencilerin derste siber aylıklık davranış ve internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi için ölçek puan ortalamaları alınmıştır. Sonuçlar Tablo. 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Derste Siber Aylıklık, Derste Siber Aylıklık Alt Boyutları, İnternet Bağımlılığı Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	N	Madde Sayısı	Minimum puan	Max. puan	\bar{x}	ss	Shg
Derste Siber Aylıklık Davranışı	438	30	30	150	57,79	24,71	1,18
Derste Paylaşım Alt Boyutu	438	9	9	45	19,87	8,41	0,4
Derste Alışveriş Alt Boyutu	438	7	7	35	12,42	6,2	0,29
Derste Durum Güncelleme Alt Boyutu	438	5	5	25	9,01	5,07	0,24

Derste Oyun/ Bahis Alt Boyutu	438	4	4	20	6.73	3.83	0.24
Derste İçerik Erişimi Alt Boyutu	438	5	5	25	9.75	5.41	0.25
İnternet Bağımlılığı	438	19	19	78	43.15	12.29	0.58

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puan ortalamasının ($\bar{x}=43,15$), derste siber aylaklık davranışı puan ortalamasının ($\bar{x}=57,79$) ortalamadan düşük olduğu gözlemlenmektedir. Siber aylaklık davranışları alt boyutlarının puan ortalamaları incelendiğinde paylaşım alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}=19,87$) diğerlerine oranla yüksek olduğu görülmektedir. Sırasıyla derste içerik erişimi ($\bar{x}=9,75$) ve durum güncelleme boyutlarının ortalamalarının ($\bar{x}=9,01$) derste paylaşım alt boyutunun ortalamasını takip ettiği anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin derste siber aylaklık ölçeği, bu ölçeğin alt boyutları ve internet bağımlılığı ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile incelendi. Sonuçlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Siber Aylaklığın Alt Boyutları								
	N	Paylaşım $\bar{X} \pm SS$	Alışveriş $\bar{X} \pm SS$	Durum güncelleme $\bar{X} \pm SS$	İçerik erişim $\bar{X} \pm SS$	Oyun- Bahis $\bar{X} \pm SS$	Siber Aylaklık Toplam Düzeyi $\bar{X} \pm SS$	İnternet Bağımlılığı Toplam Düzeyi $\bar{X} \pm SS$
Cinsiyet								
Kadın	273	18,86±7,93	11,22±5,44	8,43±4,75	9,03±5,02	5,65±2,74	53,21±21,43	40,69±11,31
Erkek	165	21,55±8,93	14,39±5 6,95	9,96±5,44	10,94±5,83	8,50±4,65	65,37±27,79	47,22±12,80
Değerlendirme		Z= 2,995, p=0,003	Z=4,849, p=0,001	Z= -2,522, p= 0,012	Z=3,234, p=0,01	Z=6,741, p=0,001	Z= -4,344, p=0,001	t=- 5,566, p= 0,001

Tablo 4'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin siber aylaklık ölçeği ve siber aylaklık alt boyutları ve internet bağımlılığı ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş ($p<0.01$); buna göre erkeklerin puanları kadınlardan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin siber aylaklık ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları, internet bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar, sahip olunan sosyal medya hesap sayıları, günlük internet kullanım süreleri, TV izleme süreleri, bölümden memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkileri yoklamak, anlamlı ilişki varsa bu ilişkilerin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulandı. Sonuçlar Tablo.5'te verilmektedir.

Tablo 5. Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Derste siber aylaklık	--										
2	İnternet bağımlılığı	.598**										
3	Paylaşım	.888**	.579**									
4	İçerik erişimi	.835**	.452**	.655**								
5	Durum güncelleme	.793**	.438**	.638**	.533**							
6	Oyun/Bahis	.816**	.496**	.622**	.700**	.554**						
7	Alışveriş	.890**	.534**	.700**	.692**	.663**	.717**					
8	İnternet kullanımı	.205**	.264**	.251**	.165**	.180**	.089**	.129**				

9	Sosyal medya hesabı sayısı	.205**	.180**	.202**	.123**	.284**	.107**	.138**	.266**		
10	TV izleme	.117**	.121**	.123**	.102**	.049**	.125**	.090**	.034**	.009**	
11	Bölüm-den memnuniyet	-.138**	-.135**	-.136**	-.111**	-.073**	-.128**	-.129**	-.125**	-.003**	-.025**
** p<.01 * p<.05											

Tablo 5'te görüleceği üzere derste siber aylaklık davranışı ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde, orta düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0,59$; $p<0,1$). Derste siber aylaklık düzeyi, siber aylaklığın alt boyutları ve internet bağımlılığı arasında pozitif yönde, çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde çıkan anlamlı ilişkiler dikkat çekmektedir. Sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı, günlük internet kullanım süresi, günlük TV izleme süresi, bölümden memnuniyet düzeyi değişkenlerinin gerek birbirleri, gerekse ölçekler ve alt boyutlar arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki mevcuttur. Bölümden memnuniyet düzeyinin diğer değişkenlerle negatif yönde, zayıf ilişkisi mevcuttur.

Derste Siber Aylaklığı Yordayan Faktörler

Araştırmada bağımlı değişken kabul edilen derste siber aylaklığı yordayan bağımsız değişkenlerin tespiti için aşamalı çoklu regresyon analizi uygulandı. Sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 6. İnternet Bağımlılığı Puanının, Sosyal Medya Hesabı Sayısının ve Cinsiyetin Derste Siber Aylaklık Puanlarını Yordamasına İlişkin R ve R² Değişimi

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	Çoklu R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	Sd1	Sd2	F değişim p
Derste Siber Aylaklık	İnternet Bağımlılığı	.595	.354	.352	233,829	1	427	.000
	Sosyal Medya Hesabı Sayısı	.603	.363	.361	6,463	1	426	.011
	Cinsiyet	.609	.371	.367	5,209	1	425	.023

Tablo 6'da görüldüğü gibi regresyon katsayıları incelendiğinde internet bağımlılığı, sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı ve cinsiyet derste siber aylaklık puanlarına ilişkin

toplam varyansın %37'sini açıklamaktadır ($R=.609$; $R^2=.371$; $p<0.05$). Buna göre belirtilen değişkenlerin birlikte, derste siber aylıklık puanlarına ilişkin varyansı açıklamada yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo.7. İnternet Bağımlılığının, Sosyal Medya Hesabı Sayısı ve Cinsiyetin Derste Siber Aylıklık Puanlarını Yordamasına İlişkin B ve Beta Değerleri

Yordanan Değişken	Analiz Aşamaları	Yordayan Değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p	VIF
Derste Siber Aylıklık	1. Aşama	(Sabit)	5.890	3.529		1.669	.096	
		İnternet Bağımlılığı	1.203	.079	.595	15.291	.000	1.000
	2. Aşama	(Sabit)	3.093	3.675		.842	.400	
		İnternet Bağımlılığı	1.168	.079	.578	14.721	.000	1.031
	3. Aşama	(Sabit)	-1.096	4.092		-.268	.789	
		İnternet Bağımlılığı	1.121	.082	.554	13.719	.000	1.103
		Sosyal Med. Hesabı	1.369	.559	.096	2.448	.015	1.033
		Cinsiyet	4.652	2.038	.091	2.282	.023	1.078

Tablo 7’de görüldüğü üzere, siber aylıklık puanlarının yordanmasına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi üç aşamada tamamlandı. İlk aşamada öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarının ($\beta=0,595$) öğrencilerin siber aylıklık puanlarının toplam varyansının %35’ini ($R^2=0,354$; $p<0.01$) açıkladığı görülmektedir. İkinci adımda modele internet bağımlılığının ($\beta=0,578$) yanında sahip olunan sosyal medya hesabı bağımsız değişkeni ($\beta=0,100$) eklendi. İnternet bağımlılığı ve sahip olunan sosyal medya hesabı sayısının birlikte derste siber aylıklığı toplam varyansının %36’sını ($R^2=0,363$; $p<0.05$) açıkladığı tespit edilmiştir. Üçüncü adımda modele internet bağımlılığı ($\beta=0,554$), sahip olunan sosyal medya hesabı sayısının ($\beta=0,096$) yanında cinsiyet ($\beta=0,091$) bağımsız değişkeni eklendi. İnternet bağımlılığı, sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı ve cinsiyet bağımsız değişkenlerinin birlikte derste siber aylıklığı toplam varyansının %37’sini ($R^2=0,371$; $p<0.05$) açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin derste siber aylıklık puanlarının toplam varyansını açıklamada değişkenler önem sırasına göre derecelendirilecek olduğunda ilk sırada internet bağımlılığının oldukça güçlü bir kestirici değişken olduğu, ikinci sıradaki sosyal medya hesabı sayısı ve üçüncü sıradaki cinsiyet değişkenlerinin model içerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye ancak görece düşük regresyon değerlerine sahip oldukları tespit edildi.

Aşamalı regresyon analizi işleminde not ortalaması, günlük internet kullanım süresi, günlük TV izleme süresi, bölümden memnuniyet düzeyi ve üniversitedeki sosyal ve kültürel etkinliklere katılım düzeyi değişkenleri derste siber aylaklığı anlamlı düzeyde yordamadığı için analizin dışında tutulmuş ve işleme alınmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin derlerde sergiledikleri siber aylaklık davranışları ile ilişki olabilecek değişkenlerin neler olabileceğini ve internet bağımlılığının derlerde siber aylaklık davranışlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve derste siber aylaklık davranışı puan ortalamalarının, ölçek ortalamalarından düşük olduğu belirlenmiştir. Siber aylaklık davranışları alt boyutlarının puan ortalamaları incelendiğinde paylaşım alt boyutu puan ortalamasının diğerlerine oranla yüksek olduğu görülmektedir. Şenel ve meslektaşlarının (2019, s. 103) yürüttüğü araştırmada da üniversite öğrencilerinin en fazla siber aylaklık davranışını derste paylaşım yaparak sergiledikleri tespit edilmiştir. Yaşar ve Yurduğül'ün araştırmasında da derste sosyal ağlara katılımın oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada sırasıyla derste içerik erişimi ve durum güncelleme boyutlarının ortalamalarının derste paylaşım alt boyutunun ortalamasını takip ettiği tespit edildi.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin derste siber aylaklık davranış puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edildi. Erkek öğrencilerin siber aylaklık puan ortalamaları, kadın öğrencilerden daha yüksektir. Başka araştırmalarda da (Dursun, Dönmez ve Akbulut, 2018, Çok ve Kutlu, 2018, s. 15; Ayazlar, Sayman ve Çınar, 2018, s. 33; Baturay ve Toker, 2015) cinsiyet ile derste siber aylaklık arasında anlamlı bir farkın olduğu ve erkek öğrencilerin siber aylaklık davranışı sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lise düzeyinde erkek öğrencilerin siber aylaklık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit eden Akgün (2020, s. 98) cinsiyet etkisine yönelik bu bulgunun ortaya çıkma sebebini, erkeklerin teknolojiye daha meraklı olmaları, akıllı telefonlarında birçok yeni uygulamayı kullanmaları ve internet bağımlılığı ve oyun bağımlılığı konusunda kadınlara nazaran daha yatkın olmaları ile açıklamaktadır. Kılıç'ın (2017, s. 137) araştırmasında da kadın öğrencilere kıyasla erkek öğrenciler daha yüksek oranda interneti en güvenilir iletişim aracı olarak gördüklerini belirtmektedirler. Bunlarla birlikte erkekler için internet kamusal ve özel alanın sınırlarının daha fazla silikleşebildiği bir alan olabilirken, kadınlar için ise fiziki gerçeklikte belirlenmiş kadına ait özel sınırların devam ettiği bir alan olabilmektedir (Sütlüoğlu, 2015, s. 133). Dolayısıyla, siber uzam kadınların daha dikkatli ve sınırlı düzeyde katıldıkları bir alana dönüşebilmektedir.

Erkek öğrencilerin siber aylaklık davranışlarını kadın öğrencilerden daha fazla sergilemeleri, erkeklerin gelişim süreci ile de ilişkilendirilebilir. Geleneksel değerlerin etkisini sürdürdüğü yapılarda erkekler, yetiştirilme ve sosyalleşme süreçlerinde, aile içerisinde ve sosyal ortamlarda daha az kısıtlanma ile karşılaşabilmektedir. Eğitim ortamlarında erkek

öğrenciler, daha az titizlik göstererek kurallara uyma konusunda esnek davranışlar sergileyebilmektedir. Bu bakımdan istenmeyen bir davranış olarak derslerde siber aylaklık erkek öğrencilerde daha fazla yaygınlaşabilmektedir.

Erkek öğrencilerin derste siber aylaklık davranışlarını daha fazla sergilemeleri, erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin yüksekliğiyle ilişkilendirilebilir. Bu araştırmada derste siber aylaklık davranışı sergileme davranışı gibi internet bağımlılığı konusunda da erkek öğrencilerin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde yüksek ortalamayla sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer araştırmalara (Arslan ve Bardakçı, 2020; Kırnık, Susam ve Özbek, 2019; Balcı ve Gülnar, 2009; Shaw ve Black 2008) bakıldığında erkeklerde internet bağımlılığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bazı araştırmalar (Tutgun-Ünal ve Bozkurt, 2020; Dikmen ve Tuncer, 2018) ise kadınların internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin derste siber aylaklık davranış puanları ile günlük internet kullanım süreleri arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildi. Aynı şekilde Korucu ve Karaca'nın (2019, s. 49) yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri arttıkça derste siber aylaklık sergileme düzeylerinin yükseldiği ortaya çıkmıştır. Şenel ve meslektaşlarının (2019, s.103) yürüttüğü araştırmada da internette daha fazla vakit geçiren üniversite öğrencilerinin derste siber aylaklık davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Seçkin ve Kerse (2017, s.109) ile Sartepeci (2019) çalışmasında da sosyal medyada daha fazla zaman geçiren üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Akgün'ün (2019, s. 21) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin derslerde siber aylaklık davranışında bulunma durumlarının, günlük sosyal ağlarda geçirdikleri süre değişkeni açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bireyin sosyal hayatı bir bütün olarak ele alınacak olursa sosyal hayatın farklı alanlarında sergilenen davranışların birbiri ile tutarlılık gösterebileceği söylenebilir. Eğitim ortamlarının dışındaki alışkanlıklar, yerleşik tutum ve davranışlar eğitim ortamında da etkisini önemli ölçüde devam ettirebilmektedir. Eğitim ortamı dışında gündelik hayatta internette fazla vakit geçiren öğrenciler, bu davranışlarını eğitim ortamına taşıyabilmekte ve ders sürecinde ders dışı amaçlarla interneti kullanabilmektedirler.

Bu araştırmada, öğrencilerin derste siber aylaklık davranış puanları ile sosyal medya hesap sayıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildi. Bir başka araştırmada da sosyal medya hesap sayısı fazla olan veya sosyal medya hesaplarını derslerde sıklıkla kontrol eden öğrencilerin siber aylaklık düzeylerinin diğer öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek olduğu gözlenmiştir (Gezgin, Arslantaş ve Şumuer, 2018, s. 420). Şenel ve meslektaşlarının (2019, s. 103), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada kullanılan uygulama sayısının fazla olmasının öğrencilerin daha fazla siber aylaklık davranışı göstermesine yol açtığı belirtilmektedir. Sosyal medya ortamına aşinalığın ve ilginin fazla olması bu platforma her koşulda katılmayı kolaylaştırmaktadır. Her geçen gün kendini

yenileyen ya da yeni araçlar geliştiren sosyal medya ortamında daha fazla uygulamaya katılım sağlamak, beraberinde sosyal medya araçlarını daha fazla kullanma ve her ortamda sosyal medyaya katılma eğilimini güçlendirmektedir. Sosyal medya platformunda daha fazla hesaba sahip olmak, siber ortamda dâhil olunan etkileşim ağını çeşitlendirmektedir. Etkileşim ağlarına üyeliklerin artması çevrimiçi ortamda daha fazla görünür olma ve sosyal medyaya aktif katılım sonucunu doğurabilmektedir. Bu bakımdan çevrim dışı olarak nitelendirilebileceğimiz ders ortamı ve ders ortamına özgü ilişkiler ve etkileşimler akışkan nitelikteki çevrim içi ortamın, bir başka deyişle siber uzamın gölgesinde kalabilmektedir.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin derste siber aylaklık davranışlarını yordayan faktörler arasında internet bağımlılığı düzeyinin tek başına güçlü bir kestirici olduğu belirlendi. İnternet bağımlılığı tek başına derste siber aylaklığın toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı ve cinsiyet değişkenlerinin siber aylaklığın toplam varyansını açıklamada toplam %2'lik değişim gücüne sahip olduğu belirlendi. İnternet bağımlılığı, sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı ve cinsiyetin birlikte %37'lik açıklama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşıldı. Araştırmanın ortaya çıkardığı modele göre derste siber aylaklığı yüksek düzeyde yordayan değişken internet bağımlılığıdır. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyi arttıkça derste siber aylaklık davranışı gösterme olasılığı artmaktadır. Modelde cinsiyetin ve sahip olunan sosyal medya hesabı sayısı değişkenlerinin, derste siber aylaklığın toplam varyansını açıklamada istatistiki bakımdan anlamlı ancak kestirme gücü zayıf yordayıcılar olduğu tespit edildi.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin derste siber aylaklık davranışlarını etkileyen faktörler arasında internet bağımlılığının oldukça güçlü etkiye sahip bir değişken olduğu tespit edildi. Bu sonuç, derste siber aylaklık davranışının eğitim ortamını aşabilen yönlerinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Gündelik hayatlarında interneti daha fazla kullanan üniversite öğrencilerinin ders ortamında ya da sürecinde de bu davranışlarını devam ettirdikleri anlaşılmaktadır. Genellikle siber uzama daha fazla katılan öğrenciler, bu davranışlarını eğitim ortamına da yansıtılmaktadırlar. Bu bakımdan derste siber aylaklık davranışlarının, ders mekânını ya da ders zamanını aşan daha doğrusu eğitim ve öğretimin sınırlarını aşan eğilimlerle bağlantılı olabileceği söylenebilir. Günlük hayatında, hâlihazırda internet kullanma eğilimi ve yatkınlığı güçlü olan bireylerin derste siber aylaklık davranışı sergileme olasılığı artmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin inşa ettiği siber ortama ölçsüz ya da kontrolsüz biçimde katılma eğilimi güçlendikçe, eğitim ortamlarında zamanın (ders saatleri) ve mekânın (derslikler) belirlediği amaçların dışına çıkarak interneti kullanma eğilimi güçlenmektedir.

Bu araştırmada derste siber aylaklık davranışları ve internet bağımlılığı, istatistiki düzenlilikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan nicel araştırma yöntemleri ile incelenmiştir. Bu bakımdan bu araştırma, nicel araştırmaların sınırlılığına tâbidir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda internet bağımlılığı ile siber aylaklık davranışları arasındaki bağlantılar nitel ya da karma araştırma yöntemleriyle ele alınabilir.



Copyright © 2020 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • December 2020 • 8(Special Issue) • 24-29

ISSN 2147-8473

Received | 25 Apr 2020

Accepted | 10 Dec 2020

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

Internet Addiction in University Youth and In-Class Cyberloafing

Çağdaş Ümit Yazgan*

Ahmet Faruk Yıldırım**

24

Introduction

Today's communication tools have broken traditional boundaries of space and time (Harvey, 1997). Individuals have begun to live in fragmented and increasingly isolated parallel universes that do not share the same time zones (Castells, 2013). Cyber relationships have started to overcome real behaviors (Bauman, 2012). Consequently, problematic practices have emerged such as Internet addiction, what may be described as becoming excessively entangled in this virtual cyber world, and cyberloafing, an escape from the obligations of the offline world. Cyberloafing and Internet addiction, both of which are frequently encountered in educational environments, are actually related to sociological changes that are themselves caused by new communication systems.

* Asst. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Department of Sociology, cumityazgan@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3290-4202

** Asst. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Department of Sociology, afyildirim@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8743-2740

Method

This study examines in-class cyberloafing behaviors, meaning university students' use of the Internet to shirk classroom obligations. This study aims to identify the variables possibly associated with in-class cyberloafing and to what extent Internet addiction affects it. The study sample consisted of 438 undergraduate students enrolled in a state university in Turkey who were selected through proportionate stratified sampling. We used quantitative research methods, a personal information form, the Cyberloafing Scale, and the Internet Addiction Scale to collect data. Answers to the following questions were sought:

1. What are students' cyberloafing behaviors and Internet addiction levels?
2. Is there a significant difference between students' demographic qualities (e.g., gender, high school type, their place of birth, number of social media accounts, amount of time spend using the Internet, and satisfaction level) and their in-class cyberloafing behaviors?
3. To what extent do students' internet addiction scores predict their in-class cyberloafing behaviors?

Findings

University students' scores on both the Cyberloafing Scale and Internet Addiction Scale differed significantly by gender ($p < 0.01$), with males having significantly higher scores than females. We also uncovered a weak, positive correlation between cyberloafing and number of social media accounts, amount of daily Internet usage, and amount of time spend watching TV.

The stepwise multiple regression analysis conducted to predict cyberloafing scores was completed in three stages. During the first stage, we determined that students' Internet addiction scores ($\beta = 0.595$) explained 35% ($R^2 = 0.354$; $p < 0.01$) of the total variance of their cyberloafing scores. During the second step, the number of social media accounts owned ($\beta = 0.100$) was added to the model in addition to Internet addiction ($\beta = 0.578$). We subsequently found that Internet addiction and the number of social media accounts owned together explained 36% ($R^2 = 0.363$; $p < 0.05$) of the total variance of in-class cyberloafing. During the third step, gender ($\beta = 0.91$) was added to the model with Internet addiction ($\beta = 0.554$), and the number of social media accounts owned ($\beta = 0.96$). As a result, we found that these three variables together explained 37% ($R^2 = 0.371$; $p < 0.05$) of the total variance of in-class cyberloafing.

Discussion and Results

University students' scores on the Cyberloafing and Internet Addiction scales differed significantly by gender, with males having earned significantly higher scores than females. We also found there to be a weak, positive correlation between cyberloafing and the

number of social media accounts, amount of time spent daily on the Internet, and the amount of time spent watching TV per day. Internet addiction was found to be a very strong predictor of in-class cyberloafing behaviors. We concluded that Internet addiction alone explains 35% of the total variance of in-class cyberloafing, meaning that university students who use the Internet more in their daily lives are more likely to do so in the classroom. In this respect, we can conclude that in-class cyberloafing behaviors may be related to tendencies outside of the classroom and education altogether, as using the Internet in a disproportionate or uncontrolled manner amplifies one's tendency to use it in educational environments beyond classes' educational objectives.

Kaynakça/References

- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., & Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616-625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.002>
- Akgün, F. (2019). Lise öğrencilerinin derslerdeki siber aylıklık davranışlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 45 (201), 79-108. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8419>
- Alan, H. (2019). Sosyal ağ kullanımı yoğunluğu ve sanal kaytarma davranışları: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 112-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/49666/495333>
- Arabaci, B. (2017). Investigation faculty of education students' cyberloafing behaviors in terms of various variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 72-82. <http://www.tojet.net/volumes/v16i1.pdf#page=83>
- Anandarajan, M., Devine, P. & Simmers, C. A. (2004). A multidimensional scaling approach to personal web usage in the workplace in M. Anandarajan and C. A. Simmers (Eds.), *Personal Web Usage in the Workplace: a Guide to Effective Human Resources Management* (pp. 61-79). Hershey, PA: Information Science Publishing. <https://doi.org/10.4018 / 978-1-59140-148-3.ch004>
- Anandarajan, M. & Simmers, C. A. (2005). Developing human capital through personal web use in the workplace: Mapping employee perceptions, *Communications of the Association for Information Systems*, 15, 776-791. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01541>
- Arslan, A ve Bardakçı, S.(2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8 (20), 36-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/55138/669994>
- Ayazlar, R. A., Sayman, E., ve Çınar, M. (2018). Turizm öğrencilerinin stajda sanal kaytarma eylemleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 24-37. <https://doi.org/10.30803/adusobed.374911>
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylıklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 113-134. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.569532>
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Baturay, M. H. & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.081>
- Bauman, Z. (2005). *Küreselleşme*. (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2012). *Akışkan modern dünyadan 44 mektup* (çev. P. Sıral). İstanbul: Habitus.
- Bayhan, V. (2011). Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı: Malatya uygulaması. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. http://ab.org.tr/ab11/kitap/bayhan_AB11.pdf
- Beugre, C. D. & Daeryong, K. (2006). Cyberloafing: Vice or virtue? in Mehdi Khosrow-Pour-Ed.book, *Emerging Trends and Challenges in Information Technology Management*, pp.834-835.

- Blanchard, A. L. & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: the role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.008>
- Castells, M. (2013). *Ağ Toplumunun Yükselişi-Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi..
- Çakır-Balta, Ö. ve Horzum, M. B. (2008). İnternet bağımlılığı testi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 7(13), 99-121. https://www.researchgate.net/publication/272357837_INTERNET_BAGIMLILIGI_TESTI
- Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/38155/412013>
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). İnternet bağımlılığının aile ilişkilerine etkisi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5 (1), 34-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/37667/366481>
- Durak, H. (2019). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, 56(4), 492-517. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>
- Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O. & Akbulut, Y. (2018). Predictors of cyberloafing among preservice information technology teachers. *Contemporary Educational Technology*, 2018, 9(1), 22-41. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6209>
- Gerow, J. E., Galluch, P. S. ve Thatcher, J. B. (2010). To slack or not to slack: internet usage in the classroom. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 11(3), 5-23.
- Gezgin, D. M., Kamalı-Arsıntaş, T. K., ve Şumuer, E. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin siber aylıklık düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 408-424. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.344675>
- Hamade, S. N. (2009). Internet addiction among university students in Kuwait. *Digest of Middle East Studies*, 18(2), 4-16. <https://doi.org/10.1111/j.1949-3606.2009.tb01101.x>
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu*, (çev.) Sungur Savran, Metis, İstanbul.
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylıklık Davranışları İle Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Kaplan, M. ve Çetinkaya, A. (2014). Sanal kaytarma ve demografik özellikler açısından farklılıklar: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 26-34. <https://doi.org/10.17123/atad.vol25iss114726>
- Kılıç, M. (2017). Gençlik Şiddet ve Serbest Zaman, Genişletilmiş 2. Baskı, *Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları*.
- Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). Öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 976-986. <https://doi.org/10.17679/inuefd.610723>
- Kurun, M. ve Çobanoğlu, F. (2019). Okul yöneticilerinin yönetsel ve sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişki. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 134-152. <https://doi.org/10.21733/ibad.611278>
- Korucu, A. T. ve Kara, S. (2019). Öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylıklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bited/issue/50545/631818>
- Lim, V. K. (2002). The it way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of organizational behavior: the international journal of industrial, occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(5), 675-694. <https://doi.org/10.1002/job.161>
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.005>
- Özkalp E., Aydın U. ve Tekeli S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma yaşamında yeni bir olgu: Sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Sendikası Dergisi*, 26(2), 18-33.
- Özkalp, E. ve Yıldız, H. (2018). Olumlu ve olumsuz sanal kaytarma davranışlarının işteki stres üzerindeki etkisi. *İs, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(1), 57-74. <https://doi.org/10.4026/iscguc.422382>

- Palladan, A. A. (2018). Moderating effects of cyberloafing activity on innovative work behaviour and lecturers job performance. *International Journal of Advanced Studies in Social Science & Innovation*, 2(1), 28-49. <https://doi.org/10.30690/ijassi.21.03>
- Polit, D.F. & Beck, C.T. (2010). *Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Saritepeci, M. (2019). Predictors of cyberloafing among high school students: Unauthorized access to school network, metacognitive awareness and smartphone addiction. *Education and Information Technologies*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10042-0>
- Seçkin, Z. ve Kerse, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışları ve bu davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Ampirik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aksarayiibd/issue/34899/392065>
- Shaw, M. & Black, D. W. (2008). Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management.. *CNS drugs*, 22(5), 353-365. <https://doi.org/10.2165/00023210-200822050-00001>
- Sivrikova, N., Roslyakova, S., Sokolova, N., & Moiseeva, E. (2019). Assessing of use of the Internet for personal reasons at lessons at school: a validation of the cyberloafing scale. In shs web of conferences (Vol. 70, p. 06010). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197006010>
- Soh, P. C. H., Yeik, K. Y. & Lim, V. K. (2018). Understanding cyberloafing by students through the lens of an extended theory of planned behavior. *First Monday*, 23(6).
- Suler, J. (2004). Computer and Cyberspace "Addiction". *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1(4), 359-362. <https://doi.org/10.1002/aps.90>
- Sütüoğlu, T. (2015). Sosyal paylaşım ağlarında gençlerin sosyalleşme ve kimlik inşası süreçleri: Facebook örneği. *Folklor/Edebiyat*, 21(83), 125-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/26049/274365>
- Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T. ve Çiğdem, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık seviyelerini yordayan faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 95-105. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2376>
- Tanrıverdi, Ö. & Karaca, F. (2018). Ergenlerin demografik özelliklerine göre bilişsel kapılma ve siber aylıklık etkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 285-315. <https://doi.org/10.15805/2018.5.2.0052>
- Timisi, N. (2005). Sanallığın Gerçekliği: internetin kimlik ve topluluk alanlarına girişi. M. Binark ve B. Kılıçbay (Ed.), *İnternet, Toplum, Kültür* içinde (s.89-105). Ankara: Epos Yayınları,
- Tutgun-Ünal, A ve Bozkurt, V. (2020). Sosyal medya bağımlılığı belirtileri üzerine etki eden faktörler. M. Şeker, Y. Buldukluk, C. Korkut ve M. Doğrul (Ed.), İç: *Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği* içinde (s.163-191). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Ulusoy, H. ve Gültekin Benli, D. (2017). Akademisyenlerin sanal kaytarma davranışları: Bir kamu üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 10(54). <https://doi.org/10.17719/jisr.20175434661>
- Varol, F. ve Yıldırım, E. (2017). Siberaylıklık: Öğretmen adayları ve mobil teknolojiler. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3). <https://doi.org/10.17860/mersinefd.321313>
- Varol, F., & Yıldırım, E. (2018). An examination of cyberloafing behaviors in classrooms from students' perspectives. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(1), 26-46. <https://doi.org/10.17569/tojqi.349800>
- Varol, F., & Yıldırım, E. (2019). Cyberloafing in higher education: Reasons and suggestions from students' perspectives. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(1), 129-142 <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9340-1>
- Vitak, J., Crouse, J., & LaRouse, R. (2011). Personal Internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior*, 27, 1751-1759. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.03.002>
- Widyanto, L., & McMurrin, M. (2004). The psychometric properties of the internet addiction test. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(4), 443-450. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.443>
- Wu, J., Mei, W., & Ugrin, J. C. (2018). Student cyberloafing in and out of the classroom in China and the relationship with student performance. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(3), 199-204. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0397>
- Yaşar, S. & Yurdugül, H. (2013). The investigation of relation between cyberloafing activities and cyberloafing behaviors in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 600-604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.114>

- Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Young, K. (1999). Internet addiction: evaluation and treatment. *Student British Medical Journal*, 7, 351-352. <https://doi.org/10.1136/sbmj.9910351>
- Zoghbi-Manrique-de-Lara, P. (2012). Reconsidering the boundaries of the cyberloafing activity: The case of a university. *Behaviour & Information Technology*, 31(5), 469-479. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2010.549511>



Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2020 • 8(Özel Sayı) • 30-42

ISSN 2147-8473
Başvuru | 8 Temmuz 2020
Kabul | 21 Ekim 2020

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Problemlerine Sosyal Ağ Kullanımına Göre İncelenmesi

Ahmet Kesici*

30

Öz

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin problemlerine sosyal ağ kullanımına göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modeli ile yapılan bu araştırmaya 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 316 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Problemlerine Sosyal Ağ Kullanım Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılar, problemlerine sosyal ağ kullanım ölçeğinden aldıkları puanlara göre “düşük düzey”, “orta düzey” ve “yüksek düzey” problemlerine sosyal ağ kullanıcıları şeklinde sınıflandırılmıştır. Toplanan veriler tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda düşük düzeydeki problemlerine sosyal ağ kullanıcılarının eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının yüksek düzeydeki problemlerine sosyal ağ kullanıcılarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi ile problemlerine sosyal ağ kullanımı arasında ters yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak eleştirel düşünme eğiliminin öğrencileri problemlerine sosyal ağ kullanımına karşı koruma işlevi görebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Sosyal Medya, Problemlerine Sosyal Ağ Kullanımı, Dijital Bağımlılık.

* Dr., Milli Eğitim Müdürlüğü, Siirt, ahmetkesici@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1830-497X

Abstract

This study has aimed to analyze critical the thinking dispositions of university students regarding their problematic use of social media. The study employed a general survey model and a total of 316 students enrolled in different departments of a state university during the 2019-2020 fall semester were selected to participate. Data were collected using the *Critical Thinking Disposition Instrument* and *the Scale for Problematic Use of Social Network*. Participants were grouped into three categories (i.e., low, medium, high) based on their scores on the latter scale. The data collected were subject to both a one-way variance and correlation analysis. Following the analysis, we concluded that, based on participants' critical disposition scores, those who exhibited low levels of problematic social network use showed a statistically significant difference toward those with high levels. Moreover, the study revealed that there was a reverse, low-level, and statistically significant relationship between critical thinking disposition and problematic social network use. According to the study's findings, we might infer that critical thinking disposition plays a role in protecting students against problematic social network use.

Keywords: Critical Thinking, Critical Thinking Disposition, Social Media, Problematic Social Media Usage, Digital Addiction.

Giriş

Günümüzde bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler büyük bir hızla devam etmektedir. Yaşanan bu gelişmelere dayalı olarak üretilen araç ve yazılımlar hayatın her alanında büyük bir değişime neden olmaktadır. Özellikle Web 2.0 teknolojisi, içeriğin kullanıcılar tarafından işbirliğine dayalı olarak oluşturulması ve paylaşılmasını mümkün hale getirerek sanal ortamın daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır (D'Souza, 2006; Hwang, Altmann ve Kim, 2009). Web 2.0 teknolojisine dayalı Youtube, Facebook, Twitter ve Instagram gibi sosyal ağlar, kullanıcılarının oluşturdukları yazı, resim, müzik ve video gibi dosyaları çevrimiçi paylaşabilme, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan sanal gruplara katılma ve katıldıkları gruplarda yer alan kişilerle etkileşimde bulunabilme imkânı sağlamaktadırlar (Evans, 2008). Sosyal ağlar; kişilerin kendi profillerini oluşturduktan sonra, internet üzerinden birbirleri ile iletişime geçip kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri platformlardır (Demir, 2018).

Sosyal ağlar; iletişim, araştırma, işbirlikçi ortam, katılım, doküman ve bilgi paylaşımı gibi imkânlar sunabilmektedirler (Kesici, 2019a). Sahip oldukları bu özellikleri nedeniyle sosyal ağ kullanıcıları, sosyal ağları iş, iletişim, araştırma, öğrenme ve eğlenme gibi amaçlarla kullanabilmektedirler. Ancak sosyal ağların aşırı kullanımı, davranış bağımlılığı kapsamında değerlendirilen dijital bağımlılığın bir türü olan ve problemlü sosyal ağ kullanımı (PSAK) olarak adlandırılan bir soruna neden olmaktadır. PSAK, "kişinin sosyal, psikolojik, fiziksel ve zihinsel problemler yaşamasına rağmen sosyal ağları aşırı bir şekilde kullanma güdüsüne karşı kendini kontrol edememesi, sosyal ağlara katılma dürtüsüne direnememesi"

şeklinde tanımlanmaktadır (Kesici, 2019b: 27-28). Griffiths'in (2013) davranış bağımlılığı için ortaya koyduğu kriterlere dayalı olarak PSAK'ta sosyal ağ kullanımı kişinin yaşamında dikkat çekici bir durum haline alır ve kişinin duygu durumunu etkiler. Kişi, sosyal ağlarda aldığı doyumunu sürdürebilmesi için sosyal ağlara bağlanma miktarını artırır. Sosyal ağlara erişimin engellenmesi hoş olmayan duyguların ya da fiziksel belirtilerin görülmesine neden olur. Sosyal ağları kullanma davranışlarından dolayı kişi, çevresindeki bireylerle çatışma yaşar. Sosyal ağlardan uzun süre uzak kaldıktan sonra kişinin eski davranışları tekrar nüksedebilir (Griffiths, 2013; Kesici ve Tunç, 2018).

Literatürde PSAK'ın akademik, sosyal ve psikolojik birçok soruna neden olduğunu belirleyen çalışmalar yapılmıştır. Kirschner ve Karpinski (2010) aşırı sosyal ağ kullanımının akademik başarıyı, Ophir, Nass ve Wagner (2009) bilişsel işlevi olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Andreassen, Torsheim ve Pallesen (2014) iş performansını düşürdüğünü, Wolniczak ve arkadaşları (2013) uyku kalitesini düşürdüğünü, Kesici ve Tunç (2018) ise dijital bağımlılık üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu belirlemiştir. Koc ve Gulyagci (2013) ise sosyal ağların aşırı kullanımının somatik belirtiler, kaygı bozukluğu, sosyal fonksiyon bozukluğu ve şiddetli depresyon ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

PSAK sorunu yaşayan bireyler, sosyal ağlarda karşılaştığı bilgi, düşünce ve fikirleri anlamlandırmaya, sorgulamaya ve mantıksal süzgeçlerden geçirmeye fırsat bulamadan yeni bilgiler, fikirler ve düşüncelerle karşılaşır. Bu döngü aşırı kullanımdan dolayı devam eder. Bu nedenle sosyal ağların aşırı kullanımda, düşüncelerin üzerinde düşünme becerilerinin eksikliği ya da düşünceler üzerinde düşünmeye yönelik düşük eğilimin etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla Bailin ve arkadaşlarının (1999) "düşünmeyi düşünmeye yönelik düşünme" olarak tanımladıkları, Paul'un (1990) ise "Düşünce hakkında düşünme sanatı" olarak tanımladığı eleştirel düşünme (Akt. Yaralı, 2019: 20) ile PSAK'ın, ilişkili olabileceği söylenebilir.

Her insan yaşamı boyunca inanmaya, karar vermeye ve eylemlerde bulunmaya ihtiyaç duyar. İnançlar, eylemlere yön verir. Seçme veya karar verme durumunda kişi, kendine göre en iyiyi veya en doğruyu seçmeye çalışır. Kişi, seçimlerini veya kararlarını duygularına ya da akla dayandırabilir. Kararlarını duygularına göre vermesi, kişinin içinden nasıl geliyorsa onu yapması iyi gibi görünebilir. Ancak duygulara dayalı verilen kararlar kötü sonuçlanabilir (Bowell ve Kemp, 2018). Eleştirel düşünme; düşüncelerin sorgulanması, mantığının açığa çıkarılması ve buna dayalı çıkarımda bulunarak sonuca inanmayı içerir (Nosich, 2011). Bu nedenle eleştirel düşünme, düşüncelerin akla dayalı olup olmaması ile ilgilidir (Başerer, 2017). Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi "neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme" şeklinde tanımlayarak eleştirel düşünmenin akla dayalı olduğunu vurgulamıştır (Akt. Nosich, 2011: 1).

Eleştirel düşünme, kişileri belli şekilde hareket etmeleri veya istenildiği gibi inanmaları için ortaya konulan her türlü propaganda ve manipülasyon (yönlendirme) karşısında korunmada etkili bir beceridir (Baillargeon, 2017). Eleştirel düşünme, Dünya Ekonomik Forumu tarafından günümüzde ihtiyaç hissedilen en önemli beceriler arasında sayılmıştır (World Economic Forum, 2020). Eğitim bilimleri açısından eleştirel düşünme, öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Eleştirel düşünmede ileri sürülen bir fikrin doğruluğunu ispatlamak için ileri sürülen argümanların açığa çıkarılması ve bu argümanların geçerlilik ve sağlamlık açısından değerlendirmesi yapılır (Özdağ, 2019). “Argüman; bir sonuç ile o sonucu desteklemeyi amaçlayan öncüllerden oluşan önermeler kümesi” olarak tanımlanır. Bu nedenle eleştirel düşünme, öne sürülen argümanların mantıksal süzgeçten geçirilerek inanmak ya da eylemde bulunmak için kişiye iyi nedenler sunar (Bowell ve Kemp, 2018: 8). Eleştirel düşünme; ileri sürülen düşüncelerdeki manipülasyonları ve propagandaları tanıyabilmeyi, her şeye kanmamayı, ileri sürülen argümanların ifade ettikleri örtük varsayımları analiz etmeyi, aldatma ya da yanıltmacaları fark etmeyi, bilginin kaynağının güvenilirliğini değerlendirmeye yardımcı olur (Halpern, 2004). Böylece eleştirel düşünme ile hatalı muhakemeye dayalı safsatalar açığa çıkarılır (Bowell ve Kemp, 2018).

Dil, sahip olduğu özellikler nedeniyle zihinleri etkilenmek amacıyla kullanılabilir. Sözcüklerin birden fazla anlama sahip olmaları, bazı sözcüklerin taşıdığı anlam itibari ile bulanık olması, sözcüklerin cümle içinde dizilimi gibi yöntemler kullanılarak anlamın bulanıklaştırılabilir. Ayrıca genelleme ve niceleyicilerin yanlış kullanımı, ironi gibi dil oyunları zihinleri manipüle etmek amacıyla kullanılabilir. Dilin sahip olduğu özellikler, argümanın sonucunun tam olarak neyin savunduğu veya argümanın sonucunu destekleyen önermelerin belirlenmesini engelleyebilir (Bowell ve Kemp, 2018). Buna ek olarak dil ile korku engellenir, cesaret aşılır, üzüntü giderilir, neşelendirir, üzer, çekilen acılar dil ile dışarı yansıtılır (Baillargeon, 2017). Duyguları ve arzuları etkilemek için yenilik, popülerlik, merhamet, suçluluk, korku, cinsel çekicilik, moda, statü gibi retorik yöntemlerle ikna etme girişiminde bulunulabilir. İkna etmek amacıyla moda sözcüklerin kullanımı, jargonlu konuşmalar, akronim kullanımı, kendini seçkinler topluluğunun bir üyesi olarak gösterme, karşıdakini küçük göstererek görüşlerini değersizleştirmeye çalışma veya görüşleri baskı ile kabul ettirme gibi yöntemler de kullanılabilir (Bowel ve Kemp, 2018). Eleştirel düşünme, kişinin akılnı etkin kullanılarak ikna etme amaçlı kurulan tuzaklara düşmesini engeller.

Ünlü'nün (2017: 11) belirttiğine göre Watson ve Glaser (1980) ile Facione'ye (2000) göre eleştirel düşünmenin beceriler ve eğilimler olarak adlandırılan iki bileşeni vardır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan birey, dil oyunlarının ve retorik tuzakların farkına varır. Akla hitap eden argümanların mantıksal denetimini yapar. Bu amaçla ilk olarak öne sürülen argümanı açık hale getirir, netleştirir (Nosich, 2011). Açık hale getirdiği argümanın tümevarımsal ve tümdengelsel mantığa göre denetimini yapar. Argümanın sonucunu

destekleyen öncüllerin doğruluğunu kontrol eder (Bowel ve Kemp, 2018). Ancak kişinin eleştirel düşünme becerilerini kullanılabilmesi için eleştirel düşünme eğilimine sahip olması gerekir. Eleştirel düşünme eğilimi, kişiyi eleştirel düşünme berilerini kullanmaya yöneltir (Ünlü, 2017). Açık görüşlülük, sebep arama arzusu, meraklı olma, öğrenmeye isteklilik ve başkalarının görüşlerine saygılı olma gibi nitelikler, eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireylerin özelliklerindedir (Korkmaz, 2018). Dolayısıyla eleştirel düşünme eğiliminin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönelten itici bir güç olduğu söylenebilir.

Yukarıda yapılan değerlendirmeler doğrultusunda eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin sosyal ağları kullanırken karşılaştıkları yazı, resim, video gibi bilgi içerikli mesajlara eleştirel yaklaşımları beklenir. Eleştirel düşünme eğilimi, kişiyi sahip olduğu sorgulama becerilerini kullanmaya yöneltir. Bu nedenle yüksek düzeydeki eleştirel düşünme eğilimi, sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağ sitelerini kullanma davranışlarını kontrol edecek bir yetiyi kazandırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla sosyal ağ sitelerinin doğru kullanımı açısından PSAK ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkileri açığa çıkarmaya yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir. PSAK ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, problemleri sosyal ağ kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problemleri sosyal ağ kullanımları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu çalışmada gençleri akademik, sosyal, bilişsel ve psikolojik olarak olumsuz etkileyen PSAK'ta eleştirel düşünme eğilimin etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece bu çalışma ile günümüzde önemli bir problem olan PSAK'ın daha iyi anlaşılması ve PSAK'a karşı gençleri korumada neler yapılabileceği konularında literatüre katkı sağlanacaktır. Dahası bu çalışmanın sosyal ağların doğru kullanımı konusunda araştırmacılara, karar vericilere ve uygulayıcılara yeni ufuklar açacağı beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerinin problemleri sosyal ağ kullanımına göre değişimini inceleyen bu çalışma nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli ile desenlenmiştir. Genel tarama modeli, araştırmaya konu olan olay, nesne ya da bireyi kendi koşullarında bulunduğu evrene ait tüm elemanları ya da evrenden alınan bir örneklem ile tanımlamaya yarayan bir modelidir (Karasar, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde okuyan yaş ortalaması \bar{x} = 21.27 olan 316 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere/fakültelere ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	176	55.70
	Erkek	140	44.30
Bölüm	Edebiyat Bölümü	45	14.20
	Veteriner Fakültesi	93	29.40
	Ziraat Fakültesi	42	13.30
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	85	26.90
	İngilizce Mütercimlik- Tercümanlık	51	16.10

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %55.70'si erkek, %44.30'u ise kadındır. Katılımcıların %14.20'si Edebiyat Bölümü, %29.40'ı Veteriner Fakültesi, %13.30'u Ziraat Fakültesi, %26.90'ı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve %16.10'u İngilizce Mütercimlik Bölümü öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Problemlı Sosyal Ağ Kullanım Ölçeği (PSAKÖ): Araştırmada, öğrencilerin PSAK düzeyini belirlemek amacıyla *Problemlı Sosyal Ağ Kullanım Ölçeği (PSAKÖ)* kullanılmıştır. Ölçek; Lemmens, Valkenburg ve Peter'in (2009) geliştirdikleri, İrmak ve Erdoğan'ın (2015) Türkçeye uyarladıkları *Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği*'ndeki maddelerin Kesici (2019b) tarafından sosyal ağ kullanımına göre uyarlanması ile oluşturulmuştur. Tek boyuttan oluşan PSAKÖ, 7 maddelik 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılardan ölçekte yer alan sorunları son 6 ayda hangi sıklıkta yaşadıklarını değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekte bulunan maddeler 1'den 5'e kadar puanlanır. Elde edilen puanların ortalaması hesaplanarak PSAK puanı elde edilir. Yüksek PSAK puanı, yüksek düzeyde PSAK'a işaret eder (Kesici, 2019b).

PSAKÖ'nün uyarlanma çalışmasında ölçeğin yapı geçerliği yalnızca açılımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Bu çalışmada, araştırmaya kapsamında toplanan verileri ile PSAK'ın yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı LISREL ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. DFA sonucu; χ^2 sd.= 25.22 / 9 = 2.80 ($p= 0.000$); RMSEA=0.076; NFI = 0.94; CFI = 0.96; IFI = 0.96; RMR = 0.059; GFI = 0.97; AGFI = 0.94 olarak elde edilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlardadır (Kılıç ve Koyuncu, 2017). Bu çalışmada PSAKÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0.78 olarak elde edilmiştir.

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ): Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri Ertaş-Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan *UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)* ile belirlenmiştir. EDEÖ, 25 maddelik, üç faktörlü (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) bir yapıya sahip olup 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014). Ölçekte bulunan maddeler 1'den 5'e kadar puanlanır. Her bir maddeden elde edilen puanların aritmetik ortalaması hesaplanarak eleştirel düşünme eğilimi puanı elde edilir. Yüksek puan, yüksek eleştirel düşünme eğilimine işaret eder.

Üniversitede öğrenimlerini sürdüren öğrenciler ile gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan EDEÖ'nün (Ecevit, 2018; Çelik, 2020; Ulu ve Baş, 2019) Türkçe uyarlama çalışması lisede okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014). Bu nedenle araştırmada EDEÖ'nün yapısının araştırma verileri ile uyumunu test etmek amacıyla LISREL ile DFA yapılmıştır. DFA sonucu; χ^2 /sd.= 632.08 / 272= 2.32 ($p=0.000$); RMSEA = 0.058; RMR = 0.05 değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir. NNFI = 0.85; CFI = 0.86; IFI = 0.87; GFI = 0.86; AGFI = 0.83 uyum indekslerinin ise kabul edilebilir sınırlara yakın değerler aldığı belirlenmiştir (Kılıç ve Koyuncu, 2017). Bu çalışmada EDEÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplandığı bölümlerin yöneticileri ve araştırmaya katkı sağlayan öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için izin alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmaya katkı sunmayı kabul eden öğretim elemanları tarafından kendi derslerinde toplanmıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının kullanılmasına yönelik bir yönerge hazırlanmıştır. Hazırlanan yönerge, öğretim elemanları tarafından veriler toplanmadan önce okunarak öğrencilerin konu ile ilgili bilgilenmeleri sağlanmıştır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra ilk olarak toplanan verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmada bazı katılımcıların (9 katılımcı) verdikleri cevapların uç değerler oldukları, verilerin normal dağılımını engellediği görülmüştür. Bu nedenle bu katılımcılar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan veriler ile elde edilen eleştirel düşünme eğilimi puan dizisi, PSAK puan dizisi ile düşük, orta ve yüksek PSAK düzeylerine ait eleştirel düşünme eğilimi puan dizilerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1, +1) aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu puan dizilerine ait Q-Q ve histogram grafikleri çıkarılarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda puan dizilerinin, normal dağılımdan aşırı sapmadıkları görülmüştür. Bu nedenle puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırmıştır. Varyans analizi yapılmadan önce puanları karşılaştırılacak grupların homojen olup olmadıkları Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi sonucu grupların homojenlik varsayımını karşılandığı görülmüştür ($p>0.05$). Puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığı post hoc testlerinden Scheffe Testi ile belirlenmiştir. Etki büyüklüğü Eta Kare (η^2) hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014).

Araştırmada PSAK puanları; “düşük düzey”, “orta düzey” ve “yüksek düzey” olarak üç kategoriye ayrılmıştır. PSAK puan ortalamasına, PSAK puan dizisinin standar sapma değeri eklenip çıkarılarak orta düzeyin alt ve üst puan sınırları belirlenmiştir ($\bar{x} \pm SS$). Orta PSAK düzeyin alt sınırı, düşük PSAK düzeyinin üst puan sınırları olarak kabul edilmiştir. Orta PSAK düzeyin üst puan sınırı ise yüksek PSAK düzeyinin alt puan sınırı olarak kabul edilmiştir. PSAK düzeylerine ilişkin puan aralığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Problemlı Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerine Ait Puan Aralıkları

	Alt Sınır	Üst Sınır
Düşük Düzey	1.00	1.58
Orta Düzey	1.59	3.13
Yüksek Düzey	3.14	5.00

Tablo 2’de görüldüğü üzere PSAK puanlarının 1.59’dan küçük olması, düşük PSAK düzeyini 3.13’ten büyük olması, yüksek PSAK düzeyini, 1.59 ile 3.13 arasında olması ise orta PSAK düzeyini belirtir.

Bulgular

Araştırmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile problemlili sosyal ağ kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 3'te çıkarılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problemlili Sosyal Ağ Kullanım Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ort.	SS.
Eleştirel Düşünme Eğilimi	307	3.92	0.46
Problemlili Sosyal Ağ Kullanımı	307	2.36	0.77

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması 5.00 üzerinden 3.92 (SS.=0.46) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların PSAK kullanımı puan ortalaması ise 5.00 üzerinden 2.36 (SS.=0.77) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların PSAK kullanım düzeylerine (düşük, orta ve yüksek) göre PSAK puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Problemlili Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerine göre Problemlili Sosyal Ağ Kullanım Puan Ortalamalarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ort.	SS.	F	p	Anlamlı Fark
Düşük Düzey	57	1.37	0.20	546.74	0.00	Düşük-Orta*
Orta Düzey	192	2.28	0.36			Orta- Yüksek*
Yüksek Düzey	58	3.59	0.46			Düşük-Yüksek*
P<0.05						

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 546.74$; $p < 0.05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Buna göre yüksek PSAK düzeydeki öğrencilerin PSAK puanları, düşük ve orta düzeydeki öğrencilerin PSAK puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca

orta düzeydeki öğrencilerin PSAK puanları, düşük düzeyde bulunan öğrencilerin PSAK puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada eleştirel düşünme eğiliminin PSAK düzeyine göre değişimini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Problemlü Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerine Göre Değişimini İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ort.	SS.	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Düşük Düzey	57	4.05	0.48	3.54	0.03	Düşük*-Yüksek	0.022
Orta Düzey	192	3.91	0.48				
Yüksek Düzey	58	3.83	0.36				
P<0.05							

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları, PSAK düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F= 3.54$; $p<0.05$). Scheffe Testi ile farklılığın düşük ve yüksek PSAK düzeyine sahip katılımcılar arasında düşük PSAK düzeyinde bulunan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.02$) ile eleştirel düşünme eğiliminin PSAK üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların PSAK ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Problemlü Sosyal Ağ Kullanımı İle Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	Problemlü Sosyal Ağ Kullanımı	Eleştirel Düşünme Eğilimi
Problemlü Sosyal Ağ Kullanımı	1	.
Eleştirel Düşünme Eğilimi	-0.15*	1
N=307; $p<.01$		

Tablo 6'da görüldüğü üzere PSAK ve eleştirel düşünme eğilimi arasında düşük düzeyde, ters yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -0.15$; $p < 0.01$).

Tartışma

Araştırmada “yüksek” PSAC düzeyindeki öğrencilerin PSAC puan ortalamalarının “orta” ve “düşük” PSAC düzeylerinde bulunan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “orta” PSAC düzeyinde bulunan öğrencilerin PSAC puan ortalamalarının “düşük” PSAC düzeydeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular PSAC düzeyleri için belirlenen puan aralıklarının uygunluğunun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada “düşük” PSAC düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “yüksek” PSAC düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ile PSAC arasında ters yönde düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi yükseldikçe PSAC puanlarının düşeceği söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Lee ve Kim (2017), üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ters yönde düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular, eleştirel düşünme eğiliminin PSAC üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bilgi işleme kuramı ile açıklanabilir. Bilgi işleme kuramına göre algılanan ses, yazı veya görsel olarak kodlanmış bilgiler, bilişsel süreçlerden geçerek zihinde yapılandırılır. İlk olarak duyu organları ile algılanan uyarılar sinir sistemine aktarılır. Kişinin dikkatini çeken uyarıcılar sınırlı kapasiteye sahip kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellekte anlamlandırılan bilgiler, daha önce öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe aktarılır. Bilgi işleme kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle bilginin bilişsel süreçlerden geçerek zihinde yapılandırılması için belirli bir süreye ihtiyaç vardır (Ulusoy, 2012; Öztürk ve Kısaç, 2014; Kabasakal, 2011). Bilişsel kapasitenin üstündeki bilişsel yük, performansı olumsuz etkileyerek bilişsel işlemlerin gerçekleşmesini ve buna bağlı olarak bilginin yapılandırılmasını engeller (Kılıç ve Karadeniz, 2006). Sosyal ağların aşırı kullanımı, kullanıcının bilgi bombardımanına maruz kalmasına neden olur. Bilgi bombardımanına maruz kalan kullanıcı, karşılaştığı bilgileri zihninde yapılandırmak için yeterli süre ayırmadan yeni bilgilerle karşılaşır. Bu durum aşırı bilgi yükünün oluşmasına neden olur. Aşırı bilgi yükü bilişsel sistemi olumsuz etkiler. Bilişsel sistemin etkin kullanılamaması sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağlarda pasif, edilgen olmasına ve sosyal ağ kullanıma davranışlarını kontrol edilememesine neden olur. Kontrol edilemeyen sosyal ağ kullanımı PSAC'a neden olur.

Eleştirel düşünme sürecinde birey, bilgileri gözden geçirir, diğer görüşlerle karşılaştırır, değerlendirir, yeniden oluşturur (Sendag, Erol, Sezgin ve Dulkadir, 2015). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin işe koşulduğu sosyal ağ kullanımında karşılaşılan bilgiler anlamlandırılır, mantıksal süzgeçten geçirilir ve kritiğe tabi tutulurlar. Bu nedenle

kullanıcının kullanım esnasında bilişsel performansının yüksek olduğu söylenebilir. PSAK'ta ise aşırı kullanıma bağlı olarak yazılı, sesli veya görsel mesaj bombardımanına maruz kalan kullanıcı, algıladığı bilgileri kritiğe tabi tutmaya vakit bulamaz. Bu durum, bilişsel sistemi olumsuz etkileyerek performansı düşürür ve buna bağlı olarak kullanıcının sosyal ağ kullanıma davranışını kontrol edilememesine neden olabilir. Nitekim literatürde PSAK ile bilişsel performans arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar yapılmıştır. Frein, Jones ve Gerow (2013) yüksek düzeyde Facebook kullananların hafıza testinde düşük düzeyde Facebook kullanıcılarından anlamlı olarak daha başarılı olduklarını belirlemiştirler. Xanidis ve Brignell (2016) sosyal ağ bağımlılığının bilişsel fonksiyonlara zarar verdiğini; Ophir, Nass ve Wagner (2009) ise aşırı sosyal ağ kullanımının bilişsel işlevi olumsuz etkilediğini belirlemiştirler. Ayrıca, yoğun bilişsel işlemler sonucu gerçekleşen öğrenme (Ulusoy, 2012) ile ilişkili akademik başarı ve dijital bağımlılığının farklı türleri arasında da ters yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu belirleyen çalışmalar vardır. Kirschner ve Karpinski (2010) aşırı sosyal ağ kullanımının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini, Samaha ve Hawi (2016) ise akademik performans ile akıllı cep telefonu bağımlılığı arasında düşük, düzeyde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştirler. Busalim, Masrom ve Zakaria (2019) Facebook bağımlılığının akademik başarı ile ilişkili olduğunu; Hou, Xiong, Jiang, Song ve Wang (2019) ise öğrencilerin akademik performansları ile sosyal medya bağımlılıkları arasında ters yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştirler. Demir ve Kumcağız (2019) ise akademik başarıyı yüksek olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının düşük olduğunu belirlemiştirler.

Araştırmada elde edilen bulgular ve literatürde yer alan araştırma sonuçları göz önüne alındığında eleştirel düşünme eğiliminin sosyal ağ kullanımında kullanıcının sosyal ağlarda karşılaştığı bilgi ve haberlerin mantıksal süzgeçten geçirilmesini sağladığı için bilişsel sistemi etkin hale getirdiği düşünölmektedir. Böylece eleştirel düşünme ile bilişsel işlemlerin gerçekleşmesi için kullanıcı zaman kazanır. Buna bağlı olarak aşırı bilişsel yükün oluşması engellenir. Eleştirel düşünme ile etkin olan bilişsel sistem, kullanıcının sosyal ağ kullanımında edilgen olmasını engelleyerek sosyal ağ sitelerini kullanma davranışlarını kontrol etmesini sağlar. Böylece sosyal ağ kullanımından kaynaklanabilecek sorunların oluşması engellenir.

Araştırmada eleştirel düşünme eğiliminin PSAK üzerinde düşük düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, katılımcıların sosyal ağları kullanma amaçlarıyla açıklanabilir. Sosyal ağlar; bilgi edinme, öğrenme veya araştırma amaçlı kullanımının yanında eğlenme, iletişim, profil düzenleme gibi amaçlarla da kullanılabilir (Kesici, 2019b). Eleştirel düşünme eğiliminin PSAK üzerindeki düşük etkisi, müzik dinleme, iletişim veya eğlenme amaçlı video izleme gibi eleştirel düşünmeyi daha az gerektirecek sosyal ağ kullanımından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca beğeni ve takipçi sayısını arttırma gibi duygu temelli güdülere dayalı sosyal ağ kullanımının da eleştirel düşünme eğiliminin PSAK üzerindeki düşük etkisinin başka bir nedeni olabileceği düşünölmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar beklentilerle uyumludur. Ancak katılımcı sayısı ve katılımcılarının tek bir üniversiteden seçilmesi araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle farklı örneklerde PSAK ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkileri açığa çıkaracak çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca eleştirel düşünmeyi geliştirici programların PSAK üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik deneysel çalışmaların gençleri sosyal medyanın doğru kullanımı ve PSAK'a karşı korumaya yönelik politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Bilişim teknolojileri ve internette yaşanan gelişmeler, sosyal ağlara erişimin yaygınlığı ve sıklığı ile sosyal medya kullanımının insan ve toplum üzerindeki etkileri gözönüne alındığında sosyal medyanın doğru kullanımına yönelik stratejilerin belirlenmesi ve uygulanmasını zorunlu bir hale getirmiştir. Bu bağlamda gençlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin hayata geçirilmesi ile sosyal medyanın doğru kullanımı sağlanabilir. Ayrıca PSAK sorununa karşı gençleri korumada etkili sonuçlar da alınabilir. PSAKA'a karşı koruyucu çalışmalar, dijital bağımlılık tedavisi için gerekli uzman ve kliniklere olan ihtiyacı azaltacak bir sonucu beraberinde getirecektir.

Sonuç

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin problemlü sosyal ağ kullanımına göre incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, düşük düzeydeki problemlü sosyal ağ kullanıcılarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeydeki problemlü sosyal ağ kullanıcılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile problemlü sosyal ağ kullanımları arasında ters yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar eleştirel düşünmenin öğrencileri belirli bir şekilde hareket etmeleri ve inanmaları için bilgi bombardımanına maruz bırakan propaganda ve yönlendirmeler karşısında korumanın yanında PSAK sorununa karşı korumada da etkili olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin yeni yetişen bireylere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için yükseköğretimin her kademesinde eleştirel düşünme derslerinin okutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak eğitimcilerin; sınıf içi ve sınıf dışı öğretim uygulamalarında öğrencilerin açık görüşlü, sebep arama arzusu, öğrenmeye istekli, meraklı olma, başka görüşlere saygılı olma gibi eleştirel düşünen bireylerde bulunan özellikleri geliştirmek için çaba harcamaları gerektiği söylenebilir.



EXTENDED ABSTRACT

Analysis of University Students' Critical Thinking Disposition in Relation to Problematic Social Network Usage

*Ahmet Kesici**

Introduction

Defined as problematic social network usage (PSNU), the overuse of social media networks results in social, academic, and psychological problems. Individuals experiencing PSNU are forced to engage with new information, ideas, and thoughts on social network sites before having the opportunity to interpret, question, or filter information they have previously encountered. This vicious cycle persists as long as one overuses social networks. Consequently, PSNU is thought to be related to critical thinking, defined as “thinking to think.”

The present study has aimed to determine the relationships between PSNU and Critical Thinking Disposition (CTD), a component of critical thinking that is described as an attitude or tendency toward critical thinking. To this end, the study has sought answers to the following questions were sought:

- Is there a statistically significant difference in the critical thinking dispositions of university students according to their level of problematic social network usage?
- What is the nature of the relationship between the critical thinking dispositions of university students and their level of problematic social network usage?

* Dr., National Education Directorate, Siirt, ahmetkesici@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1830-497X

Method

This research employed a general screening model. Data for this study were collected from 316 persons studying in various faculties of a state university in the fall term of the 2019-2020 academic year so as to ensure the variety of data. The average age of the participants is 21.27.

Students' levels of problematic social network usage was determined by the Problematic Use of Social Network Scale. This scale was developed by adapting the items of the Game Addiction Scale introduced by Lemmens, Valkenburg, and Peter (2009) to establish internet gaming disorders and then translated into Turkish by Irmak and Erdoğan (2015) for social media network use. Making further adaptations, Kesici (2019b) made it into a seven-item, one dimensional, five-point Likert-type scale that explains 50.32% of the total variance. Cronbach's Alpha internal consistency for the scale was found to be 0.79 in said study, it was measured to be 0.78 in the current study

Adapted to Turkish by Ertaş Kılıç and Şen (2014), the UF/EMI Critical Thinking Disposition Instrument was utilized to measure students' critical thinking disposition. The scale is structured as a five-point Likert-type scale and has an internal validity score of 0.91. In the present study, Cronbach Alpha reliability of critical thinking disposition instrument was measured as 0.91.

Since the scores obtained in the study were, for the most part, in normal distribution, Pearson correlation coefficients and a one-way ANOVA were used to analyze the data. In the present study, participants' PSNU scores were divided into three categories (i.e., low, intermediate, high) where the lower and upper score limits of the intermediate level were determined by adding and deducting the standard deviation value of the scores to/from the PSNU score average ($\bar{x} \pm sd$). The lower limit of the intermediate level was considered as the upper limit of the low PSNU level. The upper score limit of the intermediate PSNU level was considered as the lower score limit of the high PSNU level. Whether the PSNU scores demonstrated a significant difference was determined through the one-way ANOVA, which found that the PSNU scores of students with high PSNU levels were significantly higher compared to those with low and intermediate PSNU levels. Additionally, the PSNU scores of the students with intermediate PSNU levels were found to be significantly higher compared to those with low PSNU levels.

Findings

In the study, participants' critical thinking disposition score average was 3.92 out of 5.00, whereas their PSNU score average was 2.36 out of 5.00.

The one-way ANOVA performed to examine the changes in CTD levels in accordance with PSNU levels showed that the CTD scores of the students with low PSNU levels were significantly higher compared to those with high PSNU levels.

After performing a correlation analysis to determine the nature of the relationship between participants' PSNU and CTD levels, we found there to be a low, inverse, and statistically significant relationship between PSNU and CTD levels ($r = -0.15$; $p < 0.01$).

Discussion and Conclusion

The present study concluded that critical thinking disposition was an effective factor on problematic social networks use. This finding can be explained by information processing theory, which states that perceived audio, textual, and visual information is structured in the mind after going through certain cognitive processes. Since information processing capacity is limited, a certain period of time is required for the aforementioned process (Ulusoy, 2012). The cognitive load on cognitive capacity prevents cognitive processes from occurring, which in turn prevents information from being structured (Kılıç & Karadeniz, 2006). In this context, the user, who is bombarded by information due to the overuse of social networks, encounters new information before having sufficient time to structure previously encountered information in the mind. This causes an excessive information load that negatively affects the cognitive system. The resulting inability to use the cognitive system effectively causes social network users to remain passive in social networks and unable to control their behavior on these sites. Uncontrolled social network usage leads to problematic social networks use.

During critical thinking, an individual reviews a piece of information, compares it with other perspectives, evaluates it, and reconstructs it (Sendag et al., 2015). Social network users who make use of their critical thinking abilities are able to interpret, question, and critique the information they encounter. As such, social network users may be said to have high cognitive performance levels. However, when one's use of social networks becomes problematic, the text, audio, and visual messages encountered does not have ample time to be sufficiently critiqued. Therefore, social network users unable to use them properly have low cognitive performance levels. Several studies in the literature have determined an inverse relationship between problematic use of social networks and cognitive performance (Frein, Jones, & Gerow, 2013; Xanidis & Brignell, 2016; Ophir, Nass, & Wagner, 2009). Additionally, previous studies have determined the presence of inverse and significant relationships between problematic social networks use, learning through intensive cognitive processes, and academic performance, the latter of which is associated with learning (Kirschner & Karpinski, 2010; Samaha & Hawi, 2016; Busalim, Masrom, & Zakaria, 2019; Hou, Xiong, Jiang, Song, & Wang, 2019; Demir & Kumcağiz, 2019). It can therefore be said that critical thinking disposition enables users to filter the information and news they encounter on social networks, activate their cognitive system, and prevent excessive cognitive load as a result. In line with these findings, we may conclude that the cognitive system, which is activated by critical thinking disposition, prevents users from becoming passive, enables them to control their behavior on social network sites, and prevent the occurrence of potential problems that may arise from social network use. For this reason, since critical thinking disposition is effective in protecting students against problematic social networks use, we can conclude that critical thinking is a skill that new generations should possess and that it is necessary to work toward developing this skill.

Kaynakça/References

- Andreassen, C. S., Torsheim, T., & Pallesen, S. (2014). Use of online social network sites for personal purposes at work: Does it impair self-reported performance? *Comprehensive Psychology*, 3, 01-21.
- Baillargeon, N. (2017). *Akıl ve bilimin ışığında eleştirel düşünme kılavuzu* (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Başarar, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (41), 433-442.
- Busalim, A. H., Masrom, M., & Zakaria, W. N. B. W. (2019). The impact of Facebook addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis. *Computers & Education*, 142, 103651, 1-14.
- Bowell, T., & Kenmp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 782-794.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 23-42.
- D'Souza, Q. (2018, Mart, 17). *Web 2.0 ideas for educators*. Erişim adresi: <http://www.teachinghacks.com/audio/100ideasWeb2educators.pdf>
- Ecevit, T. (2018). *Argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen öğretmen eğitimindeki etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertaş-Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Evans, D. (2008). *Social media marketing an hour a day*. Indiana: Wiley Publishing Inc.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Frein, S. T., Jones, S. L., & Gerow, J. E. (2013). When it comes to Facebook there may be more to bad memory than just multitasking. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2179-2182.
- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4(5), 1-2.
- Halpern, D. F. (2004). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1). Erişim tarihi: 24 Ocak 2020. Erişim adresi: <https://cyberpsychology.eu/article/view/11562/10369>
- Hwang, J., Altmann, J., & Kim, K. (2009). The structural evolution of the Web 2.0 service network. *Online Information Review*, 33(6), 1040-1057.
- Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(Özel sayı: 1), 10-18.
- Kabasakal, Z. T. (2011). Bilgi işleme kuramı A. Kaya (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s.385-413), (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). Investigating the digital addiction level of the university students according to their purposes for using digital tools. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 235-241.
- Kesici, A. (2019a). Lise Öğrencilerinin sosyal ağları kullanma sıklığına göre sosyal ağları eğitim amaçlı kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 315-343.

- Kesici, A. (2019b). Üniversite öğrencilerinde dışadönüklük, sosyal ağları kullanma sıklığı ve cinsiyetin problemleri sosyal ağ kullanımına etkisinin incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 39(1), 23-44.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2006). Farklı hiper ortam tasarımlarının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 251-262.
- Kılıç, A. F. ve Koyuncu, İ. (2017). Ölçek uyarlama çalışmalarının yapı geçerliği açısından incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (ss. 415-438). Ankara: Pegem Akademi.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.
- Koc, M., & Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among Turkish college students: The role of psychological health, demographic, and usage characteristics. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 279-284.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lee, O. S., & Kim, M. J. (2017). The relationship among smartphone addiction, emotional intelligence, critical thinking disposition and communication skill for nursing students. *Journal of Digital Convergence*, 15(7), 319-328.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media psychology*, 12(1), 77-95.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Erişim tarihi: 24 Ocak 2020. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587.
- Özdağ, C. (2019). Eleştirel düşünmenin öndayanakları. *Felsefe Arkivi*, (51), 203-212.
- Öztürk, B. ve Kısacık, İ. (2014). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 303-311), (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
- Sendag, S., Erol, O., Sezgin, S., & Dulkadir, N. (2015). Preservice teachers' critical thinking dispositions and web 2.0 competencies. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 172-187.
- Ulu, H., & Baş, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574, doi: 10.16986/HUJE.2019050203
- Ulusoy, Y. Ö. (2012). Bilgiyi işleme kuramı ve eğitime yansımaları. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s.163-186), (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Wolniczak, I., Cáceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K. J., & Solís-Visscher, R. (2013). Association between Facebook dependence and poor sleep quality: A study in a sample of undergraduate students in Peru. *PLoS ONE*, 8(3), 1-5.
- World Economic Forum (2020, Ocak 5). <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*, 55, 121-126.
- Yaralı, K. T. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Instagram Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerde Beden Algısı ve Öz-yeterliğin İncelenmesi

Zöhre Kaya*

Abdullah Dalkıç**

Öz

Teknolojinin ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medya ağlarının da kullanımı giderek artmaya başlamıştır. Instagram, Facebook, Twitter gibi yaygın olarak kullanılan sosyal medya ağlarının gençlerin tutumları ve duygulanımları üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada, Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin beden algıları ve öz-yeterlik inançları arasında bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan bu çalışmanın katılımcılarını %63,7'si kadın ve %36,3'ü erkek olmak üzere toplam 790 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; Beden Algısı Ölçeği, Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde frekans dağılımı, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; genel öz-yeterlik ve alt boyutlarının Instagram kullanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak beden algısının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, Instagram kullanan ergenlerin beden algısı puanı daha yüksektir. Instagram kullanan ve kullanmayan ergenler kendi aralarında cinsiyete göre karşılaştırıldığında; her iki grupta da erkeklerin ortalamaları kadınlardan anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Facebook kullanma durumuna göre ise hem beden algısı puanının hem de genel öz-yeterlik alt boyut puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın eşliğinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden Algısı, Öz-yeterlik, Sosyal Medya, Instagram, Facebook, Ergenlik.

* Dr. Öğr. Üyesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, zohrekaya@yyu.edu.tr. Orcid: 0000-0001-9211-3632

** Uzm. Psk. Dan. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, abdullah1079@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-0219-9549

Not: Bu çalışma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenen "Instagram Kullanan Ergenlerde Beden Algısı ve Öz-yeterliliğin İncelenmesi" başlıklı SYL-2018-7231 nolu projeden üretilmiştir.

Abstract

With the spread of technology and the Internet, the use of social media networks has started to increase. Widely used social media networks such as Instagram, Facebook, and Twitter are known to have significant effects on young people's attitudes and affections. This study sought to investigate whether there is a significant difference between body perceptions and self-efficacy beliefs of adolescents who do and do not use Instagram. This study was designed as a relational screening model. A total number of 790 high school students (63.7% female, 36.3% male) participated in the study. The Body Perception Scale, General Self-Efficacy Scale, and Personal Information Form were employed to collect data, which were then analyzed using frequency distributions, arithmetic means, Independent Samples t-tests, and a one-way analysis of variance (ANOVA). The findings revealed that although general self-efficacy and its sub-dimensions did not differ significantly by Instagram use, there was a significant difference in body perception. More specifically, adolescents who use Instagram have higher body perception scores. After including gender in the analyses, males were found to have significantly higher mean scores than females regardless of whether they did or did not use Instagram. With regard to Facebook use, both body perception and general self-efficacy scores showed significant differences. The findings were discussed in light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Body Perception, Self-efficacy, Social Media, Instagram, Facebook, Adolescent.

Giriş

Teknolojinin ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medya ağlarının da kullanımı giderek artmaya başlamıştır. Facebook, Instagram, Twitter gibi yaygın olarak kullanılan sosyal medya ağlarının bireylerin tutumları ve duygulanımları üzerinde yarattığı etkilere yönelik birtakım sorgulamalar mevcut olsa da bu yönde pek fazla bilimsel çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların genelde Facebook ile ilişkili olduğu, Instagram ile ilişkili çalışmaların ise çok az olduğu izlenmektedir. Kevin Systrom ve Mike Krieger tarafından 2010 yılının sonlarına doğru kurulan Instagram, eskinin Polaroid'i ile dijitalin etkilerini bir araya getiren, akıllı telefonlar için yapılmış olan bir sosyal ağıdır (Cılızoğlu ve Çetinkaya, 2016). Facebook ve Twitter ile karşılaştırıldığında daha yeni bir sosyal ağ platformu olarak göze çarpan Instagram, mobil cihaz kullananlar arasında fotoğraf çekmeyi, saklamayı ve paylaşmayı kolaylaştırmaya hizmet etmektedir. Instagram'ın kurucusu olan Kevin Systrom'a göre Instagram, fotoğraflarla uluslar arası bir dil yaratmakta ve insanlar bu gerçek zamanlı fotoğraflar sayesinde dünyada neler olduğunu öğrenmektedir (Koçak, 2017). Instagram uygulamasının kullanımı, Facebook ve

Twitter gibi sosyal ağlardan farklıdır. Facebook, yeni arkadaşlar edinmenin yanı sıra var olan arkadaşlarla sosyal etkileşime izin veren bir sosyal ağıdır; Twitter ise metin tabanlı bir platformdur fakat Instagram, diğer sosyal medya ağlarından farklı olarak görsel tabanlı bir platformdur (Linascake, 2011). Instagram'daki farklılıkların en önemlisi özellikle fotoğraf ve video paylaşımına odaklanmış olmasıdır (Kırcaburun, 2017). Instagram kullanıcılarının daha çok ünlü kişilerin hesaplarını takip ettikleri ve ünlü kişilerin de özel hayatlarını ve toplumla ilişkili kampanyalarını daha çok Instagram aracılığıyla takipçileriyle paylaştıkları ifade edilmiştir (Cohen, 2016). Bu özelliğiyle Instagram, tüketime yönelik bir uygulama olarak da tanımlanmaktadır. Tüketime yönelik bu özelliği sebebiyle, Instagram kullanıcıları günlük hayatlarında karşılaştıkları kişilerden farklı kişilerle etkileşime girmektedirler. Ünlü kişiler genelde çevremizde bulunan kişilerden daha zengindirler ve bu yüzden sosyal karşılaştırma alanımız bu kişiler olduğunda kişisel olarak kendimizi kötü hissetmemiz daha olasıdır. Çünkü onların mükemmel olarak algılanan bedenleri bireylerin kendilerine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Dion, 2015). Instagram'ın yarattığı diğer bir etki ise kullanıcıların beğenilerini, yorumlarını, takipçi sayılarını karşılaştırarak onların yarışa girmelerine neden olabilecek bir ortam yaratmasıdır. Öyle ki kişiler artık paylaştıkları fotoğraflarla kendilerini ifade edip görünür kılmayı rutine dönüştürmüşlerdir (Ayan, 2016). Bu durum Instagram kullanan kişilerin önemli bir kısmını oluşturan ergenler üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır.

Ergenlik dönemindeki bireylerden; cinsiyetine uygun toplumsal rolü gerçekleştirme, iki cinsiyetle de yakın ilişkiler kurabilme, ahlaki kimlik elde etme, duygusal bağımsızlığa erişme, mesleğe ve aile kurmaya hazırlanma, bedenlerini kabul etme misyonlarını başarmaları beklenir (Arslan, 2012). Ergenlerin içerisinde buldukları gelişim döneminin özellikleri değerlendirildiğinde, beden algısı kavramının önemi daha da artmaktadır (Arslangiray, 2013). Çünkü ergenlik döneminde bireyde birtakım hormonal değişiklikler neticesinde hızlı bir büyüme ve değişim yaşanır. Bu da kişinin bedeninde önemli değişikliklere neden olmaktadır. Bedeninde meydana gelen değişimlere adapte olmaya çalışan ergen, saatlerce ayna karşısında vakit geçirebilir ve bedeniyle ilgilenir. Kafası bedeniyle fazlasıyla meşguldür. Ayrıca bu dönemde fiziksel görünümün çekici olması arzusu ile toplumun beklentilerine uygun olmaya çalışma isteği vardır. Bunların getirisi olarak da ergenlikte beden algısında önemli değişiklikler oluşmaktadır (Collins ve Plahn, 1988; Akt., Arslan, İşigüzel, Hacıyakupoğlu ve Avcı, 1996). Bu değişikliklerin etkisi erkeklerin vücut geliştirme ile fazla ilgilenmeleri, kadınların ise narin ve zayıf gözükme için çaba sarf etmeleri şeklindeki davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Karagöz ve Karagün, 2015). Bu yöndeki çabalar olumsuz sonuçlandığında etkileri de olumsuz olma eğilimindedir. Ergenlerde olumsuz beden algısı; depresyon, anksiyete ve beğenilmeme korkusuyla bağlantılı olabilmektedir. Ayrıca ergenlik döneminde kendisiyle alay edilmiş kişilerin yetişkinlikte de vücutlarını daha olumsuz algıladıkları bulunmuştur (Göksan, 2007).

Beden algısı; bireyin dış görünüşü, bedensel işlevleri ve diğer özellikleriyle ilişkili algısından oluşmaktadır. Bu algı şekillenirken bireyin içsel duyularından, deneyimlerinden, hayal dünyasından ve diğer kişilerden aldığı geri dönütlerden etkilenmektedir. Beden algısı, insanın kişiliğiyle de yakından ilişkilidir. Kendine güvensizliğin, depresif bir kişiliğe sahip olmanın ve mükemmeliyetçi kişilik yapısının beden algısına yönelik olumsuz tutumlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Bektaş, 2004). Ancak kişilik durağan olmaktan ziyade genel olarak daha dinamik bir kavramdır. Kişilik, özellikle kişinin yaşamının ilk birkaç on yılında değişim halindedir ve hareketlidir (Canatan, 2011). Bu yılların önemli bir kısmı ise ergenliğe denk gelmektedir. Bu dönemde yaşanan en önemli değişimlerden birisi beden algısıyla ilgilidir. Ayrıca, akran grubu öne çıktığından ve akranlar arasında bedensel çekicilik önemli bir güç faktörü olduğundan bedendeki değişikliklere karşı oluşturulan olumlu bir algı, ergenin bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlattığını sağlayacaktır (Çelen, 2008).

Ergenlik döneminde üzerinde durulan önemli bir konu da öz-yeterlik inancıdır. Her gelişim dönemi, başa çıkmak için yeni zorluklar getirmektedir. Ergenler yetişkinliğe yaklaşırken ergenliğin getirdiği tüm sorumlulukları üstlenmeyi öğrenmeye çalışırlar. Bu durum, birçok yeni beceriye sahip olmayı gerektirir. Duygusal yakınlaşmalar ve arkadaşlık ilişkileriyle nasıl başa çıkabileceğini öğrenmek bu dönemde önemli bir konu haline gelir. Ergenler daha önce karşılaşmadıkları bu konularla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmek için öz-yeterliklerini genişletir ve güçlendirirler. Esnek bir öz-yeterliğin gelişimi bazı zorlu tecrübeler ve sabırlı çabalar gerektirmektedir. Zorlukların üstesinden gelmek, kişide zorluklarla yüzleştğinde başarabileceğine yönelik güçlü bir inanç oluşturur. Çevrelerindeki bazı riskli davranışlarla baş etmeyi öğrenip sosyal çevreleriyle desteklendiklerinde ergenler öz-yeterliklerini güçlendirirler (Bandura, 1989). Sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz-yeterlik, kişinin öğrenmelerini ve davranışlarını istenilen aşamaya getirebilmek amacıyla kendi kapasitesine olan inancıdır.

Günümüzde sosyal medya uygulamaları, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamanın yanında bilgi edinme, herhangi bir konuda arama yapma gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Hazar, 2011). Sosyal medyada içerik denetimi tamamen kullanıcının kendi kontrolünde olup, bilgi ve veri akışı bu denetime uygun bir biçimde gerçekleşmektedir (Olgun, 2014). Kişilerin yeni arkadaşlıklar kurduğu, yeni çevreleri ve bilgileri öğrendikleri, benzer ilgi alanlarına göre gruplaşıp paylaşımda buldukları bir platform olarak sosyal ağ sitelerinin (Aşman Alıkcı, 2011), zaman ve mekan sınırını ortadan kaldıran bu çok yönlü iletişim ve paylaşım olanakları milyonlarca kullanıcıya ulaşmalarına neden olmuştur (Kırık ve Domaç, 2014). Bu yönüyle bakıldığında, yeni bir bilgi kaynağı olarak Instagram, günümüzde bireylere iletişim kurulabilecekleri yeni bir çevre oluşturmaktadır (Koçak, 2017). Kullanıcılar Instagram'da birçok kişinin görseline maruz kaldıklarından hem beden algıları hem de öz-yeterlik inançları bundan etkilenmektedir. Çünkü bu görseller kullanıcıları, kendilerini diğerlerinin bedenleriyle karşılaştırmaya itmekte ve bu durum da kişinin beden

algısını etkilemektedir. Ayrıca Instagram'da takip edilen kişilerin fotoğraflarındaki farklı başarılar, aktiviteler ve çevreler kişinin sosyal çevresini genişletmesine ve kendisinin de bunları yapıp yapamayacağına yönelik bir tutum içerisine girmesine neden olabilmektedir. Bu da kişinin öz yeterlik inancını etkileyebilir. Diğer yandan, 2018 yılı verilerine göre Instagram, Türkiye'de en çok ziyaret edilen sosyal medya platformları arasında 3. sıradadır. Türkiye nüfusunun %41'inin Instagram kullanıcısı olduğu, bunun da yaklaşık olarak 33 milyona karşılık geldiği (We are Social, 2018) göz önüne alındığında, bu konuda çalışmalar yapılmasının bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca ulaşılabilir verilere göre, milyonlarca kullanıcısı olmasına rağmen bu uygulamanın etkilerinin bilimsel olarak incelendiği çalışma sayısının azlığı temel araştırma nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Özellikle kimlik arayışı gibi önemli gelişimsel bir görevle karşı karşıya olan ergenlerin öz-yeterlik inançlarının ve beden algılarının Instagram kullanımından etkilenmesi olası bir durumdur. Her ne kadar görüntü odaklı bir sosyal medya ağı olarak Instagram, diğer sosyal medya ağlarına oranla bu özellikleri neticesinde bir adım öne çıksa da Instagram'ın özellikleri, etkileri ve kullanıcıları hakkında yeterli oranda bilgiye sahip olunduğu söylenemez (Koçak, 2017). Bu nedenle, Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin beden algısı ile öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin araştırılmaya değer bir konu olduğu, elde edilen bulguların konuyla ilgili disiplinlere ve alan uzmanlarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanları Instagram kullanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanları cinsiyet, anne eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve Facebook kullanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin beden algıları ve öz-yeterlik inançları arasında bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ağrı İli Doğubayazıt İlçesinde bulunan Anadolu, İmam Hatip ve Meslek Liselerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarına devam eden toplam 790 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 503'ü (% 63.7) kadın, 207'si (% 36.3) erkektir. Öğrencilerin 207'si (%26.2) 14-15 yaş, 402'si (% 50.9) 16-17 yaş, 181'i (% 22.9) 18 yaş ve üzeridir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	Instagram Kullanan	%	Instagram Kullanmayan	%	Toplam	%
Cinsiyet	Kadın	228	49.6	275	83.3	503	63.7
	Erkek	232	50.4	55	16.7	287	36.3
Yaş	14-15 yaş	106	23.0	101	30.6	207	26.2
	16-17 yaş	234	50.9	168	50.9	402	50.9
	18 yaş ve üzeri	120	26.1	61	18.5	181	22.9
Kardeş sayısı	2 kardeş	26	5.7	-	-	26	3.3
	3-4 kardeş	171	37.2	81	24.5	252	31.9
	5 ve daha fazla	263	57.2	248	75.5	512	64.8
Anne öğrenim düzeyi	Okur yazar değil	182	39.6	154	46.7	336	42.5
	Okur-yazar	50	10.9	49	14.8	99	12.5
	İlkokul	150	32.6	101	30.6	251	31.8
	Ortaokul	78	17.0	26	7.9	104	13.2
Baba öğrenim düzeyi	Okur yazar değil	36	7.8	38	11.5	74	9.4
	Okur-yazar	49	10.7	53	16.1	102	12.9
	İlkokul	194	42.2	152	46.1	346	43.8
	Ortaokul	99	21.5	56	17.0	155	19.6
	Ortaokul	82	17.8	31	9.4	113	14.3
Ailenin ekonomik durumu	Düşük	49	10.7	47	14.2	96	12.2
	Orta	385	83.7	268	81.2	653	82.7
	Yüksek	26	5.7	15	4.5	41	5.2

Dönem ders başarı algısı	Çok başarısız	14	3.0	11	3.3	24	3.1
	Başarısız	74	16.1	25	7.6	99	12.5
	Orta	244	53.0	173	52.4	417	52.8
	Başarılı	106	23.0	93	28.2	199	25.2
	Çok başarılı	22	4.8	28	8.5	50	6.3
Facebook kullanımı	Evet	239	52.0	32	9.7	271	34.3
	Hayır	221	48.0	298	90.3	519	65.7

Veri Toplama Araçları

Beden Algısı Ölçeği: Secord ve Jourard (1953) tarafından geliştirilen ve Hovardaoğlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp güvenilirlik-geçerlik çalışmaları yapılan bu ölçek beşli likert tipinde (1: hiç beğenmiyorum, 5: çok beğeniyorum) tek boyutlu 40 maddelik bir ölçektir. Ölçek puanı maddelere verilen puanların toplamıyla elde edilmekte olup yüksek puan (>135) kişinin bedenine ilişkin memnuniyet düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçeğin revize çalışması Hovardaoğlu'nun danışmanlığında Anbar (2013) tarafından yapılmıştır. Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında ölçeğin iki yarısına ait iç tutarlık katsayılarının, sırasıyla .79 ve .87 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tümünün iç tutarlık katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada yapılan açımlayıcı faktör analizinde, ölçeğin 40 madde ve tek boyuttan oluşan yapısının uygun olduğu; elde edilen faktörün toplam varyansın % 45.09 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri .52 ile .78 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 40 madde ve tek boyutun en iyi uyumu verdiği görülmüştür ($\chi^2/sd=2.88$, RMSEA=.05; GFI=.88, CFI=.93, NFI=.90, SRMR=.04). Faktör yüklerinin .49 ile .79 aralığında ve t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları ise .50 ile .76 aralığında olup yeterli düzeydedir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği: Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs ve Rogers (1982) tarafından hazırlanıp Sherer ve Adams (1983) tarafından güncellenen ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp güvenilirlik-geçerlik çalışmaları

yapılmış olan bir ölçektir. Ölçek “sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beşli likert tipinde (1: hiç, 5: çok iyi) cevap seçenekleri sunan 17 maddelik 3 boyuttan (başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrarı) oluşmaktadır. Ölçeğin 11 maddesi (2, 4, 5, 6, 7, 10, 11,12, 14, 16 ve 17) ters kodlanmaktadır. Ölçeğin madde sayısı Türkçe uyarlamada azaldığından ölçek ve alt boyut puanları madde toplam puanlarının boyut ve ölçekteki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte yüksek puan öz yeterlik inancının; alt boyutlarda başlama, yılmama ve sürdürme çabalarının yüksekliğini ifade etmektedir. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .80 bulunmuştur. İki yarım güvenirlik analizine göre, Guttman Split-half katsayısı .77’dir. Ayrıca yine ölçeğin her bir maddesi için madde bırakma tekniği ile madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa katsayılarının .78 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu çalışmada yapılan açımlayıcı faktör analizinde, elde edilen faktörün toplam varyansı % 49.29 düzeyinde olduğu, alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla % 20.25 - % 16.98 - % 12.07 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri .47 ile .81 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre, 17 madde ve 3 boyutun en iyi uyumu verdiği görülmüştür ($\chi^2/sd=2.93$, RMSEA=.05; GFI=.95, CFI=.94, NFI=.91, SRMR=.05). Faktör yüklerinin .42 ile .74 aralığında ve t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha katsayısı .85;alt boyutların alpha katsayıları sırasıyla .79 – .81 ve .71 olarak tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonları ise .31 ile .61 aralığında olup yeterli düzeydedir.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba mesleği, ekonomik durum, ders başarısı algısı, Facebook ve Instagram kullanım durumları bilgilerinden oluşan demografik bir bilgi formudur.

Verilerin Analizi

Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavasında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanları normalden önemli bir sapma göstermediğinden demografik değişkenlere göre karşılaştırmalarda bağımsız iki örneklem t testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanlarının Instagram kullanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Puanlarının Instagram Kullanıcısı Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Instagram Kullanma Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Başlama	Evet	460	3.45	.80	-.33	.741
	Hayır	330	3.47	.79		
Yılmama	Evet	460	3.51	.98	1.42	.156
	Hayır	330	3.41	1.01		
Sürdürme Çabası	Evet	460	3.36	1.00	-.20	.841
	Hayır	330	3.38	1.01		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Evet	460	3.44	.71	.44	.662
	Hayır	330	3.42	.74		
Beden Algısı	Evet	460	3.52	.83	2.74	.006
	Hayır	330	3.35	.94		

Tablo 2 incelendiğinde; ergenlerin genel öz-yeterlik toplam puan ($t_{(788)}=-.44; p>.05$), başlama ($t_{(788)}=-.33; p>.05$), yılmama ($t_{(788)}=1.42; p>.05$) ve sürdürme çabası ($t_{(788)}=-.20; p>.05$) alt boyut puanlarının Instagram kullanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Beden algısı puanlarının ise, Instagram kullanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(788)}=2,74; p<.05$). Buna göre, Instagram kullanan ergenlerin beden algısı puanı ($\bar{X}=3.52$), Instagram kullanmayan ergenlere göre ($\bar{X}=3.35$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Instagram Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Genel Öz-yeterlik ve Beden Algısı Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Instagram Kullanan						
Başlama	Kadın	228	3.51	.77	1.58	.115
	Erkek	232	3.39	.83		
Yılmama	Kadın	228	3.50	1.01	-.17	.862
	Erkek	232	3.52	.95		
Sürdürme Çabası	Kadın	228	3.34	.98	-.36	.718
	Erkek	232	3.38	1.01		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Kadın	228	3.45	.72	.34	.731
	Erkek	232	3.43	.70		
Beden Algısı	Kadın	228	3.36	.81	-4.37	.000
	Erkek	232	3.69	.82		
Instagram Kullanmayan						
Başlama	Kadın	275	3.45	.77	-.90	.375
	Erkek	55	3.56	.88		
Yılmama	Kadın	275	3.37	1.03	-1.42	.157
	Erkek	55	3.58	.87		
Sürdürme Çabası	Kadın	275	3.32	1.02	-2.16	.032
	Erkek	55	3.64	.88		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Kadın	275	3.38	.75	-1.95	.052
	Erkek	55	3.59	.65		
Beden Algısı	Kadın	275	3.29	.93	-2.75	.006
	Erkek	55	3.66	.94		

Tablo 3'e bakıldığında; ergenlerin genel öz-yeterlik toplam puanlarının ($t_{(788)} = -.34; p > .05$) ve genel öz-yeterliğin alt boyutları olan başlama ($t_{(788)} = 1.58; p > .05$), yılmama ($t_{(788)} = -.17; p > .05$) ve sürdürme çabası ($t_{(788)} = -.36; p > .05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Instagram kullanan ergenlerin beden algısı puanlarının ise, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(788)} = -4.37; p < .05$). Buna göre, Instagram kullanan erkeklerin beden algısı puanı ($\bar{X}=3.69$), Instagram kullanan kadınlara göre ($\bar{X}=3.36$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 3 incelendiğinde; Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik toplam puanının ($t_{(328)} = -1.95; p > .05$) ve başlama ($t_{(328)} = -.90; p > .05$), yılmama ($t_{(328)} = -1.42; p > .05$) alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; sürdürme çabası ($t_{(328)} = -2.16; p < .05$) alt boyut puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, Instagram kullanmayan erkeklerin sürdürme çabası ($\bar{X}=3.64$) puanı, Instagram kullanmayan kadınların sürdürme çabası ($\bar{X}=3.32$) puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Beden algısı açısından bakıldığında tabloda görüleceği üzere, Instagram kullanmayan ergenlerin beden algısı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(328)} = -2.75; p < .05$). Instagram kullanmayan erkeklerin beden algısı ($\bar{X} = 3.66$) puanı, Instagram kullanmayan kadınların beden algısı ($\bar{X}=3.29$) puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Instagram kullanan ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Instagram Kullanan Ergenlerin Genel Öz-yeterlik ve Beden Algısı Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p
Başlama	Okur-yazar değil	182	3.47	.73	.62	.600
	Okur-yazar	50	3.35	.73		
	İlkokul	150	3.43	.82		
	Ortaokul	78	3.53	.95		
Yılmama	Okur-yazar değil	182	3.49	.97	.22	.883
	Okur-yazar	50	3.47	.97		
	İlkokul	150	3.56	.94		
	Ortaokul	78	3.47	1.10		

Sürdürme çabası	Okur-yazar değil	182	3.41	1.03	1.99	.115
	Okur-yazar	50	3.08	.95		
	İlkokul	150	3.44	.93		
	Ortaokul	78	3.28	1.06		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Okur-yazar değil	182	3.46	.67	.80	.493
	Okur-yazar	50	3.30	.68		
	İlkokul	150	3.47	.69		
	Ortaokul	78	3.43	.85		
Beden Algısı	Okur-yazar değil	182	3.49	.85	.34	.793
	Okur-yazar	50	3.52	.81		
	İlkokul	150	3.58	.81		
	Ortaokul	78	3.50	.84		

Tablo 4 incelendiğinde; Instagram kullanan ergenlerin genel öz-yeterlik puanları [$F_{(3,459)} = .80; p > .05$] ve genel öz-yeterliğin alt boyutları olan başlama [$F_{(3,459)} = .62; p > .05$], yılmama [$F_{(3,459)} = .22; p > .05$] ve sürdürme çabası puanlarının [$F_{(3,459)} = .199; p > .05$] anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda Instagram kullanan ergenlerin beden algısı puanlarının da anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3,459)} = .34; p > .05$].

Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Instagram Kullanmayan Ergenlerin Genel Öz-Yeterlik ve Beden Algısı Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p
Başlama	Okuryazar değil	203	3.43	.80	-1.28	.203
	İlköğretim	127	3.54	.78		
Yılmama	Okuryazar değil	203	3.42	.96	.21	.833
	İlköğretim	127	3.39	1.08		
Sürdürme Çabası	Okuryazar değil	203	3.28	1.00	-2.17	.031
	İlköğretim	127	3.53	.99		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Okuryazar değil	203	3.37	.73	-1.34	.182
	İlköğretim	127	3.49	.76		
Beden Algısı	Okuryazar değil	203	3.29	.89	-1.37	.171
	İlköğretim	127	3.44	1.01		

Tablo 5'e göre; Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik toplam puanlarının ($t_{(328)} = -1.34$; $p > .05$) ve genel öz-yeterliğin alt boyutlarından olan başlama ($t_{(328)} = -1.28$; $p > .05$), yılmama ($t_{(328)} = .21$; $p > .05$) puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterliğin alt boyutlarından olan sürdürme çabası ($t_{(328)} = -2.17$; $p < .05$) alt boyut puanlarının ise anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, annesi ilköğretim düzeyinde öğrenim gören ergenlerin sürdürme çabası ($\bar{X} = 3.53$) puanları, annesi okuryazar olmayan ergenlerin sürdürme çabası ($\bar{X} = 3.28$) puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Beden algısı puanlarına bakıldığında, anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(328)} = -1.37$; $p > .05$).

Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik ve beden algısı puanlarının ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Instagram Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Genel Öz-Yeterlik ve Beden Algısı Puanlarının Ailenin Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ailenin Ekonomik Düzeyi	n	\bar{X}	SS	t	p	Anamlı fark
Instagram Kullanan							
Başlama	Düşük	49	3.41	.74	.07	.930	
	Orta	385	3.45	.80			
	Yüksek	26	3.48	.89			
Yılmama	Düşük	49	3.27	.94	1.72	.180	
	Orta	385	3.53	.99			
	Yüksek	26	3.64	.92			
Sürdürme çabası	Düşük	49	3.26	1.07	.29	.748	
	Orta	385	3.37	1.01			
	Yüksek	26	3.35	.65			
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Düşük	49	3.32	.66	.89	.413	
	Orta	385	3.45	.72			
	Yüksek	26	3.49	.56			
Beden Algısı	A-Düşük	49	3.22	1.00	4.25	.015	B,C>A
	B-Orta	385	3.55	.81			
	C-Yüksek	26	3.71	.69			

Instagram Kullanmayan							
Başlama	Düşük	47	3.24	.79	3.67	.027	B>A,C
	Orta	268	3.53	.78			
	Yüksek	15	3.20	.84			
Yılmama	Düşük	47	3.43	.96	.76	.466	
	Orta	268	3.42	1.00			
	Yüksek	15	3.09	1.31			
Sürdürme çabası	Düşük	47	3.41	.96	.76	.469	
	Orta	268	3.35	1.01			
	Yüksek	15	3.68	.98			
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Düşük	47	3.36	.73	.33	.723	
	Orta	268	3.43	.74			
	Yüksek	15	3.32	.77			
Beden Algısı	Düşük	47	3.30	1.06	.10	.906	
	Orta	268	3.35	.90			
	Yüksek	15	3.42	1.26			

Tablo 6'ya bakıldığında; Instagram kullanan ergenlerin genel öz-yeterlik [$F_{(2,459)} = .89; p > .05$] ve genel öz yeterliğin alt boyutları olan başlama [$F_{(2,459)} = .07; p > .05$], yılmama [$F_{(2,459)} = 1.72; p > .05$] ve sürdürme çabası puanlarının [$F_{(2,459)} = .29; p > .05$] ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde; Instagram kullanıcıları ergenlerin beden algısı puanlarının [$F_{(2,459)} = 4.25; p > .05$] ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ailesinin ekonomik düzeyini orta ve yüksek olarak algılayan ergenlerin beden algısı puanı, ailesinin ekonomik düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi; Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterliğin alt boyutlarından olan başlama puanlarının [$F_{(2,329)} = 3.67; p > .05$] ailenin ekonomik düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ailesinin ekonomik düzeyini orta olarak

algılayan ergenlerin başlama puanı, ailesinin ekonomik düzeyini düşük ve yüksek algılayan ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 6'a göre; Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik puanları [$F_{(2,329)} = .33$; $p > .05$] ve genel öz yeterliğin alt boyutları olan yılmama [$F_{(2,329)} = .76$; $p > .05$], sürdürme çabası puanları [$F_{(2,329)} = .76$; $p > .05$] ile ergenlerin beden algısı puanlarının [$F_{(2,329)} = .10$; $p > .05$] ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin genel öz yeterlik ve beden algısı puanlarının Facebook kullanıcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Instagram Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Genel Öz-Yeterlik ve Beden Algısı Puanlarının Facebook Kullanıcısı Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Facebook Kullanma Durumu	n	\bar{X}	SS	t	p
Instagram Kullanan						
Başlama	Evet	239	3.37	.85	-2.28	.023
	Hayır	221	3.54	.74		
Yılmama	Evet	239	3.47	.97	-.93	.354
	Hayır	221	3.55	.99		
Sürdürme çabası	Evet	239	3.45	.96	2.07	.039
	Hayır	221	3.26	1.02		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Evet	239	3.43	.69	-.32	.753
	Hayır	221	3.45	.73		
Beden Algısı	Evet	239	3.62	.82	2.51	.013
	Hayır	221	3.42	.83		

Instagram Kullanmayan						
Başlama	Evet	32	3.70	.73	1.76	.079
	Hayır	298	3.45	.80		
Yılmama	Evet	32	3.25	1.03	-.92	.357
	Hayır	298	3.42	1.01		
Sürdürme çabası	Evet	32	3.40	1.11	.17	.868
	Hayır	298	3.37	1.00		
Genel Öz-yeterlik toplam puan	Evet	32	3.45	.74	.28	.779
	Hayır	298	3.41	.74		
Beden Algısı	Evet	32	3.68	.94	2.10	.037
	Hayır	298	3.31	.94		

Tablo 7 incelendiğinde; Instagram kullanan ergenlerin başlama puanlarının ($t_{(458)}=-2.28$; $p<.05$) Facebook kullanıcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Facebook kullanmayan Instagram kullanıcısı ergenlerin başlama puanı ($\bar{X}=3.54$), Facebook kullanan Instagram kullanıcısı ergenlerin başlama puanlarına ($\bar{X}=3.37$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yine Tablo 7’de görüleceği üzere, Instagram kullanan ergenlerin sürdürme çabası puanlarının ($t_{(458)}=2.07$; $p<.05$) Facebook kullanıcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Facebook kullanan Instagram kullanıcısı ergenlerin sürdürme çabası puanı ($\bar{X}=3.45$), Facebook kullanmayan Instagram kullanıcısı ergenlerin sürdürme çabası puanlarına ($\bar{X}=3.26$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 7 incelendiğinde; Instagram kullanan ergenlerin yılmama alt boyut puanlarının ($t_{(458)}=-.93$; $p>.05$) ve genel öz-yeterlik puanlarının ($t_{(458)}=-.32$; $p>.05$) Facebook kullanıcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi; Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz-yeterlik toplam puan ($t_{(328)}=.28$; $p>.05$), başlama ($t_{(328)}=1.76$; $p>.05$), yılmama ($t_{(328)}=-.92$; $p>.05$), sürdürme çabası ($t_{(328)}=.17$; $p>.05$) puanlarının Facebook kullanıcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 7'e bakıldığında; Instagram kullanmayan ergenlerin beden algısı ($t_{(328)}=2.10$; $p<.05$) puanlarının Facebook kullanıcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Facebook kullanan Instagram kullanıcısı olmayan ergenlerin beden algısı ($\bar{X}=3.68$) puanları, Facebook ve Instagram kullanıcısı olmayan ergenlerin beden algısı ($\bar{X}=3.31$) puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Instagram kullanan ve kullanmayan ergenlerin beden algıları ile öz-yeterlik inançlarının bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ergenlerin genel öz-yeterlik inancı ve alt boyutlarının Instagram kullanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu konuyla ilgili alanyazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, Huang (2016) tarafından medya kullanımı, çevreye ilişkin inançlar ve öz-yeterliğin incelendiği çalışmada, bireylerin küresel ısınma hakkında bilgi edinmek için medyaya (TV, gazete ve internet) güvendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevresel inançların ve öz-yeterliğin, medya kullanımı yoluyla dolaylı olarak etkilenip değiştiği belirtilmiştir. Hu, Liu ve Gu (2018) tarafından sosyal medya kullanımının kültürel zekaya etkisinde öz-yeterliğin nasıl bir rol oynadığının incelendiği çalışmada; başka bir ülkede ikamet eden göçmenlerin, o ülkenin vatandaşlarının sosyal medyada neler yaptıklarını gözlemlemesinin göçmenlere birer sosyal model sağladığını ve bu sayede göçmenlerin öz-yeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, sosyal medya bilgilendirme ve sosyalleşme amacıyla kullanıldığında göçmenlerin öz-yeterlikleri ve kültürel zekaları artmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın sonucu; Huang (2016) ve Hu, Liu ve Gu'nun (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak, ergenlerin ve göçmenlerin uyum sağlamaya çalıştıkları konuların farklı olmasının etkisi olabilir. Göçmenler kültürel ve sosyal özelliklere uyum sağlamaya çalışırken ergenler sadece sosyal değil birçok farklı yeniliğe uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu yüzden ergenlerin uyum sağlama çabaları ve bunun getirisi olan öz-yeterlik gelişimleri sadece sosyal medya ağlarıyla sınırlandırılmayacak kadar kompleks bir kavram olabilir. Bundan dolayı ergenlerin genel öz-yeterlik inançları, sosyal ağ sitelerinden biri olan Instagram'dan etkilenmemiş olabilir.

Beden algısı açısından bakıldığında, Instagram kullanan ergenlerin beden algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın kırsal bir bölgede yapılması, gençlerin sosyal ortamlarının sınırlı olması, sosyal medya, internet kullanma imkanlarına bağlı olarak instagram kullanımı kendini ifade etme ve dışarıya açılmanın bir yolu olarak görülebilir. Alanyazın incelendiğinde, Instagram'ın beden algısı üzerindeki etkisini araştıran çok az çalışmaya rastlanmıştır. Instagram kullanımının beden memnuniyeti üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Ahadzadeh, Sahrif ve Ong, 2017), Instagram'ın beden

memnuniyetini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Güvener (2017) ise, sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının lise öğrencilerinin beden algısı ve sosyal görünüş kaygıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin sosyal medya ve kitle iletişim araçları ile zaman geçirmesinin beden algısını ve sosyal görünüş kaygısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda sonuçları verilen araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmamanın sonucunun farklı olmasının farklı nedenleri olabilir. Bu nedenlerden birincisi olarak Instagram'ın hangi amaçla kullanıldığı gösterilebilir. Çünkü sosyal medya ağlarının bilgilendirici, rehberlik edici, öğretici bir pedagojik tarafı da bulunmaktadır (Koçak, 2017). Özellikle sosyal medyanın bilgilendirme ve bilgilendirme amacı devreye girdiğinde sosyal medyayı kullananlar ve kullanmayanlar arasında farklılıklar olması olasıdır (Hazar, 2011). Elde edilen farklı sonuçlarla birlikte, yaşanan ülkenin ve kültürünün, kişilerin takip ettiği, önemseydiği konuları etkilediği bunun da kişinin beden algısına etki ettiği söylenebilir. Nitekim Eşiyok Sönmez ve Özgen (2017) İngiltere ve Türkiye'deki medya kullanımı ile beden imajını karşılaştırdıkları çalışmalarında, Türkiye'deki gençlerin sırasıyla en çok kültür ve sanat, spor, bilim ve teknoloji, sinema ve TV, magazin dergisi okuduklarını; İngiltere'deki gençlerin sırasıyla en çok moda, magazin, güzellik, spor, sağlık dergisi okuduklarını bulmuşlardır. Araştırmamanın diğer sonuçları göstermektedir ki; her iki ülkede de geleneksel medyadan hissedilen baskı sosyal medyadan hissedilen baskıya oranla daha fazladır ancak İngiltere'deki öğrencilerin sosyal medyadan kaynaklanan baskı hissetmesi ve medyadaki ünlülerle bedenlerini karşılaştırmaları Türkiye'dekilere göre daha yüksektir. Ülkelere göre kişilerin takip ettikleri konular ve bedenlerine yönelik olan ilgileri doğal olarak onların beden algılarını etkilemektedir. Çünkü kişiler bedenleriyle daha çok ilgilendikçe kişisel olarak bedene verilen önem artacak ve bunun doğal sonucu olarak da kişilerin beden algılarında farklılık oluşacaktır (Karagöz ve Karagün, 2015). Bir diğer neden, kişilerin sosyal medya ağlarında gerçek olmayan bir beden algısı oluşturmaları olabilir. Kişi sahip olmak istediği benliğe ve bedene sosyal ağları kullanılarak yarattığı eksiklikleri giderilmiş kusursuz görseller yoluyla sahipmiş gibi davranabilir (Uğurlu, 2015). Bunu yaparken sosyal medyanın kişilere sunduğu özgürlükten yararlanıp gerçekteki kendiliğini istediği gibi gizleyip sunabilir (Sepetci, 2017). Yine, Ercan (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça sosyal medyada görülen fit, güzel, yakışıklı, çekici ve zayıf kişilerden etkilenme oranının arttığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya göre Instagram kullanan kadınların beden algılarının daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer olarak, Gomez, Villalobos ve Fausto (2015) tarafından Instagram'ın beden memnuniyetsizliği ile olan ilişkisinin incelendiği çalışmada, Instagram kullanan kadınların beden memnuniyetsizlikleri Instagram kullanmayan kadınlara göre daha olumsuz bulunmuştur. Cohen (2016), kadınlarda Instagram kullanımı ile beden algısı memnuniyeti ve görünüş endişesi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Instagram kullanma süresinin ve Instagram üzerinden ünlüleri ve akranları takip etmenin, kadınların

görünüş yönelimlerini ve kilolu olma yönündeki endişelerini etkilediğini bulmuştur. Destekleyici bir bulgu da, Brown ve Tiggeman'ın (2016) Instagram üzerinden gösterilen ünlü kişilerin ya da çekici akranların, kadınların vücut algıları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmadan elde edilmiştir. Buna göre çekici akranların ve ünlü kişilerin kadınların vücut algılarını olumsuz düzeyde etkiledikleri sonucuna varmışlardır. Instagram'ın beden algısı üzerine etkisinin incelendiği diğer araştırmalarda (Cohen, 2016; Brown ve Tiggemann, 2016) dikkat çekici bir sonuç da, Instagram'da ünlüleri takip eden kadınların beden memnuniyetsizliklerinin takip etmeyen kadınlara oranla daha yüksek olduğudur. Bu da Instagram'da takip edilen kişilerin beden algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Instagram kullanmayan ergenlerin de beden algısının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin kadınların aleyhine olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Abakay, Alıncak ve Ay, 2017; Abbott ve Barber, 2010; Anbar, 2013; Çepikkurt ve Çoşkun, 2010; Çok, 1990; Esnola, Rodriguez ve Roni, 2010; Göksan, 2007; Hacıoğlu, 2017; Karagöz ve Karagün, 2015; Uşkun ve Şabaplı, 2013). Genel öz-yeterlik inancı cinsiyet açısından incelendiğinde, sadece Instagram kullanmayan ergenlerin sürdürme çabası alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, buna göre erkeklerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ve genel öz-yeterlik toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonucun bazı çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği (Gerçek ve ark., 2006; Telef ve Karaca, 2011; Üstüner, Demirtaş, Cömertve Özer, 2009), bazılarıyla da (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004) uyuşmadığı görülmektedir.

Instagram kullanmayan ergenlerin sürdürme alt boyutu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre değişim gösterdiği görülmektedir. Instagram kullanmayan ergenlerden; annesinin eğitim seviyesi "ilköğretim" düzeyinde olanların sürdürme alt boyutu puanlarının, annesinin eğitim seviyesi "okuryazar değil" seviyesinde olanların sürdürme çabası alt boyutu puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada anne öğrenim seviyesinin okuryazar değil ve ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle anne eğitim seviyesinin, ergenlerin bir işi sürdürme çabalarının ve bu konudaki ısrarlarının karşılığı olan sürdürme çabası alt boyutu puanlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe sürdürme alt boyutu puanı da yükselmektedir.

Instagram kullanan ergenlerin beden algısı puanlarının ailenin algılanan ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Instagram kullanan ergenlerden ailesinin ekonomik düzeyini orta ve yüksek olarak algılayanların beden algısı puanı, ailesinin ekonomik düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yüksek ekonomik düzeyin beden algısını olumlu etkilediği yönündeki sonucun birçok araştırma (Akabay, Alıncak ve Ay, 2017; Babacan Gümüş ve ark., 2011; Karagöz ve Karagün, 2015; Uğurlu ve Akın, 2008) sonucuyla desteklendiği görülmüştür.

Ailenin algılanan ekonomik düzeyine göre Instagram kullanmayan ergenlerin genel öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından olan başlama puanına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar Instagram kullanmayan ergenlerden ailesinin ekonomik düzeyini orta olarak algılayanların başlama puanı, ailesinin ekonomik düzeyini düşük ve yüksek olarak algılayanlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

Instagram kullanan ergenlerin genel öz-yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutları olan başlama ile sürdürme çabası puanlarının Facebook kullanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Facebook kullanmayan Instagram kullanıcısı ergenlerin başlama alt boyutu puanları, hem Facebook kullanan hem de Instagram kullanan ergenlerin başlama alt boyutu puanlarından daha yüksektir. Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin başlama alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde bu alt boyutun bir sorunla mücadelenin başlangıcını içerdiği görülmektedir. Facebook kullanımı, ergenlerin bir işe başlamalarını ertelemelerine ve bir işe başlayıp bitirebilme konusunda kendilerine olan inançlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum da Facebook kullanan Instagram kullanıcısı ergenlerin başlama alt boyutu puanlarının daha düşük olmasının sebebi olabilir. Öte yandan hem Facebook kullanan hem de Instagram kullanan ergenlerin sürdürme alt boyutu puanlarının, Facebook kullanmayan Instagram kullanıcısı ergenlerin sürdürme alt boyutu puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutlarından olan sürdürme çabasının maddeleri incelendiğinde bu maddelerin, kişinin bir işi başarma ve pes etmeme konusundaki ısrarını içerdiği görülmektedir. Yapılan bir iş için Facebook üzerinden alınan olumlu geri dönütlerin ve desteklemelerin kişinin sürdürme çabasını etkileyeceği söylenebilir. Bu yüzden Facebook kullanan Instagram kullanıcısı ergenlerin sürdürme çabası puanlarının, Facebook kullanmayan Instagram kullanıcısı ergenlerin sürdürme çabası puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca Instagram kullanıcısı olsun ya da olmasın Facebook kullanan ergenlerin beden algısı puanı, Facebook kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Facebook; ortak beğenileri, ilgileri, problemleri olan insanların grup kurmalarına olanak sağlamaktadır. Bu sayede kullanıcılar istedikleri konuda birlikte hareket edip birbirlerini destekleyebilmektedirler. Bunun sonucunda olumsuz beden algılarını olumluya çevirebilecek şekilde bilgilendirilip çevrelerinden destek alabilirler. Bu durum Facebook kullanan ergenlerin beden algılarının Facebook kullanmayan ergenlerin beden algılarına oranla daha olumlu olmasına neden olabilir.

Sonuç olarak, ergenlik döneminde sağlıklı bir kimlik kazanan birey, hayatının sonraki dönemlerinde karşılaştığı zorluklarla daha güçlü bir şekilde mücadele edebilmektedir. Ergenin sağlıklı bir kimlik edinmesinde, olumlu beden algısı ve yüksek öz-yeterlik inancının önemli etkisi bulunmaktadır. Beden algısı; kişinin anne babasının tutumundan, çevresinden aldığı geri dönütlerden, içerisinde yaşadığı toplumun kültüründen, bedenine ilişkin öznel

algısından ve sosyal medyadan etkilenmektedir. Kişinin bir işi başarabileceğine yönelik inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik kavramı da, bireyin çevresinden ve sosyal medya etkileşimlerinden etkilenmektedir. Nitekim bu çalışmada, bir sosyal medya uygulaması olan Instagram'ın beden algısını olumlu yönde farklılaştırdığı görülmüştür. Bu sonuç özellikle uluslararası alanyazın sonuçlarıyla çok uyuşmamaktadır. Bu çalışmanın Türkiye'nin doğusunda sadece bir ilde yürütülmüş olması bir sınırlılık olarak değerlendirildiğinden, özellikle Instagram'ın farklı değişkenlerle ve örneklem gruplarıyla ilişkisine dair çalışmaların artırılmasının hem ulusal alanyazın oluşturması açısından hem de bölgesel ve kültürel boyutlarıyla veri sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.



EXTENDED ABSTRACT

Perceived Body Image and Self-Efficacy of Adolescent Users and Non-Users of Instagram

Zöhre Kaya*
Abdullah Dalkıç**

70

Introduction

Problem Statement: As technology and the Internet have increased in prevalence and popularity, social media networks have begun to witness a parallel surge in use. Although several inquiries have been conducted on how popular social media networks like Facebook, Instagram, and Twitter have influenced individuals' attitudes and emotions, there is only a limited body of true scientific research done on this subject. The concept of body image reflects how individuals perceive the whole of their physical appearance, bodily functions, and other characteristics. The change in how an individual perceives his own body is considered to be the most important change during adolescence. Since peer groups begin to gain importance and since bodily attraction among peers emerges as an important power factor during adolescence, a positive perception toward the changes occurring in one's body may help adolescents navigate this period smoothly (Çelen, 2008). Additionally, self-efficacy is an important concept that emerges during

* Dr. Department of Guidance and Psychological Counseling, Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education, Van, Turkey ORCID: 0000-0001-9211-3632 e-mail: zohrekaya@yyu.edu.tr

** Senior Psychological Counselor, Ministry of Education, Istanbul, Turkey ORCID: 0000-0002-0219-9549 e-mail: abdullah1079@hotmail.com

Note: This research was funded by Van Yüzüncü Yıl University, Scientific Research Project Council. The project is entitled "Investigation of Body Image and Self-efficacy in Adolescents Who Using Instagram" and its project number is SYL-2018-7231.

adolescence that requires consideration. As adolescents approach adulthood, they learn to take on a wide variety of responsibilities brought on by adolescence, which aids them in developing expertise over a wide range of new skills. Adolescents' self-efficacy should be strengthened and stimulated so that they may learn how to deal with previously unencountered issues. Instagram, in addition to constituting a new resource for information, is a novel venue that individuals may use to communicate with one other (Koçak, 2017). The myriad of images shared by others on Instagram impact not only its users' self-efficacy but also how they perceive their own bodies, as these images cause users to compare their own bodies with what they are constantly exposed to on Instagram. Moreover, the achievements, activities, and environments showcased in the photographs of individuals followed on Instagram may propel users to enlarge their social circles and to question whether they too are able to achieve similar feats, and this attitude may also affect their self-efficacy.

Method

Following a relational screening model, this study was conducted with a total of 790 9th, 10th, 11th, and 12th grade students attending Anatolian, Imam-Khatib, and Vocational High Schools in Doğubeyazıt, a county in the province of Ağrı, Turkey. Three tools (i.e., the Body Image Scale, General Self-Efficacy Scale, and a Personal Information Form) were employed to collect data for the study. Descriptive statistics, a t test for independent samples, and a one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analyses.

Findings

The findings of the study revealed that although neither general self-efficacy dimensions nor its subscales exhibited a significant difference based on whether adolescents used Instagram or not, body image did. Accordingly, the scores of those adolescents who used Instagram were higher than those who did not. With regard to gender, although no significant difference existed in the general self-efficacy scores obtained by adolescent users of Instagram, a difference in the subscales for prolongation efforts existed in those adolescents who did not use Instagram in favor of males.

Discussion

This study reveals that Instagram users had a positive body image. The fact that this study was conducted in a rural area in which social venues for adolescents are limited may have led adolescents to regard using Instagram, in addition to the Internet in general, as a means to express themselves and to connect to the outside world. A significant difference was found in adolescents' scores for general self-efficacy and its subscales depending on whether they used Instagram or not. Adolescents' adaptation efforts,

as well as the resulting self-efficacy that develops, constitute a complex concept that should not be restricted solely to social media networks. As such, adolescents' general self-efficacy beliefs may be influenced by Instagram, which is only one of many social networking websites. Females using Instagram were found to have a more negative body image perception than males. In their study examining how pictures of celebrities or of one's attractive peers shared on Instagram affected females' body image, Brown and Tiggemann (2016) found that looking at such images negatively affected females' body image. Moreover, the current study found that the body image scores of adolescent Facebook users were higher than those of who did not use Facebook, regardless as to whether they were or were not Instagram users. Facebook offers individuals with mutual likes, interests, and problems the opportunity to form groups, act in unison, and support each other. By increasing awareness and offering venues for community support, using Facebook in this manner may help individuals transform their negative body images into more positive ones.

Conclusion and Recommendations

In conclusion, an individual who has acquired a healthy identity during adolescence is better equipped to handle the difficulties that he is to face later in life. Having a positive body image and high self-efficacy is critical to adolescents' acquisition of a robust identity. Body image is influenced by a number of factors, including the attitudes of one's own parents, feedback from one's environment, the culture of one's community, one's own subjective perception, and social media. Also defined as one's belief in his ability to succeed, self-efficacy is similarly influenced by his/her environment and social media interactions. In any case, this study has found that Instagram positively impacts adolescents' body image. However, this finding does not resemble those of the international literature. As the principal limitation of this study is that it was conducted in a single rural county in the east of Turkey, the inclusion of different variables and sample groups in future studies will help expand the domestic literature on this subject and provide even further regional and cultural data.

Kaynakça/References

- Abakay, U., Alıncak, F., & Ay, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden algısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 12-18.
- Abbott, B. D., & Barber, B. L. (2010). Embodied image: Gender differences in functional and aesthetic body image among Australian adolescents. *Body Image*, 7(1), 22-31. doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.10.004
- Ahadzadeh, A. S., Sahrif P. S., & Ong F. S. (2017). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 68, 8-16. doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.011
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 98-110.

- Anbar, H. (2013). *Lise öğrencilerinde vücut algısı değişkeninin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi ve vücut algısı ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Ankara Üniversitesi: Lisans tezi.
- Arslan, G. (2012). *Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problem davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Arslan, H. S., İşigüzel, İ., Hacıyakupoğlu, G., & Avcı, A. (1996). Gözlük takan ergenlerde beden imajı doyumu ve depresyon: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Düşünen Adam* 9(1), 4-7.
- Arslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*. Ankara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Aşman Alikılıç, Ö. (2011). *Halkla İlişkiler 2.0 Sosyal Medyada Yeni Paydaşlar, Yeni Teknikler*. Ankara: Efil Yayıncılık.
- Ayan, G. (2016). *Tüketim kültürü bağlamında kimlik inşasının sosyal medyada kullanımı: Instagram örneği*. Başkent Üniversitesi : Yüksek lisans tezi.
- Babacan Gümüş, A., Çevik, N., Hataf Hyusni, S., Biçen, Ş., Keskin, G., & Tuna Malak, A. (2011). Gebelikte benlik saygısı ve beden imajı ile ilişkili özellikler. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi* 5(1), 7-14.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development* 6, 1-60.
- Bektaş, D. Y. (2004). Ergenlerde beden imgesi üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3(22), 67-75.
- Brown, Z., & Tiggemann, M. (2016). Attractive celebrity and peer images on Instagram: Effect on women's mood and body image. *Body Image*, 19, 37-43.
- Canatan, K. (Editör) (2011). *Beden Sosyolojisi*, İstanbul: Açılım Kitap, sayfa no 371-393.
- Cılızoğlu, G. Y., & Çetinkaya, A. (2016). Sivil toplum örgütlerinin Instagram kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27, 161-181.
- Cohen, L. H. (2016). *The relationship between Instagram usage and young women's body image satisfaction and appearance concerns*. William James University: Doctoral dissertation.
- Çelen, N. (2008). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çepikkurt, F., & Çoşkun, F. (2010). Social physique anxiety and body image satisfaction levels of collegian dancers. *Pamukkale Journal Of Sport Sciences* 1(2), 17-24.
- Çok, F. (1990). Body image satisfaction in Turkish adolescents. *Adolescence* 25(98), 409-413.
- Dion, N. A. (2015). *The effect of Instagram on self-esteem and life satisfaction*. Salem State University: Honor dissertation.
- Ercan, D. M. (2018). *Geç ergenlik döneminde sosyal medya maruziyetinin beden algısı ile ilişkisi*. Üsküdar Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Esnola, I., Rodrigues, A., & Goni, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: gender and age differences. *Salud Mental* 33(1), 21-29.
- Eşiyok Sönmez, E., & Özgen, Ö. (2017). Medya kullanımı ve beden imajı: Türkiye ve İngiltere örneği. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 27, 78-95. doi.org/10.31123/akil.436747
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 39(1), 57-73.
- Gomez, K., Villalobos, S., & Fausto, M. (2015, Haziran). *Instagram's relationship to body dissatisfaction*. California State University: Research dissertation.
- Göksan, B. (2007). *Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu*. Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği: Uzmanlık Tezi
- Güvenen, G. (2017). *Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının lise öğrencilerinin beden algısı ve sosyal görünüş kaygısı üzerine etkisinin belirlenmesi*. Halç Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Hacıoğlu, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden imgesi hoşnutluğu ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi* 2(2), 1-16.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağlılığı-bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* 32, 151-176.
- Hovardoğlu, S. (1993). Body Cathexis Scale (BCS) Türkiye geçerlilik ve Güvenirliliği. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 1, 26.
- Hu S., Liu H., & Gu J. (2018). What role does self efficacy play in developing cultural intelligence from social media usage? *Electronic Commerce Research and Applications*, 28, 172-180. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2018.01.009
- Huang, H. (2016). Media use, environmental beliefs, self-efficacy, and pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*, 69(6), 2206-2212.

- Karagöz, N., & Karagün, E. (2015). Profesyonel sporcuların beden imajı üzerine betimsel bir çalışma. *Sport Sciences* 10(4), 34-43.
- Kırcaburun, K. (2017). *Üniversite öğrencilerinde instagram bağımlılığı, kişilik özellikleri ve kendini sevmeye arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kırık, A. M., & Domaç, A. (2014). Sosyal medya üzerinden televizyon reyting ölçümlerinin analizi: Twitter örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5, 414-430.
- Koçak, E. (2017). *The relationship between personality traits and behaviors of instagram users vs. non-users*. Boğaziçi Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Linaschke, J. (2011). *Getting The Most From Instagram*, [Çevrim-içi:https://books.google.com.tr/books?id=z13Km4v6kqQC&pg=PT19&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false], Erişim tarihi: 30 Temmuz 2018
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(1), 62-72.
- Olgun, B. (2014). *Sosyal medya ve tüketici davranışları*. İstanbul Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Sepetci, N. (2017). *Sosyal medyada mahremiyet algısının çöküşü: Instagram örneği*. Marmara Üniversitesi:Yüksek lisans tezi.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(16), 499-518.
- Uğurlu, N., & Akın, H. (2008). Muğla Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin beden benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 11(4), 38-47.
- Uğurlu, Ö. (2015). Kadının Benlik Sunumunun Güncel Bir Aracı Olarak Sosyal Ağlar Bir Tasarım UNSURLU: 'Kusursuzlaştırma'. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 231- 248.
- Uşkun, E., & Şabaplı, A. (2013). Lise öğrencilerinin beden algıları ile yeme tutumları arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin* 12(5), 519-528.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17, 1-16.
- We Are Social (2018). *Digital in 2018 in Western Asia Part 1 - North-West*, [Çevrim-içi:https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-western-asia-part-1-northwest-86865983], Erişim tarihi: 13 Temmuz 2018



Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2020 • 8(Özel Sayı) • 75-90

ISSN 2147-8473

Başvuru | 31 Mayıs 2020

Kabul | 25 Aralık 2020

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi

*Özge Sanem Özateş Gelmez**

Öz

Amaç: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının ergenler arasında giderek yaygınlaşması, fırsatlar kadar riskleri de beraberinde getirmektedir. Söz konusu gelişmenin ergenler açısından ortaya çıkarttığı sorunların başında siber zorbalık gelmektedir. Siber zorbalıkla mücadelenin en etkili adımı, bu konuda duyarlılığın geliştirilmesidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesidir.

Yöntem: 217 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan sosyodemografik sorulardan oluşan anket ile Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin, frekans ve yüzdelerin yanı sıra öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini cinsiyet ve sınıf değişkenleri bazında karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmaya katılan öğrencilerin %96.3'ünün cep telefonu kullandığı ve cep telefonlarının %84.3 oranıyla internete girmek için kullanıldığı ortaya çıkartılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının yüksek düzeyde ($X= 30.2$) olduğu, kız öğrencilerin duyarlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı oranda yüksek olduğu, yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin duyarlılıklarının, sekizinci sınıfa devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler: Siber zorbalıkla mücadele için geliştirilecek çalışmaların planlanmasından, uygulanmasına kadar her aşamasına ergenlerin dahil edilmeleri gerekmektedir. Okullarda kişiler arası ilişkilerde nasıl davranılması gerektiğini tartışmaya açacak etik eğitiminin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin akıllıca kullanımının alışkanlığa dönüştürülmesini sağlayacak mikro ve mezo düzeyde sosyal hizmet uygulamalarının hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ergenlerin yanı sıra öğretmenler ve ailelerle de çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Siber Zorbalık, Ergenlik, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Okul Sosyal Hizmeti.

* Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, sanemozge@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5990-4480>

Abstract

Purpose: The widespread use of information and communications technologies (ICT) among adolescents brings both opportunities and risks. Cyberbullying is a serious problem for middle-school adolescents. The most effective step in combating cyberbullying is to develop a sensibility to it. The aim of this study, therefore, is to analyze middle school students' sensibility to cyberbullying.

Methods: A total of 217 middle school students were administered a questionnaire consisting of socio-demographic questions in addition to the Cyberbullying Sensibility Scale during this research.. The resulting data were then analyzed using descriptive statistics and an independent sample t- test.

Results: A total of 96.3% of the students were found to use mobile phones. Most of the students (84.3%) stated that they used their mobile phones to connect to the Internet. The findings indicate that the students are highly sensitive to cyberbullying ($X = 30.2$), that female students are significantly more sensitive than their male counterparts, and that seventh-grade students were more sensitive than eighth-grade students.

Recommendations: Middle-school adolescents should be included in all stages of any policies developed against cyberbullying. It is necessary to practice micro- and mezzo-level social work to make more informed use of ICT, and ethics education should be carried out to allow for discussion on how students should behave in their in-school interpersonal relationships. Families and teachers should also be included.

Keywords: Cyberbullying, Adolescence, Information and Communication Technology, School Social Work

Giriş

Siber zorbalık, çevrimiçi iletişimin son yıllarda gitgide yaygınlaşmasıyla birlikte dünya çapında yaşanan bir sorun haline gelmiştir. Literatürde siber zorbalığı 2000'li yılların başında ilk kez tanımlayan kişi olarak kabul gören Bill Belsey'e (2019) göre siber zorbalık, "başkalarına zarar vermeyi amaçlayan bir birey ya da grup tarafından kasıtlı, tekrarlanan ve düşmanca bir davranış sergilemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içerir." Siber zorbalık, cep telefonları ve internet gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı kısa mesajlar (sms), multimedya mesajları (mms), anlık mesajlaşma (im), forumlar, sosyal ağlar, kişisel web siteleri, elektronik posta, sohbet odaları, bloglar gibi araçlarla gerçekleştirilen tacizlerdir (Arıca ve diğerleri, 2008, s. 253; Belsey, 2019; Burgess-Proctor, Patchin ve Hinduja, 2009, s. 163). Sosyal ilişkiler için yeni ve tehlikeli bir dinamik olarak görülen siber zorbalık sözlü taciz, alay, lakap takma, söylenti ya da yalan haber yayma, hakaret ve tehdit gibi elektronik olarak iletilen geleneksel zorbalık davranışlarının yanı sıra geleneksel zorbalıktan ayrılan, sanal ortamlara özgü zarar verici eylemleri de içerebilir (Borges Bottino, Bottino, Regina, Correia ve Ribeiro, 2015, s. 473; Burgess-Proctor ve diğerleri, 2009, s. 163; Nixon, 2014, s. 143).

Siber zorbalık, geleneksel zorbalık biçimleri gibi insan ilişkileri, güç ve kontrolle ilgilidir. Zorbalık eylemini gerçekleştirenler, kendilerinden daha zayıf olduğunu düşündükleri kişiler üzerinde güç oluşturmaya ve kontrol sağlamaya çalışmaktadırlar. Siber zorbalığı farklı kılan ise zorbalık eyleminin yönlendirildiği kişilere ulaşmanın daha kolay olmasının yanında eylemlerini gerçekleştirenlerin, internetin sağlayabileceği anonimlikten faydalanarak zarar verici eylemlerini hızla, çok geniş bir kitleye iletebilmeleridir (Suzuki, Asaga, Sourander, Hoven ve Mandell, 2012, s. 28). Siber zorbalık eylemlerini gerçekleştirenlerin tespit edilmesi genellikle zor olduğu için zarar verici eylemleri gerçekleştirenler, bu eylemlerinin sonuçlarına dair genellikle somut bir geri bildirim almazlar ve cezalandırılmaktan korkmazlar (Belsey, 2019). Dolayısıyla kasıtlı yapılması, tekrarlanması, güç dengesizliği (Šléglová ve Cerna, 2011), aleniyeti ve hızla yaygınlaşması (Fahy ve diğerleri, 2016, s. 502) siber zorbalığın ayırt edici özellikleri arasında öne çıkmaktadır.

2000'li yıllarla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi sosyal ilişki biçimlerini de önemli ölçüde değiştirmiştir (Suzuki ve diğerleri, 2012, s. 27). Siber zorbalık, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmiş olduğu ülkelerde ortaya çıkan sosyal bir sorun olarak kabul edilmektedir (Heirman ve Walrave, 2012, s. 618). Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin, sosyal ilişki biçimlerinde yarattığı değişimden en çok etkilenen nüfus grupları arasında ise gençler yer almaktadır. Örneğin, Belsey (2019) mobil ve kablosuz internet erişiminin yaygınlaşmasıyla gelişen yeni iletişim biçimlerinin yetişkinler tarafından daha az bilinmesine ve kontrol edilebilmesine karşın gençler tarafından sıklıkla ve kolaylıkla kullanılabilir olması bakımından siber zorbalığın gençler açısından her zaman ve her yerde ortaya çıkabilecek bir sorun olduğunun altını çizmektedir. Borges Bottino ve diğerleri (2015, s. 464) ise siber zorbalığı, internet ve cep telefonu kullanım yoğunlukları giderek artan ergenler açısından endişe verici yeni bir şiddet biçimi olarak nitelendirmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ergenliğin çocukluk ve yetişkinlikten farklı gelişim süreçlerine sahip olmasının yanında, dijital medya ve sosyal ağlara erişimin de içinde yer aldığı sosyal değişimlerden etkilenme düzeyleri bakımından politika, program ve uygulamalarda ayrıca dikkate alınması gereken bir nüfus grubunu oluşturduğunun altını çizmektedir (WHO, 2014). Ergenlerin sosyal medya sitelerinin aktif kullanıcıları oldukları ve teknolojiyi kullanma becerileri göz önüne alındığında, bu çağın ergenliğini yalnızca gelişimsel açıdan farklı bir dönem olarak tanımlamak oldukça yetersiz kalacaktır. Zira bir yandan ebeveynler tarafından sürekli rehberliğe ihtiyaç duyan bir yaş grubunda olmamaları, diğer yandan davranış ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi tam olarak görememe ya da anlayamama olasılıkları, çocuklar ve yetişkinlerle karşılaştırıldığında ergenleri daha savunmasız kılmaktadır (Ang, 2015, s. 36).

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım yaşının giderek düşmesi, eğitim, eğlence, etkileşim gibi pek çok alanda ortaya çıkan yeni fırsatlara daha küçük yaşlarda erişim imkanı sunmaktadır. Böylece ergenler arasında da olumlu sosyal ilişkilerin kurulduğu

yeni mecralar ortaya çıkmaktadır. Ancak bu yeni sanal mecralarda, siber zorbalıkların sıklıkla yaşandığı da göz önünde bulundurulmak zorundadır (Baştürk Akca, Sayımer ve Ergül, 2015, s. 71-72).

Siber zorbalığın, özellikle ortaokul dönemindeki ergenler arasında oldukça yaygın yaşanan bir sorun olduğu söylenebilir (Mirsky ve Omar, 2015, s. 37; Odacı ve Berber Çelik, 2018, s. 1176). Siber zorbalık eylemlerine maruz kalan bu yaş grubundaki ergenler genellikle maruz kaldıkları zorbalığı, bu eylemlerin daha da kötüleşeceği kaygısıyla başkalarına, bilhassa yetişkinlere anlatmaktan kaçınabilirler. Bu kaçınma davranışının altında yetişkinlerin aşırı tepki göstereceği ve internet erişimini, cep telefonu ya da bilgisayar kullanımını kısıtlayabilecekleri kaygısı yatmaktadır. Bu tür bir kısıtlama bu yeni sosyal ilişki biçimlerinden en çok etkilenen bu nüfus grubu tarafından sosyalleşememe, akranlarıyla iletişim kuramama ve dışlanma olarak yorumlanmaktadır (Belsey, 2019).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da, ergenler arasında siber zorbalık eylemlerini gerçekleştirme ve maruz kalma oranlarının yüksekliği bakımından, bu yaş grubuna mercek tutulmasının önemini ortaya koymaktadır. Türkiye’de siber zorbalığa uğrama ve baş etme stratejilerini ortaya çıkartmak üzere Arıca ve diğerleri (2008) tarafından 269 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin %35.7’sinin siber zorbalık eylemleri gerçekleştirdiği, %23.8’inin ise bu eylemlerin mağduru olduğu sonucuna varılmıştır. Buelga, Cava ve Musitu (2010) tarafından İspanya’da 2001 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ergenlerin %24.6’sının son bir yıl içinde cep telefonuyla, %29’unun ise internet üzerinden siber zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. İngiltere’de ergenler arasında siber zorbalık ve geleneksel zorbalığın yaygınlığını ortaya çıkartma amacıyla 120.115 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada Przybylski ve Bowes (2017, s. 25) ise her beş ergenden birinin zorbalığa maruz kaldığı, bu ergenlerin yaklaşık üçte birinin son birkaç ay içinde düzenli olarak zorbalığa uğradığı, yirmi beş ergenden birinin ise düzenli biçimde siber zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2013 yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 11-15 yaşları arasında cep telefonu kullanımının %37.9, internet kullanımının ise %65.1 gibi oldukça yüksek oranlara olduğunu ortaya çıkartmıştır. Aynı araştırmada 06-15 yaş grubundaki çocukların %24.4’ünün kendi kullanımına ait bilgisayara, %13.1’inin ise cep telefonuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaş grubunun %38.2’sinin haftada iki saate kadar, %47.4’ünün üç ile on saat arasında, %11.8’inin on bir ile yirmi dört saat arasında %2.6’sının ise yirmi dört saatin üzerinde internet kullandığı görülmüştür. Söz konusu nüfus grubunun interneti en çok %84.8 ile ödev veya öğrenme, %79.5 ile oyun oynama, %56.7 ile bilgi arama, %53.5 ile sosyal medya ağlarına katılma amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Cep telefonu kullanım amaçları arasında ise ilk sırayı %92.8 ile konuşma alırken, bunu %66.8 ile oyun oynama, %65.4 ile mesajlaşma ve %30.7

ile internete girme takip etmektedir. Dolayısıyla ergenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım yoğunlukları göz önünde bulundurularak, 2008 yılında Arıca ve arkadaşlarının yaptığı araştırmadan bu yana siber zorbalığın ergenler açısından hala güncelliğini koruyan bir sorun olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kaldı ki Salı, Başak ve Akca tarafından 2015 yılında, Türkiye'deki yedi farklı bölgede, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 1400 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada siber zorbalığın, ergenler arasında yaygın biçimde yaşanan bir sorun olduğu ortaya konulmuştur (Salı, Başak ve Akca, 2015, s. 121). Aynı yıl Ankara'daki ortaokulların yedinci ve sekizinci sınıflarından öğrencilerle yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun evlerinde internet bağlantılı bilgisayar bulunduğu, önemli bir kısmının gün içinde en az bir defa sosyal paylaşım sitelerine eriştiği, %24'ünün siber zorbalık veya siber mağduriyet durumuna dâhil olduğu belirlenmiştir (Baştürk Akca ve diğerleri, 2015, s. 71). Taştekin ve Bayhan tarafından 2018 yılında 14-17 yaşları arasında 895 gençle yapılan araştırmada ise ergenlerin %80.1'inin her gün internet kullandığı, yalnızca %0.6'sının interneti hiç kullanmadığı sonucu ortaya çıkartılmıştır (Taştekin ve Bayhan, 2018, s. 26). Araştırmayla siber zorbalık yapma oranının %59.4, siber mağduriyet yaşama oranının ise %63.4 olduğu görülmüş, araştırmaya katılan ergenlerin yalnızca %30.5'inin bunların herhangi birine dahil olmadığı bildirilmiştir (Taştekin ve Bayhan, 2018, s. 29).

Çevrimiçi iletişim ergenler için psikososyal gelişim ve yakın ilişkilerin inşası bakımından birçok fırsat sunmakla birlikte, siber zorbalığa maruz kalmanın gençler üzerinde pek çok olumsuz etkisi olduğu yadsınamaz (Borges Bottino ve diğerleri, 2015, s. 464). Geleneksel zorbalığın yarattığı sonuçlarla benzerlik göstermekle birlikte, siber zorbalığın olumsuz sonuçları gençlerin psikolojik ve duygusal iyilik halleri üzerinde daha belirgin ve uzun süreli olabilmektedir (Suzuki ve diğerleri, 2012, s. 33). Siber zorbalığın ergenlerin sağlığı ve iyilik hali için büyük bir tehdit oluşturduğunu ve ergenler açısından uluslararası bir halk sağlığı sorunu haline geldiğini vurgulayan Nixon (2014, s. 143), siber zorbalığa maruz kalan ergenlerin depresif duygulanım, yalnızlık ve somatik semptom bozuklukları yaşadığının altını çizmiştir. Literatürde yer alan pek çok çalışmada da siber zorbalığa uğrayan gençlerin yaşadıkları yoğun stres ve kaygı nedeniyle akran grubu arasında ve okulda kurdukları ilişkileri ile öğrenim süreçlerinin olumsuz etkilendiği, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadıkları, madde kullanımı, intihar düşüncesi ve intihar girişimi riskinin arttığı vurgulanmaktadır (Borges Bottino ve diğerleri, 2015, s. 464; O'Moore ve diğerleri, 2013, s. 3; Suzuki ve diğerleri, 2012, s. 27-28;).

Heirman ve Walrave (2012) Belçika'da 1042 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin siber zorbalığın nedeni olmadığını, siber zorbalığın temel nedeninin ergenlerin söz konusu teknoloji ürünlerini antisosyal bir şekilde kullanmaları olduğunu saptamışlardır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin

kötüye kullanımının ergenler üzerinde yıkıcı etkilere sahip olduğu gerçeğiyle birlikte, prososyal kullanımının ise ergenlerin zihinsel gelişimlerini ve iyilik hallerini geliştirdiğine dikkati çekmişlerdir (Heirman ve Walrave, 2012, s. 618). Dolayısıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı, bu teknolojilerin sağlayacağı faydalardan azami düzeyde yararlanmayı sağlarken kötüye kullanım sonucu oluşması muhtemel olumsuz etkileri de ortadan kaldıracaktır.

Siber zorbalık eylemlerinin azaltılabilmesi için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanıcılarının siber zorbalığa dair farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla siber zorbalığa karşı alınabilecek başlıca önlem, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı anlamına gelen siber zorbalığa karşı duyarlı olmaktır (Kılınç ve Gündüz, 2017, s. 262-263; Uysal, Duman, Yazıcı ve Şahin, 2014, s. 191). Bu anlamda siber zorbalığa ilişkin duyarlılık, “internet, cep telefonu gibi siber araçların kullanımı esnasında zorbaca eylemlere maruz kalmaya yol açabilecek davranışlardan uzak durma, bu türlü tehditlerin varlığından haberdar olma ve tedbir alma, tehdit oluşturabilecek uyarıcıları fark etmeye yönelik dikkati yüksek tutma davranışları” olarak tanımlanmaktadır (Tanrıkulu’dan aktaran Tanrıkulu, Kınay ve Arıca, 2013, s. 40). Dolayısıyla siber zorbalığa ilişkin duyarlılık, siber zorbalık ile başa çıkmada ve sanal ortamlardaki güvenliğin sağlanmasında önemli bir adım olarak görülmektedir (Doğan, Çaka ve Şahin, 2016, s. 518).

Siber zorbalığın ergenler açısından büyük bir risk olduğu gerçeğinden hareket eden bu çalışma, ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını ortaya çıkartacak araştırmaların yapılması gerekliliği üzerine kurulmuştur. Siber zorbalığın daha büyük bir sorun haline gelmesinin önlenmesi, ergenler arasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kötüye kullanımının azaltılıp bilinçli kullanımın bir alışkanlık haline getirilmesiyle mümkün olabilecektir. Bu bakımdan ergenlik döneminin başladığı yaş aralığıyla örtüşen örgün öğretim düzeyi olan ortaokullarda öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının tespit edilmesi oldukça önemlidir. Zira bu tespit üzerinden, ergenler açısından sanal ortamda ortaya çıkabilecek olası riskleri ve fırsatları tartışmaya açmak ve siber zorbalıkla mücadele için öneriler geliştirmek mümkün olabilecektir. Gerçekleştirilen bu araştırmayla ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Araştırmaya katılan ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin cinsiyetleri siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini nasıl etkilemektedir?
- Öğrencilerin sınıf düzeyleri siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında başlatılan “Danışman Akademisyen Uygulaması” kapsamında imzalanan protokol doğrultusunda Ankara’da bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.¹ Araştırmanın evrenini, söz konusu ortaokulun yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden toplam 630 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü %95 güvenirlilik aralığında, 0.05 örnekleme hatası ile 239 olarak belirlenmiştir. Örnekleme dahil edilecek öğrenciler basit rastgele örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Seçilen öğrencilere, rehber öğretmenleri ve araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, edinilen bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırmaya katılım durumunun ders notlarını etkilemeyeceği açıklanmıştır. Seçilen öğrencilerin velilerinin ve öğrencilerin yazılı onamlarının alınmasının ardından gerçekleştirilen araştırmada 239 öğrenciye anket ve ölçek uygulanmıştır. Cevaplanması yarım bırakılan anket ve ölçekler çıkartılmış, 217 öğrencinin tamamladığı anket ve ölçekler analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 217 ortaokul öğrencisinin %44.7’si (N=97) kadın, % 55.3’ü (N=120) erkektir. Söz konusu öğrencilerin %6’sı 12, %30.9’u 13, %63.1’i 14 yaşındadır ($\bar{X}=13.57$, $Ss=0.6$). Öğrencilerin %41’i yedinci sınıf, %59’u ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını incelemek üzere gerçekleştirilen bu araştırmada, araştırmaya katılan ergenlerin yaş ve cinsiyetleri ile cep telefonu kullanım durumları ve amaçlarını öğrenmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan anketin yanı sıra kullanım izni alınmış olan “Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) tarafından ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini ölçme amacıyla geliştirilmiş olan ölçek, “evet”, “bazen” ve “hayır” seçeneklerini içermekte ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 3’ten 1’e doğru puanlandırılmış, “evet” seçeneği 3 puan, “bazen” seçeneği 2 puan, “hayır” seçeneği ise 1 puanla derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 39’dur. Ölçekten alınan puanın düşük olması, siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın düşük olduğunu göstermekte, alınan puan yükseldikçe siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyinin de arttığı kabul edilmektedir.

Tanrıkulu ve diğerleri (2013, s. 38) ölçeğin güvenirlilik testleri için Cronbach Alpha iç tutarlılık, test yarılama ve test tekrar analizleri gerçekleştirmişlerdir. Yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.79 olarak bulunmuş, açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ise tek faktör altında toplam varyansın %46.65’ini açıklayan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının 0.83 ile 0.90, iki yarı test güvenirlilik katsayılarının 0.75 ile 0.84 arasında değişiklik gösterdiği ortaya konulmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının

1 Bu araştırma, araştırmacının, okul müdürünün ve ilçe milli eğitim müdürünün karşılıklı imzalarının yer aldığı protokol kapsamında danışmanlık yapılan ortaokulun rehber öğretmenlerinin bilgi ihtiyacı olduğunu belirttiği alanda gerçekleştirilmiştir.

ise tümleşik grup için 0.42 ile 0.63 arasında olduğu, %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Tanrıku ve diğerleri (2013, s. 38) tarafından, tüm bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket aracılığıyla toplanan veriler SPSS 23 paket yazılım programıyla analiz edilmiş ve söz konusu verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

Yine SPSS 23 paket yazılım programıyla analiz edilmiş olan Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçek ile elde edilen verilerin normallik durumu, çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden incelenmiştir. Yapılan analizde basıklık (-1.559 ile -.329) ve çarpıklık (-1.677 ile .165) değerlerinin, ± 2.0 arasında olması dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2020, s. 114-115) kabul edilerek parametrik testler kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeklerindeki puan ortalamalarının cinsiyet ve devam edilen sınıf değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını ortaya çıkartmak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puandan ölçekten alınabilecek en düşük puan çıkarılarak değerlendirme kategorisine bölündüğünde bulunan sayı, en düşük puana eklenerek duyarlılık düzeylerine ilişkin kategorilerin puanları belirlenmiştir. Buna göre ölçekten alınan 13-21 puan “düşük”, 22-29 puan “orta”, 30-39 puan ise “yüksek” düzeyde duyarlılık olarak nitelendirilmiştir.

Bulgular

Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını incelemek üzere gerçekleştirilen bu araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %3.4'ü cep telefonu kullanmadığını, %96.3'ü ise kendi, aile ya da arkadaşlarının cep telefonunu kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin kendisine ait, aile ya da arkadaşlarının cep telefonunu kullanma amaçları arasında ilk sırada %84.3 ile internete girmek yer alırken, bunu %63.1 ile konuşmak, %62.7 ile oyun oynamak takip etmektedir. Öğrenciler cep telefonlarını %47 oranıyla kısa mesaj göndermek, %41.5 oranıyla fotoğraf çekmek, %41 oranıyla video çekmek, %30 oranıyla telefonun hafızasında bulunan videoları izlemek, %28.1 oranıyla telefonun hafızasında bulunan kitapları/metinleri okumak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer seçeneğine verdikleri yanıtlar sıralandığında %8.8 oranıyla ödev yapmak/ders çalışmak, %3.2 oranıyla sosyal medyaya erişim sağlamak, %0.9 oranıyla haberleri takip etmek, %0.5 oranıyla ise müzik dinlemek amacıyla cep telefonu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini incelemek üzere kullanılan Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği ile ulaşılan betimsel verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeyi

Duyarlılık Düzeyi	N	%	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Düşük	31	14.3	30.2	7.3	13.00	39.00
Orta	60	27.6				
Yüksek	126	58.1				
Toplam	217	100.0				

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ortalaması $\bar{X}=30.2 \pm 7.3$ düzeyinde olup, siber zorbalığa ilişkin yüksek duyarlılık puan aralığının alt sınırında yer almaktadır. Öğrencilerin %14.3’ünün siber zorbalığa ilişkin düşük, %27.6’sının orta, %58.1’inin ise yüksek düzeyde bir duyarlılık sergilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin genel itibarıyla siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ölçek maddeleri için yaptığı seçimlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği Madde Dağılımları

Ölçek Maddeleri	Evet		Bazen		Hayır		\bar{X}	Ss
	N	%	N	%	N	%		
1. İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından alınabileceğini göz önünde tutarım.	132	60.8	43	19.8	42	19.4	2.4	0.8
2. Sosyal paylaşım sitelerinde özel bilgilerimin başkaları tarafından kötü amaçlı olarak kullanılabileceğini göz önünde bulundururum.	132	60.8	43	19.8	42	19.4	2.4	0.8
3. Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışırım.	123	56.7	30	13.8	64	29.5	2.3	0.9
4. Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur.	93	42.9	59	27.2	65	30.0	2.1	0.8
5. Sanal ortamlardayken bir bilgisayar korsanının benim için de tehlike oluşturabileceğini göz önünde bulundururum.	112	51.6	46	21.2	59	27.2	2.2	0.9

6. Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da yapabileceğini düşünürüm.	103	47.5	49	22.6	65	30.0	2.2	0.9
7. İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşmam.	168	77.4	21	9.7	28	12.9	2.6	0.7
8. Sanal ortamlarda küfür veya hakarete bulunan kişilerle iletişimimi keserim.	143	65.9	41	18.9	33	15.2	2.5	0.7
9. Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşündüğüm olur.	109	50.2	48	22.1	60	27.6	2.2	0.9
10. Sanal ortamlardaki iletişimde, hakıkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünürüm.	93	42.9	65	30.0	59	27.2	2.2	0.8
11. İnternete girdiğimde, internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabileceğini aklımda tutarım.	113	52.1	55	25.3	49	22.6	2.3	0.8
12. Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumunda ne yapacağımı düşündüğüm olur.	95	43.8	61	28.1	61	28.1	2.2	0.8
13. E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmam.	167	77.0	16	7.4	34	15.7	2.6	0.7

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin ölçeğin birinci, ikinci, üçüncü, sekizinci, on birinci maddelerine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin yedinci maddesi ($\bar{X}= 2.6 \pm 0.7$) ile on üçüncü maddesine ($\bar{X}= 2.6 \pm 0.7$) ise en yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Öğrenciler ölçeğin beşinci, altıncı, dokuzuncu, onuncu ve on ikinci maddelerine ise orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Diğer maddelerle karşılaştırıldığında öğrencilerin en az katıldıkları madde -yine orta düzeyde ($\bar{X}= 2.1 \pm 0.8$) olmakla birlikte- dördüncü madde olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyete göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak üzere yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeyleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	97	2.5	0.5	3.1	0.02
Erkek	120	2.2	0.5		

Öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetine göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t= 3.1, p < 0.05$). Buna göre kız öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	p
7. sınıf	89	2.4	0.5	1.3	0.20
8. sınıf	128	2.3	0.5		

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde öğrencilerin duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t= 1.3, p > 0.05$). Elde edilen sonuca göre, yedinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyi, sekizinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin duyarlılık düzeyinden, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelendiği bu araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamının (%96.3) kendisine, ailesine ya da arkadaşlarına ait olan bir cep telefonunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, TÜİK tarafından 2013 yılında yapılan araştırmayla ortaya çıkartılan 11-15 yaşları arasındaki ergenlerin cep telefonu kullanım oranlarının (%37.9) çok ötesindedir. Kaplan tarafından (2016, s. 42) ortaokul öğrencileriyle 2016 yılında gerçekleştirilen araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (%54.4) kendilerine ait bir cep telefonuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonuç, ergenlerin cep telefonu kullanma eğiliminin arttığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendisine, ailesine ya da arkadaşlarına ait cep telefonunu kullanım amaçlarına bakıldığında en yüksek oranda (%84.3) internete girmek için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Eurostat (2013) verilerine göre, Avrupa ülkelerinde internet kullanım oranları kişilerin yaşı ile ters orantılıdır. TÜİK'in 2013 yılı araştırması da internet kullanımının, 11-15 yaşları arasında %65.1 gibi oldukça yüksek bir oranda olduğuna,

cep telefonlarının %30.7 oranıyla internete erişim sağlama amacıyla kullanıldığına işaret etmektedir. TÜİK tarafından Türkiye genelinde yapılan bu araştırma, ergenler açısından bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artacağı öngörüsünde bulunmak için önemli bir veri sağlamıştır. Kaldı ki, sonraki yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar, hem internet kullanım oranlarının hem de cep telefonunu internete bağlanma amacıyla kullanma oranlarının ergenler açısından arttığını göstermektedir. Örneğin, Kaplan (2016, s. 41) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin yalnızca %0.6'sının internet kullanmadığı sonucunu ortaya çıkartmıştır. Günlü ve Ceyhan (2016, s. 82) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin ilk sırada %77'lik oran ile internete cep telefonundan bağlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir başka araştırmada da araştırmaya katılan ergenlerin %82.8'inin internet bağlantısının olduğu, internete erişim sağlanan aracın ise %77 oranla cep telefonu olduğu sonucuna varılmıştır (Yavuz, 2018, s. 1063). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonuç, önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, ergenler arasında cep telefonunun internet erişimi sağlama amacıyla kullanımının arttığını, hatta öncelikli kullanım amacı haline geldiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin ölçek puan ortalamasının (\bar{X} = 30.2) siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının yüksek olarak değerlendirilebilecek bir aralıkta yer aldığı görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri, 774 lise öğrencisiyle Kılınç ve Gündüz (2017, s. 266) tarafından gerçekleştirilmiş ve lise öğrencilerinin yüksek düzeyde (\bar{X} = 34.4) siber zorbalığa ilişkin duyarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2019 yılında Bridge ve Duman (2019, s. 161) tarafından 1752 ortaokul ve lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada da ergenlerin siber zorbalığa duyarlılıklarının yüksek olduğu (\bar{X} = 32.1) görülmüştür. Ergenlerle gerçekleştirilen bu araştırma bulguları, üniversite öğrencisi gençlerle gerçekleştirilen diğer çalışmalarla da benzeşmektedir (Uysal ve diğerleri, 2014; Özgür, 2015; Ertekin Pnar, Cesur, Koca, Sayın ve Sancak, 2017; Dikmen ve Çağlar, 2017; Odacı ve Çelik, 2018; Kozan ve Bulut Özek, 2019).

Öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları ölçek maddeleri bağlamında incelendiğinde 13 ölçek maddesinin yedisinde öğrencilerin yüksek düzeyde (\bar{X} =31.8) duyarlılık sergiledikleri görülmüştür. Ölçeğin altı maddesine ilişkin ise duyarlılığın orta düzeyde (\bar{X} = 28.4) olduğu görülmekle birlikte, öğrencilerin aldığı puanların ortalamasının orta düzey puan aralığının üst sınırında olduğu; bir başka deyişle söz konusu altı madde için de öğrencilerin görüşlerinin yüksek duyarlılık düzeyine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin dördüncü maddesi, tüm diğer maddeler arasında öğrencilerin duyarlılıklarının en az olduğu (\bar{X} = 28.4) ifade olmuştur. Buna göre, öğrencilerin sanal ortamlarda kendilerine zarar verilmemesi için tedbirli olma konusunda görece daha az duyarlı oldukları görülmüştür. Ölçeğin yedinci ve on üçüncü maddeleri ise öğrencilerin en yüksek düzeyde (\bar{X} = 33.8) duyarlılık sergiledikleri maddeler olmuşlardır. Dolayısıyla öğrencilerin sanal ortamda kullandıkları şifreleri kimseye

paylaşmama ve tehdit alabileceğini düşündükleri kişiler ile sanal ortamda iletişime geçmeme konusunda yüksek bir duyarlılık gösterdikleri görülmüştür. Aktan ve Çakmak (2015, s. 167) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin internetteki çeşitli platformlardaki üyelik şifrelerinin kimseyle paylaşmama konusunda en yüksek düzeyde duyarlılık sergiledikleri görülmüştür. Dikmen ve Çağlar (2017, s. 106) tarafından yine üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka araştırmada ise öğrencilerin en fazla duyarlılık gösterdikleri maddenin sosyal paylaşım sitelerinde özel bilgilerinin kötü amaçlı kullanılabileceği olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki araştırmada öğrencilerin yüksek düzeyde duyarlılık gösterdikleri ikinci madde ise bu araştırma sonucuyla tutarlı biçimde, tehdit alabileceklerini düşündükleri kişiler ile sanal ortamda iletişime geçmemektir. Her iki araştırmada da, üniversite öğrencilerinin en düşük düzeyde duyarlılık sergiledikleri ifade ise kendileriyle ilgili doğru olmayan bilgilerin internette yayılması halinde ne yapacaklarını düşünmeleri olmuştur.

Öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu, kız öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X}= 32.5$), erkek öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının ise orta düzeyde ($\bar{X}= 28.4$) olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili ortaokul ve lise öğrencisi ergenlerle yapılan çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Bridge ve Duman, 2019; Kılınç ve Gündüz, 2017; Nalbant, 2019; Özer, 2016). Öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri, sınıf düzeyleri değişkeni dikkate alınarak incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, bununla birlikte ölçek puanları bakımından değerlendirildiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin duyarlılık düzeylerinin ($\bar{X}= 31.2$), sekizinci sınıf öğrencilerinin duyarlılık düzeylerinden ($\bar{X}= 29.9$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nartgun, Uylas ve Yerlikaya (2016, s. 6) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının, on ikinci sınıf öğrencilerinin duyarlılık düzeylerine göre anlamlı oranda daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bridge ve Duman (2019, s. 163) tarafından ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan araştırmada ise altıncı sınıf öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının, diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ise ortaya çıkan sonuca dayanarak, alt sınıflardaki ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları daha yüksek olmakla birlikte, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, çevrimiçi iletişimin günümüzde norm haline gelmesine yol açmıştır. Bu gelişme insan yaşamı için bir yandan sosyal ilişki olanaklarının artması bakımından fırsatları ortaya çıkartırken, diğer yandan başkalarına zarar verici eylemlerin anonim, hızlı ve kolay bir biçimde yayılmasının da önünü açmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak başkaları üzerinde tahakküm kurmak anlamına gelen

siber zorbalık, dijital çağda ortaya çıkan yeni bir şiddet biçimidir ve bilhassa söz konusu teknolojileri kullanma becerileri ve yoğunlukları bakımından ergenler açısından önemli bir sosyal sorun olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma sonucunda hem cep telefonu kullanımının hem de internet kullanımının ergenlerin hayatının önemli bir parçası haline geldiği görülmüştür. Dolayısıyla siber zorbalık karşısında alınacak önlemlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ergenlerin yaşamının bir rutini olduğu gerçeğinden hareketle şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle siber zorbalık karşısında verilecek mücadelenin temel hedefinin ergenler açısından bilgi ve iletişim teknolojilerinin kısıtlanması değil, bilinçli kullanımının sağlanması olmalıdır. Konuyla ilgili yapılan farklı araştırmalar (Doğan, Çaka ve Şahin, 2016, s. 518; Kaya, 2015, s. 5; Özer, 2016, s. 123) dolayısıyla, siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları yüksek olan ergenlerin hem siber mağduriyet yaşama hem de siber zorbalık yapma oranlarının düşük olduğu bilinmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları puan ortalamasının, siber zorbalığa ilişkin yüksek duyarlılık puan aralığının alt sınırında olması ve öğrencilerin, ölçeğin altı maddesinde orta düzeyde duyarlılık sergilemiş olması nedeniyle öneriler bölümü, ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılığını arttıracak çalışmaların yapılması gerekliliği üzerine kurgulanmıştır. Zira ergenler arasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım oranlarının her geçen gün artması, siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın kendiliğinden gelişmesi beklenmeyecek denli önemli bir mesele olduğunu ortaya koymaktadır. Ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının geliştirilmesi, bir yandan ergenler arasında zorbaca eylemlerin azalmasını ve yeni mağduriyetlerin yaşanmamasını, diğer yandan başkalarına zarar vermeksizin söz konusu teknolojiye azami ölçüde yararlanabilmelerini sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin yanı sıra yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin duyarlılık düzeylerinin yüksek, erkek öğrencilerin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin duyarlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin siber ortamlarda karşılaşabilecekleri zorbaca eylemlere ilişkin geliştirilmeye açık, belirli bir farkındalığa sahip olduklarını söylenebilir. Bu noktada önemli olan ergenlerin kendilerini koruma ve başkalarına zarar vermeme ilkelerini, sıkça kullandıkları bu teknolojinin olanaklarından yararlanırken gözetebilmeleridir. Bunun başarılabilmesi, söz konusu duyarlılığın artırılması hedefini güden çalışmaların hayata geçirilmesiyle yakından ilgilidir.

Siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını geliştirmek üzere ergenlerle gerçekleştirilecek her çalışmanın, bu yaş grubunun gelişimsel özelliklerini dikkate alması ve ihtiyaç duydukları psikososyal desteği sağlaması son derece önemlidir. Bu nedenle konunun öznelere olarak ergenlerin siber zorbalıkla mücadele için geliştirilecek çalışmaların planlanmasından uygulanmasına kadar her aşamasına dahil edilmeleri gerekmektedir. Siber zorbalık karşısında ergenlerle birlikte geliştirilecek çalışmaların hedeflerinden ilki bilgi ve iletişim

teknolojilerinin akıllıca kullanımının alışkanlığa dönüştürülmesi olmalıdır. Bu anlamda okullar ergenlerin sanal ortamlarda karşlarına çıkabilecek olumsuz eylemlere karşı koymalarını sağlayacak bilgi ve becerilerini geliştirecek çalışmaların yapılabilmesi için önemli bir potansiyele sahiptir.

Siber zorbalığın, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişiminin kaçınılmaz bir sonucu değil, insanların eylemleri sonucunda ortaya çıkan etik bir sorun olduğu kabul edilmelidir. Kişiler arası ilişkilerde, başkalarına nasıl muamele edilmesi gerektiğini tartışmaya açacak, insanın değerini koruyacak eylemlerde bulunulması gerekliliğinin kavranmasını sağlayacak bir etik eğitime ihtiyaç olduğu açıktır. Böylesi bir eğitimin müfredata dahil edilmesi, ergenlerin konuya ilişkin duyarlılıklarının artırılması ve daha da önemlisi bu konuda niçin duyarlı olmaları gerektiğini anlamaları için son derece önemlidir.

Siber zorbalıkla mücadelenin müfredata içkin kılınmasının yanı sıra öğretmenlere, okuldaki diğer personele, ailelere ve öğrencilere yönelik bilgilendirici (Özer, 2016, s. 73) seminerler, grup çalışmaları gibi müfredat dışı pek çok destekleyici ve farkındalık artırıcı çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için de okullar eşsiz bir olanağa sahiptir. Bir yandan siber zorbalığa başvuran, diğer yandan bu eylemlere maruz kalan ergenler ile okullarda mikro çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylece ergenlerin sosyal ilişkilerini yapıcı biçimde düzenlenmelerine, siber zorbalığa rasyonel ve etkili tepkiler vermelerine, bu eylemlerin yarattığı olumsuz etkilerin hafifletilmesine, ayrımcı ve dışlayıcı değer yargılarının dönüştürülmesine ve siber zorbalığa başvurmalarına neden olan etkenlerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olacak müdahalelerin planlanması ve uygulanması mümkündür. Bu tür çalışmaların yapılmaması durumunda ise siber zorbalık eylemleri kolayca sönmelenemeyeceği gibi siber zorbalık mağduru ergenlerin sıklıkla yaşadıkları öfke, üzüntü ve intikam gibi duyguların kendiliğinden ortadan kalkması da mümkün görünmemektedir.

Mikro düzeyde gerçekleştirilecek çalışmaların yanı sıra grup çalışmaları da, siber zorbalıkla mücadele için önemli bir yöntem sağlamaktadır. Düzenlenecek grup çalışmalarının, ergenlerin birbirleriyle akran desteği ve dayanışması kurmalarına, haklarına ve sorumluluklarına, empati ve sağduyunun geliştirilmesine, eşitlikçi sosyal ilişkileri kurmalarına, ihtiyaç duyduklarında destek istemelerinin önemine, siber zorbalığın sonuçlarına odaklanması gerekmektedir. Bu tür çalışmalarla ergenlerin siber zorbalığın ortadan kaldırılması amacını sahiplenmeleri ve verilen mücadelenin paydaşı olduklarını anlamaları sağlanabilir. Yapılan araştırmalar öğrencilerle bu konuda düzenlenen drama çalışmalarının olumlu sonuçlarını göstermektedir (Joronen, Konu, Rankin ve Astedt-Kurki, 2011, s. 11; Özer, 2016, s. 127; Rae, 2009, s. 55). Bu nedenle yukarıda sözü edilen temalarda düzenlenecek grup çalışmalarının, yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesi, ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının artırılmasını kolaylaştıracaktır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, siber zorbalık eylemlerine maruz kalan ergenlerin kısıtlanma, dışlanma ve yargılanma gibi kaygılarla destek arayışına girmediklerini vurgulamaktadır.

Nadiren destek arayışına giren ergenlerin ise yaşadıkları olayı akranlarına, ebeveynlerine ve öğretmenlerine anlatmakla yetindikleri bilinmektedir. Bu nedenle ergenlerin siber zorbalık eylemleriyle karşılaşmaları halinde yargılanmadan başvurabilecekleri bir destek ağının akran çevresi, öğretmenler ve aile üçgeninde oluşturulması son derece önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ve aileler için de siber zorbalığa ilişkin bilgilendirici ve farkındalık artırıcı seminerlerin ve konferansların düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerle gerçekleştirilecek çalışmalarda olduğu gibi öğretmen ve ailelere yönelik düzenlenecek çalışmaların da siber zorbalığın, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişiminden kaynaklanmadığı, kişilerin olumsuz eylemlerinin bir sonucu olduğu anlayışı üzerine kurulması gerekir. Bu çalışmalar, zorbalığa maruz kalan ergenlerin ihtiyaç duydukları desteği, kısıtlama ve yargılamalardan uzak biçimde sağlamanın önemi ve yolları konusunda bilgilendirici olmalıdır. Siber zorbalık gerçekleştiren ergenlerin çoğunlukla olumsuz eylemlerinin sonuçlarını görmezden gelerek ya da üstüne derinlemesine düşünmeksizin bu eylemleri gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle öğretmen ve ailelerin siber zorbalık eylemlerini gerçekleştiren ergenleri suçlamaksızın, eylemlerinin sonuçlarını görmelerine ve sorumluluk almalarına yardımcı olmaları son derece önemlidir. Dolayısıyla gerçekleştirilecek çalışmaların öğretmen ve ailelerin, ergenlerin olumsuz eylemlerinin altında yatan nedenleri anlamaya yönelik bir tutum geliştirmelerine ve davranış değişimi için ergenleri teşvik edebilmelerine yardımcı olması önemlidir.



EXTENDED ABSTRACT

Middle School Students' Sensitivity to Cyberbullying

*Özge Sanem Özateş Gelmez**

Introduction

Cyberbullying has, in recent years, become a worldwide problem with the increasing prevalence of online communication. Bill Belsey (2019), who first described cyberbullying in the early 2000s, states that “cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group, that is intended to harm others.” Cyberbullying is a very common problem, especially among secondary-school adolescents (Mirsky & Omar, 2015, p.37; Odacı & Berber Çelik, 2018, p.1176). Adolescent victims of cyberbullying may hesitate to tell others, and especially adults, about their having been bullied because they fear that it may exacerbate bullying. Underlying this behavior is an anxiety that adults may overreact and restrict their Internet, cell phone, and/or computer use.

This study is based on the fact that cyberbullying constitutes a great risk for adolescents and that it is necessary to identify how sensitive adolescents are to cyberbullying. Preventing cyberbullying will only be possible after reducing adolescents' misuse of ICT and encouraging their conscious use. In this respect, it is very important to determine how sensitive secondary-school students are to cyberbullying. Accordingly, the risks and opportunities that virtual environments offer should be discussed and suggestions for combating cyberbullying should be developed.

- As this study aims to examine seventh- and eighth-grade students' sensitivity to cyberbullying, answers to the following questions have been sought: How sensitive are the participant adolescents to cyberbullying?
- How does gender correlate with adolescents' sensitivity levels?
- How does grade level correlate with adolescents' sensitivity to cyberbullying?

* Ph.D., Hacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Social Work, Ankara, sanemozge@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5990-4480>

Method

The sample group of the study consisted of 217 seventh- and eighth-grade students attending middle school in the province of Ankara, Turkey during the 2019-2020 academic year. Of the total participants, 44.7% (N = 97) were females and 55.3% (N = 120) were males; 6% were 12 years old, 30.9% were 13 years old, and 63.1% were 14 years old ($\bar{X} = 13.57$, $Ss = 0.6$); and 41% were in seventh grade and 59% were in eighth grade.

In addition to a questionnaire prepared by the author soliciting participants' age, gender, and reasons for using mobile phones usage, the study employed the Cyberbullying Sensitivity Scale as data collection tools.

Descriptive statistics, frequencies, and percentages were used to analyze the data collected. An independent samples t-test was used to reveal whether students' mean scores on the Cyberbullying Sensitivity Scale differed by gender and/or grade level.

Results

Of the total participants, 3.4% stated that they did not use a mobile phone at all whereas 96.3% stated that they used either their own mobile phone or that of their family or friends. Participants' reasons for using a mobile phone were to access the Internet (84.3%), to talk with people (63.1%), and to play games (62.75).

The average level of students' sensitivity to cyberbullying was $\bar{X} = 30.2 \pm 7.3$. Although this score was at the lower end of the high sensibility range, students can still be said to be highly sensitive to cyberbullying. The highest level of agreement between students was for the seventh item [i.e., I do not share my passwords to e-mail accounts, forum sites, etc. with anyone] ($\bar{X} = 2.6 \pm 0.7$) and the thirteenth item [i.e., I do not communicate with people online who might send me threats through e-mail or phone messages] ($\bar{X} = 2.6 \pm 0.7$).

A statistically significant difference was found between students' sensitivity levels to cyberbullying by gender ($t = 3.1$, $p < 0.05$), with female students being more sensitive than their male counterparts. Moreover, seventh-grade students were found to be more sensitive to cyberbullying than eighth graders; however, this difference was not statistically significant ($t = 1.3$, $p > 0.05$).

Conclusion and Recommendations

As a result of this research, both mobile phone and Internet use have become an important part of adolescents' lives. Consequently, any measures taken against cyberbullying should be devised considering this fact. For this reason, the main goal of any efforts against cyberbullying should be to ensure adolescents' conscious use of ICT and not restrictions. The increasing adolescents' use of ICT reveals that sensitivity to cyberbullying is an important issue that should not be expected to develop spontaneously.

Improving adolescents' sensitivity to cyberbullying will not only reduce new acts of bullying and victimization among adolescents but also ensure that they can benefit from the technology to the maximum extent possible without harming others. Achieving this

goal is closely related to the realization of the studies seeking to increase said sensitivity. Schools play an important role in conducting such studies and in helping students develop the necessary knowledge and skills to protect themselves from the negative impact of virtual environments. It must be recognized that cyberbullying is not an inevitable outcome of ICT development, but is an ethical problem arising as a result of people's actions. Consequently, the need for ethics education that will provide such an understanding and discussions on how to treat others in one's interpersonal relations while upholding the sanctity of humanity is essential. Including such education in the curriculum is extremely important for adolescents to increase their sensitivity and, more importantly, to understand why they should be sensitive.

Micro-level studies should be carried out in schools with adolescents in order to plan and implement interventions to help adolescents organize their social relationships, to react rationally and effectively to cyberbullying, to mitigate the detrimental effects of cyberbullying, and to eliminate exclusionary values and the factors that cause cyberbullying.

Group work may also provide an important opportunity to combat cyberbullying. Group work should focus on adolescents' peer support and solidarity with each other, their rights and responsibilities, the consequences of cyberbullying, the development of empathy, and the importance of establishing egalitarian social relationships and of seeking support when they need it.

It is extremely important to create a three-pronged support network consisting of their peers, teachers, and family where adolescents can apply without being judged when they are subjected to cyberbullying. Therefore, informative and awareness-raising seminars and conferences on cyberbullying should be organized for teachers and families as well as students.

Kaynakça/References

- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35-42.
- Aktan, E., & Çakmak, V. (2015). Halkla ilişkiler öğrencilerinin sosyal medyadaki siber zorbalık duyarlılıklarını ölçmeye ilişkin bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(2), 159-176.
- Ancak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Cıplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ., & Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 71-86.
- Belsey, B. (2019). *Cyberbullying: an emerging threat to the "always on" generation*, <http://www.billbelsey.com/?cat=13>, Erişim tarihi: 03.03.2020
- Borges Bottino, S. M., Bottino, C., Regina, C. G., Correia, A. V. L., & Ribeiro, W. S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saude Publica*, 31, 463-475.
- Bridge, E. N., & Duman, N. (2019). Ergenlerde siber zorbalığa duyarlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 158-165.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.

- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. V. G. Janice, E. Clifford & R. Muraskin (Eds.), *Female Crime Victims: Reality Reconsidered* (s. 153-175) içinde. New Jersey: Prentice Hall.
- Dikmen, M., & Çağlar, A. (2017). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 101-111.
- Doğan, E., Çaka, C., & Şahin, Y. L. (2016). A study on online social network games players' cyberbullying sensibility and aims of Facebook usage. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 501-520.
- Ertekin Pinar, S., Cesur, B., Koca, M., Sayin, N., & Sancak, F. (2017). Emotional intelligence levels and cyberbullying sensibility among Turkish university students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 676 - 685.
- Eurostat (2013). *Individuals Who Used The İnternet on Average at Least Once a Week, by Age Group and Level of Formal Education, EU28, 2013*. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Individuals_who_used_the_internet_on_average_at_least_once_a.png.
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S., & Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 502-509.
- George, D., & Mallery, M. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed.). New York, NY: Routledge.
- Günlü, A., & Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlı internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addict: The Turkish Journal On Adictions*, 4(1), 75-117.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Joronen, K., A. Konu, S. H. Rankin ve P. Astedt-Kurki. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.
- Kaplan, N. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Sağlık Üzerine Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, O. S. (2014). *Sensitivity and Awareness Level of Preservice Teachers about Cyberbullying* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eastern Mediterranean University Institute of Graduate Studies and Research, Gazimağusa.
- Kılınç, I., & Gündüz, Ş. (2017). Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve sosyal değerlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 261-283
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuyazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Mirsky, E. L., & Omar, H. A. (2015). Cyberbullying in adolescents: The prevalence of mental disorders and suicidal behavior. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 37-39.
- Nalbant, Z. N. (2019). Ergenlerde Siber Zorbalığa Duyarlılığın Anne-Baba ile İlişkiler ve Değer Yönelimleri Açısından İncelenmesi Maltepe İlçesi Örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nartgun, Ş. S., Uylas, S. D., & Yerlikaya, S. (2016). Analyzing the relationship between cyberbullying sensibility and cyber victimization levels of high school students. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 1-8.
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143-158.
- Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2018). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet rolleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1174-1187.
- O'Moore, M., Cross, D. S., Valimaki, M., Almeida, A., Berne, S., Deboutte, G., Fandrem, H., Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., Kurki, M., Fulop, M., Sygkollitou, E., & Stald, G. (2013). Guidelines to prevent cyber-bullying: A cross-national review. P. Smith & G. Steffgen (Eds.). *Cyberbullying Through The New Media: Findings From an International Network* (s. 136-158) içinde. New York: Psychology Press.
- Özer, H. (2016). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Tutum ve Duyarlılıklarının Drama Metoduyla İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özgür, H. (2015). Exploring the distance education students' cyberbullying, cyber victimization and cyberbullying sensibility levels. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 3-17.
- Przybylski, A. K., & Bowes, L. (2017). Cyberbullying and adolescent well-being in England: a population-based cross-sectional study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(1), 19-26.
- Rae, K. (2009). *Bullying Prevention and the Drama Therapist in Schools: A Comparison of Four Drama Therapy Prevention Models* (Unpublished master's thesis). Concordia University, Canada.
- Salı, J., Başak, B., & Akca, E. (2015). Türkiye'de ortaokul öğrencileri arasında siber zorbalık. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 109-130.
- Šléglová, V., & Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2).
- Suzuki, K., Asaga, R., Sourander, A., Hoven, C. W., & Mandell, D. (2012). Cyberbullying and adolescent mental health. *International Journal of Adolescent Medicine And Health*, 24(1), 27-35.
- Tanrıku, T., Kinay, H., & Arcak, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 33-47.
- Taştekin, E., & Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 21-45.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). Yaş gruplarına göre çocukların bilgisayar, İnternet ve cep telefonu kullanımları. *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*, <http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/HHBTKA2013/turkce/ozet-tablolar/index.html>. Erişim tarihi: 13.03.2020
- Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E., & Şahin, M. (2014). Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları ve siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin bazı psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 191-210.
- World Health Organisation (WHO) (2014). *Adolescence: A Period Needing Special Attention*, <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section2/page1/recognizing-adolescence.html>. Erişim tarihi: 11.04.2020
- Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1056-1080.



Copyright © 2020 T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Gençlik Araştırmaları Dergisi • Aralık 2020 • 8(Özel Sayı) • 96-118

ISSN 2147-8473

Başvuru | 15 Eylül 2020

Kabul | 11 Aralık 2020

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Türkiye'deki Çinli Öğrencilerin Kültürel, Sosyal ve Akademik Entegrasyon Süreçlerinde Dijital Platformların Yeri*

*Yulan Zhang***

*Birsen Şahin Kütük****

Öz

Bu çalışmada Türkiye'deki Çinli lisans ve lisansüstü öğrencilerinin kültürel, sosyal ve akademik entegrasyon süreçlerinde dijital platformların yeri nitel yöntemle ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin, eğitim için gittikleri ülkelerdeki kültürel, sosyal ve akademik entegrasyon süreçlerinde dijital platformların yerini, Türkiye'deki Çinli öğrencilerin deneyimleri üzerinden ortaya koymaktır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde eğitimine devam eden 30 Çinli öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Çinli öğrencilerin kısmen kültürel entegrasyon sağladıkları ve sosyal entegrasyonlarının ise daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye'deki Çinli öğrencilerin akademik yaşama entegre oldukları görülmüştür. Çinli öğrencilerin yine Çinli öğrencilerle daha çok dijital platformlar üzerinden sosyal ilişki kurmaları, hem sosyal entegrasyonlarını hem de Türkçe dil gelişimini yavaşlatmaktadır. Ayrıca bu durum, ilk yıl akademik yaşama entegrasyonu olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkiye rağmen, Çinli öğrenciler daha sonraki yıllarda istedikleri düzeyde olmasa da Türkçelerini geliştirmekte ve akademik yaşama entegre olabilmektedirler. Çinli öğrencilere burs sağlayan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın [YTB]'nin, gerek Türk kültürünü öğrenme gerekse Türkçenin geliştirilmesi bağlamında dijital platformları aktif kullanması Çinli öğrencilerin entegrasyon süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Öğrenci Göçü, Çinli Uluslararası Öğrenciler, Sosyal Entegrasyon, Kültürel Entegrasyon, Akademik Entegrasyon, Dijital Platformlar

* Bu çalışma Yulan Zhan'ın Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Birsen Şahin Kütük danışmanlığında yaptığı "Türkiye'ye Eğitim Amaçlı Gelen Uluslararası Çinli Öğrencilerin Sosyal Bütünleşmeleri" konulu tez çalışmasının verilerinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

** Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Mezunlu, wszy11992@126.com, ORCID: 0000-0002-7822-7024

*** Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, birsensahink@gmail.com, ORCID: 0000-0001-2345-6789

Abstract

This study used qualitative methods to investigate the place of digital platforms in the cultural, social, and academic integration processes of Chinese undergraduate and graduate students in Turkey. The purpose of this study was to examine, through the experiences of Chinese students in Turkey, the cultural, social, and academic integration process of international students in their host country, a phenomenon known in the literature as educational migration, and the place of digital platforms in this process. Data were collected from 30 Chinese students through semi-structured interviews. The research found that although Chinese students achieved partial cultural integration and were able to integrate into academic life, their social integration was even lower than their cultural integration. Digital platforms were effective in helping them learn about the host culture and reducing culture shock in the host country. This study showed that Chinese students establish social relations with other Chinese students especially through digital platforms, which slowed down their social integration and acquisition of Turkish and negatively affected their academic integration during their first year. Despite this negative effect, Chinese students did improve their Turkish, even if not to their desired level, and integrate into academic life over time. The active use of digital platforms by the Presidency for Turks Abroad and Related Communities [YTB], which provides scholarships to Chinese students, should contribute positively to the integration processes of Chinese students in terms of learning Turkish culture and improving their Turkish language skills.

Keywords: International Student Migration, Chinese International Students, Social Integration, Cultural Integration, Academic Integration, Digital Platforms

Giriş

Küreselleşme ile Dünyadaki uluslararası öğrencilerin sayısı hızla artmış ve bu öğrenciler uluslararası göçmenlerin bir parçası haline gelmiştir. Dünyadaki uluslararası öğrencilerin sayısı 1999'dan 2015'e kadar iki kattan daha fazla artarak 2,01 milyondan 4,61 milyona ulaşmıştır¹. Yurt dışında eğitim görmeyen kariyer gelişimi için iyi fırsatlar sunması ve erken yaşlarda küresel ve yerel kültürel deneyim olanağının olması gibi faktörler yurtdışına gitmek isteyen öğrencilerin sayısını önemli ölçüde artırmaktadır. Dünya çapında yurtdışında uluslararası eğitimin popülerliği sadece bireyler veya aileler için değil, aynı zamanda ülkelerin kendi ekonomilerini geliştirmeleri için de önemli bir seçenek haline gelmiştir (Mei,2009; Mazzarol ve Soutar, 2002).

Uluslararası öğrenci göçü/hareketliliği açısından Çinli öğrenciler dünyada ilk sırada yer almaktadır ve bu öğrencilerin büyük kısmı ekonomik gelişmişliği yüksek ülkelere gitmektedirler (Wang, Miao ve Zheng, 2015 s.21). Diğer ülkelere giden Çinli öğrencilerle sayısal olarak karşılaştırıldığında düşük sayıda olsa da Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Çinli öğrenci sayısı da her geçen yıl artmaktadır.

Uluslararası öğrenci göçü/hareketliliği açısından Çinli öğrenciler dünyada ilk sırada yer almaktadır ve bu öğrencilerin büyük kısmı ekonomik gelişmişliği yüksek ülkelere

1 UNESCO İstatistikler, 2017

gitmektedirler (Wang, Miao ve Zheng, 2015 s.21). Diğer ülkelere giden Çinli öğrencilerle sayısal olarak karşılaştırıldığında düşük sayıda olsa da Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Çinli öğrenci sayısı da her geçen yıl artmaktadır.

Türkiye'de 1983 yılında 5 378 olan uluslararası öğrenci sayısı 2017 yılında 108 076 olmuştur. Bir başka ifadeyle 2017'deki öğrenci sayısı 1983'teki sayının 20 katıdır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] Institute for Statistics database 2017). 2017-2018 Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] verilerine göre, Türkiye'de devlet bursu olan uluslararası öğrenciler arasında sayısı en fazla olanlar Suriyeli öğrencilerdir. Bunu anadili Türkçe olan Azerbaycanlı ve Türk kökenli Orta Asya ülkelerinden gelen uluslararası öğrenciler izlemektedir. Türkiye'deki Çinli uluslararası öğrencilerin sayısı ise 2017-2018 akademik yılında 262 olup, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler içinde 10. sırada yer almaktadır (Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18). Eğitim amaçlı yeni bir ülkeye gelen uluslararası öğrencilerin yeni ülkedeki akademik yaşama, kültürel ve sosyal hayata entegre olması beklenmektedir. Bu onların hem akademik yaşamlarını hem de gündelik yaşamlarını sorunsuz devam ettirmeleri için önemlidir. Aslında bu sadece öğrenciler için değil, yeni bir ülkeye gelen tüm göçmenlerden yeni yaşamlarında sorunsuz bir yaşam sürmeleri için beklenen entegrasyon süreçleridir.

Küreselleşen dünyada kitle iletişim araçlarındaki ve online platformlardaki gelişmelerle birlikte dijital platformlar da göçmenlerin entegrasyon süreçlerini etkileyen faktörler arasında yerini almıştır (Cemalcılar ve diğerleri, 2005). Dijital platformlar göçmenlerin yeni ülkedeki yaşama entegrasyonlarını kimi zaman kolaylaştıran, kimi zaman da zorlaştıran faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kim ve diğerleri, 2009; Lim ve Pham, 2015). Dijital platformların yeni ülkedeki yaşamda göçmenlerin entegrasyon süreçleri üzerindeki etkisinin en yüksek olduğu göçmenler arasında ise eğitim göçü gerçekleştiren uluslararası öğrenciler yer almaktadır (Kim ve diğerleri, 2009). Uluslararası öğrencilerin entegrasyonlarına ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmalarda, uluslararası öğrencilerin daha çok dil, mali sorunlar, akademik sorunlar ve sosyal kültürel alana uyumla ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2010; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Radmard, 2017). Yapılan bu çalışmalarda uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki entegrasyon süreçlerinde dijital platformlar oldukça ihmal edilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa gençliğin gündelik ve akademik yaşamında büyük bir yeri olan dijital platformların, öğrencilerin entegrasyon süreçlerinde de yerinin olması yadsınamaz.

Bu çalışmada eğitim için Türkiye'yi tercih eden yükseköğretim düzeyindeki Çinli uluslararası öğrencilerin kültürel, sosyal ve akademik entegrasyon düzeyleri ile bunda dijital platformların yeri ele alınmaktadır. Çalışmanın temel amacı Çinli öğrencilerin Türkiye'deki yeni yaşamlarında kültürel, sosyal ve akademik entegrasyon düzeylerini ve bunda dijital platformların yerini ortaya koymaktır. Bununla bağlantılı bir diğer amaç ise Çinli uluslararası

öğrencilerin entegrasyon süreçlerini kolaylaştıran ve engelleyen süreçleri belirleyip bu kapsamda entegrasyon süreçlerine katkı sunacak öneriler getirilmesidir. Çalışmada kadın ve erkek öğrenciler arasında karşılaştırma yapılacak bir eşitlik katılımcılar arasında sağlanamamıştır. Erkek öğrencilere ulaşma yönündeki çabamıza rağmen Türkiye'ye gelen öğrenciler arasında kadınların yoğun olması, ulaşılan Çinli erkek öğrencilerin sayıca az olmasını beraberinde getirmiştir. Bu nedenle çalışmada kadın ve erkek öğrenciler özelinde bir karşılaştırma yapılamamıştır ve bu araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Uluslararası Öğrencilerin Sosyal, Kültürel ve Akademik Entegrasyonları ve Dijital Platformlar

Kültürleşme ve Entegrasyon

Göç çalışmalarında entegrasyon konusu gerek ev sahibi toplum gerekse gelen göçmenler açısından son derece önemlidir. Entegrasyon, kültürleşme sonucunda gerçekleşmekte ve yeni ülkedeki gündelik yaşamdan, ekonomik yaşama, kültürel ortamdan sosyal ilişkilere, iş yaşamından komşuluk ilişkilerine kadar birçok alanı kapsamaktadır. Entegrasyonun olmaması ya da entegrasyonun istenmemesi aslında yeni gelinen ülkedeki farklı yaşam alanlarına da dahil olmama/olamama anlamına gelmektedir ki bu nedenle de göç çalışmalarında entegrasyon son derece önemlidir.

Entegrasyon çalışmalarında yaygın bir şekilde Berry'nin iki boyutlu kültürleşme yaklaşımı kullanılmaktadır. Berry (1997 ve 2005)'e göre, kültürleşme farklı kültürlere sahip kişilerin birbirleri ile iletişim kurduklarında meydana gelen psikolojik, sosyokültürel ve sosyo-ekonomik değişikliklerin sonucunda gerçekleşmektedir. Berry, iki boyutlu kültürleşme modelinde iki kültürün karşılıklı etkileşimi ve göçmenlerin ana toplumla ekonomik, sosyal, kültürel ve aidiyet bağlamında gerekli ilişkileri sürdürürken, kendi kültürel ve kimlik özelliklerini ve sosyal ilişkilerini de koruyabilecekleri bir kültürleşmeden söz etmektedir (Berry, 2006). Berry (1980; 2005; 2007)'e göre kültürleşme süreci dört şekilde gerçekleşebilir: 1) Entegrasyon, 2) Asimilasyon, 3) Segrasyon ve 4) Marjinalleşme. Entegrasyon, göçmenlerin kendi kültürlerini korurken, aynı zamanda ana toplumun bir parçası olmaya çalışmaları anlamına gelmektedir. Asimilasyon, göçmenlerin ev sahibi toplumun kültürü kabul etmesi ve sadece o kültürün bir parçası haline gelmesi durumudur. Segrasyon kendi kültürünü sürdürmek ve ev sahibi toplumun kültüründen uzak durmakken, marjinalleşme göçmenlerin ne kendi kültürü, kimliği ve sosyal ilişkilerini ne de ev sahibi toplumunkilerini kabul etmeme ve her ikisinden de uzak durma durumudur. Eğitim göçü kapsamında uluslararası öğrencilerin göçünde sosyal ve kültürel entegrasyon konusunda yapılan çalışmalarda da Berry'nin iki boyutlu kültürleşme teorisinin kullanımı oldukça yaygındır. Yapılan çalışmalarda uluslararası öğrenciler için sosyal entegrasyon var olan sosyal ilişkilerini devam ettirmenin yanı sıra, üniversite içindeki süreçleri, gündelik yaşamdaki sosyal ağları, formal, informal ilişkiler ağını, akran grubunu, dernekleri,

akademisyenler ve personel ile iletişimi, müfredat dışı faaliyetleri, arkadaşlarını ve aile ilişkilerini içermektedir. Öğrenciler için kültürel entegrasyon unsurları arasında ise kendi kültürünü devam ettirmenin yanı sıra, ev sahibi toplumun kültürünü tanıma, yemekleri, gelenekleri, tarihi, müziği, sanatı, özel, resmi ve dini tatillerine ilişkin uygulamaları tanıma, yeni kültüre açık olma yer almaktadır (Gilsun, 2013; Nie, Lin, Peng, Ding ve Gan, 2008).

Uluslararası Öğrencilerin Entegrasyon Süreçleri ve Dijital platformlar

Literatürde öğrencilerin yeni ülkedeki yaşama ve akademik ortama entegrasyonlarına ilişkin ilk dönem çalışmalarda kültürel benzerlik, dil benzerliği ya da farklılığın, ekonomik durumun ve medyanın etkisi ele alınmıştır (Dao, Lee & Chang, 2007). Son dönem çalışmalarda ise sosyal medya kullanımı da bu faktörler arasına eklenmiştir. Dijital platformların gündelik yaşamdaki yadsınamaz yeri ve önemi göç çalışmaları açısından uluslararası öğrencilerin entegrasyon çalışmalarında da önemli değişkenler arasında yerini almıştır.

Ev sahibi toplumda sosyal ve kültürel entegrasyonun belki de en önemli başlatıcısı yerli toplumun dilini iyi kullanabilmedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar da kültürel ve sosyal entegrasyon için gerekli olan yerli toplumun dilini öğrenmenin, yerli toplumun medya ya da sosyal medyasını kullanmak ile ilişkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda yerli toplumun medyasının kullanımının, sadece öğrencilerin dil konusundaki gelişimi değil, aynı zamanda yeni arkadaşlar edinme, kültürü tanıma gibi etkileri de olduğu ve böylece kültürel, sosyal ve akademik entegrasyonu kolaylaştırdığı saptanmıştır. Ancak takip edilen medya/sosyal medyanın, anavatanlarının medyası olması durumunda bunun entegrasyonu geciktirici bazen engelleyici etkisi olduğu görülmüştür (Dalısay, 2012; Yu ve diğerleri, 2019).

Dijital platformların öğrencilerin entegrasyonlarında önemli yeri olduğu gösteren diğer çalışmalar arasında, Li and Tsai (2015)'nin kendi ülkesine ait sosyal medya platformlarını kullanan kişilerin yeni toplumun kültürüne entegrasyon düzeyinin daha düşük olduğunu gösteren çalışmaları, Park ve diğerleri (2014)'nin zamanının çoğunu kendi etnik kökeninden arkadaşlarla ve onların olduğu platformlarda geçiren Çinli öğrencilerin entegrasyon süreçlerinin çok daha yavaş olduğunu ortaya koyan çalışmaları gösterilebilir. Benzer şekilde Cemalcılar ve diğerleri (2005) de kendi ülkesi yerine, yeni toplumun sosyal medyasını aktif kullananların entegrasyon süreçlerinin daha hızlı olduğunu saptamışlardır. Ayrıca, akıllı telefonlar ile geride kalan aileyi ve arkadaşları aramanın uluslararası öğrenciler arasında son derece yaygın olduğu ve bunun da entegrasyonla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Kim ve diğerleri (2009) ise internet aracılığı ile ulus-ötesi kültürel platformlarda olan uluslararası öğrencilerin özellikle anavatanları ile dijital platformlar aracılığı ile bağlarını devam ettirdikleri ve bunun çok yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yaptıkları çalışmada uluslararası öğrenciler dijital platformları her ne kadar sosyal ilişkiler için kullansalar da bunu daha çok akademik yaşamlarında destek olarak kullandıklarını saptamışlardır. Lim ve Pham (2015) ise uluslararası öğrencilerin dijital platformları kullanırlarken bunda akademi, ev sahibi toplum ve anavatanlarına ilişkin kullanımlarında bir denge kurmaları gerektiğini, bunun olmadığı durumların entegrasyon ve akademik yaşamı olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de uluslararası öğrenciler konusunda yapılan çalışmaların özellikle Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra bağımsızlıklarını ilan eden Türk Cumhuriyetleri ve özerk yönetime kavuşan akraba topluluklarla yapılan çeşitli öğrenci değişim anlaşmalarına bağlı olarak Türkiye'ye gelen öğrenciler (Beşirli, 2010) konusundadır. Sonraki dönemlerde Erasmus gibi Avrupa Ülkeleri öğrenci değişim programlarına ilişkin çalışmalar (Boyacı, 2011; Yağcı, Çetin ve Turhan, 2013; Erişti, 2014) literatüre kazandırılmıştır. Son dönemdeki çalışmalar ise değişim programlarından ziyade lisans ve üzeri eğitim almak için Türkiye'ye gelen ve sayıları her yıl daha da artan uluslararası öğrencilere ilişkindir. Bunda Türkiye'nin uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim almasını amaçlayan politikasının yeri büyüktür.

Uluslararası öğrenciler gerek ekonomik gerekse beşeri sermaye açısından Türkiye için önemlidir (Levent ve Karaevli, 2013). Türkiye'deki Uluslararası öğrenciler konusunda yapılan çalışmalarda öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların başında akademik başarı geldiği saptanmıştır. Bunu ekonomik sorunlar izlemektedir. Çok yüksek olmasa da baskı ve ayrımcılığa maruz kalma da yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, bazı yabancı öğrenciler Türk yemeklerine uyum sağlayamamakta ve sık sık kendi ülkelerinden gelen kişiler tarafından açılan restoranlarda yemek yedikleri için de finansal zorluklar yaşadıkları saptanmıştır (Çöllü ve Öztürk, 2010; Snoubar, 2017; Yardımcıoğlu, Besel ve Sevaşan, 2017). Son dönemde yapılan çalışmalarda, uluslararası öğrencilerin hem akademik hem de gündelik yaşamlarında çok önemli bir faktör olan Türkçe öğrenimini etkileyen bir unsur olarak sosyal medya bir başka ifadeyle dijital platformlar sınırlı da olsa ele alınmaya başlamıştır (Ustabulut ve Keskin, 2020). Özellikle değişim öğrencileri için sosyal medya, bir kültürel etkileşim alanı olma durumu olarak (Aksoy, 2020) ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalar doğrudan entegrasyon bağlamında değil, öğrencilerin gelme nedenleri, akademik yaşamları, memnuniyet memnuniyetsizlik durumu, iletişim ya da kültürlerarası iletişim ve gelecek beklentileri konusunda yapılmıştır. Bütünsel olarak entegrasyon konusunu ve dijital platformların bundaki yeri ihmal edilen bir konu olmuştur. Çinli öğrenciler Türkiye'de uluslararası öğrencilerin bir parçası olup onlar da diğer uluslararası öğrencilerle benzer problem ve zorluklar yaşamaktadırlar (Seymen ve Tok, 2015). Ancak literatüre bakıldığında Türkiye'deki Çinli öğrencilerin entegrasyonları konusunda bütünsel bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki Çinli öğrencilerin kültürel, sosyal ve akademik entegrasyonları ve bunda dijital platformların yeri ele alınmıştır.

Yöntem

Türkiye'deki Çinli öğrencilerin anlam dünyaları üzerinden kültürel, sosyal ve akademik entegrasyonları ve bunda dijital platformların yerinin ele alındığı bu nitel çalışmada ampirik fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan çalışmanın katılımcılarının belirlenme, veri toplama ve veri analiz süreci ile araştırma sorularına ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların Belirlenme Süreci

Çalışmanın katılımcıları belirlenirken YTB bursiyeri, Çin Halk Cumhuriyeti bursiyeri, her iki ülkeden de burs alanlar ve kendi imkanları ile gelen Çinli öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Bir başka ifade ile bu çalışmada farklı deneyim alanlarını ortaya koyabilmek için amaçlı örnekleme tekniği ile bursiyer olan ve kendi imkanı ile Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Çinli öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Öğrencilere ulaşılmasında ise kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Çinli öğrenciler Türkiye'de farklı şehirlerde ve üniversitelerde okumaktadırlar. Çalışmada, gerek araştırmacının maddi ve zamansal kısıtlıkları, gerekse Türkiye'de şehir başına düşen üniversite sayısı açısından ilk iki sırada yer alan ve Çinli öğrencilerin de sayıca daha yüksek olduğu Ankara ve İstanbul ile evrenin sınırlandırılması düşünülmüştür. Ancak daha sonra Çinli öğrencilerin sayıca az olduğu şehirlerde okuyan Çinli öğrencilerin farklı deneyimleri olacağı düşüncesi ile Çinli öğrenci sayısının görece olarak daha az olduğu Antalya, Sakarya ve Konya'daki Çinli öğrenciler de çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın evrenini İstanbul, Ankara, Antalya, Sakarya ve Konya'da yükseköğretime devam eden Çinli öğrenciler oluşturmuştur.

Katılımcıların belirlenmesi aşamasında ise amaçlı ve kartopu örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda bursiyer olma ve kendi imkanları ile Türkiye'de eğitim almadan kaynaklı deneyim farklılıkları olabileceği düşüncesi üzerinden Çinli öğrencilerden bursiyer olan ve kendi imkanları ile Türkiye'ye gelen Çinli öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmacılardan birinin Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Çinli öğrenci olması, katılımcılara ulaşılması için ilk hareket noktası olmuş ve ilk olarak bu araştırmacının YTB bursiyeri toplantısından ya da üniversiteden tanıdığı Çinli öğrencilere iletişime geçilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden Çinli öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Daha sonra kartopu örnekleme ile bu öğrencilerin yönlendirdikleri diğer Çinli öğrencilere ulaşılmıştır. Ayrıca Çinli öğrenciler arasında iletişim sağlayan WeChat üzerinden, çalışmaya ilişkin bilgi paylaşılmış ve Çinli öğrenciler çalışmaya katılmaya davet edilmişlerdir. Dijital platform üzerinden daveti kabul eden öğrencilerle de görüşme yapılarak toplam 30 öğrenciden veri toplanmıştır. Görüşmeler tekrara düştüğünde, veri doyumu sağlandığında görüşmelere son verilmiştir. Ancak, görüşme yapılan öğrenciler arasında YTB bursiyeri olan ve kendi imkanı ile gelenler olmasına rağmen Çin bursu ile gelen öğrenci olmadığı için bir süre daha bu öğrencilere de ulaşmak amacı ile veri toplama süreci devam etmiştir. Gerek dijital platformdaki paylaşımlarla, gerek araştırmacının görüşme yaptığı Çinli öğrencilere Çin bursu ile gelen Çinli öğrenci tanıyıp tanımadıkları sorulmasına rağmen Çin bursu ile gelen öğrencilere ulaşılabilmiş ve veri toplama aşamasında son verilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu nitel çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğrencilerin eğitim göçü, Türkiye'deki yeni yaşamları,

kültürel, sosyal ve akademik yaşama entegrasyonları, dijital platformların yaşamlarındaki yeri ve gelecek beklentilerinden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 16 Nisan 2019 tarih ve 35853172-300 sayılı yazı ile gerekli izin alınmış ve sonrasında veri toplama sürecine geçilmiştir.

Türkiye'deki Çinli öğrencilerin sayısı azdır² ve bu öğrencilere ulaşmak oldukça zordur. Ancak araştırmacılar arasında birinin Çinli uluslararası öğrenci olması Çinli öğrencilere ulaşmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca günümüzde internet ve iletişim teknolojisinin yarattığı iletişim ortamının bir sonucu olan Türkiye'deki Çinli öğrencilerin buldukları dijital ağlar da öğrencilere ulaşılmasını kolaylaştırıcı bir faktör olmuştur. Çalışma kapsamında ilk olarak Çinli araştırmacının YTB ve TÖMER'den tanıdığı Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nde okuyan Çinli öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Daha sonra bu öğrencilerin yönlendirmesi ile diğer öğrencilere ulaşılmıştır. Sosyal medya üzerinden Çinli öğrencilerin bulunduğu dijital platformlar (WeChat) aracılığı ile ulaşılan Çinli öğrencilerle de görüşmeler yapılmıştır. Çalışma kapsamında verilerde tekrar oluşup yeni veri gelmediğinden emin olduğunda bir başka ifade ile veri doyumuna ulaşıldığında görüşmelere son verilmiştir. Bu kapsamda Ankara'dan 20, İstanbul'dan 5, Konya'dan 2, Sakarya'dan 1 ve Antalya'dan 2 öğrenci olmak üzere toplam 30 Çinli öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise internet üzerinden katılımcıların izinleri alınarak görüntülü görüşmeler şeklinde yapılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrasında görüşmelerin transkripsiyonu yapıp veriler Maxqda programına aktarıldıktan sonra internetten yapılan görüntülü görüşme kayıtları ve ses kayıt cihazı kayıtları imha edilmiştir.

Verilerin analiz aşamasında yapılan görüşmelerin tamamı Microsoft Word belgesine aktarılmış ve MAXQDA 12 nitel analiz programında veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizi için ampirik fenomenolojinin veri analiz sürecine uygun olarak önce açık kodlama yapılmıştır. Katılımcıların söylemleri doğrudan temalaştırılmış ve buna ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların söylemleri benzer ve farklılıklar üzerinden eksen kodlama ile birleştirilmiştir. En son aşamada ise alana ilişkin teoriler ve literatür üzerinden temalar yeniden gözden geçirilmiş ve bunlara uygun olanlar ilgili literatürde geçtiği şekli ile isimleştirilerek temaların son düzenlemesi yapılmıştır.

Fenomenolojik çalışma kapsamında verilerin analizinde bu son aşama son derece önemlidir. Bu aşama elde edilen verilerin alanla ne kadar benzer ya da farklı olduğunu ortaya konup, elde edilen sonuçlar üzerinden bir modelleme yapılmaktadır (Aspers, 2009). Bu bağlamda çalışmada fenomenolojik analiz süreçleri gerçekleştirilip, elde edilen sonuçlar üzerinden Çinli öğrencilerin kültürel, sosyal ve akademik entegrasyonlarında dijital platformların yerine ilişkin bir modelleme yapılmıştır.

2 Türkiye'deki Çinli uluslararası öğrencilerin sayısı ise 2017-2018 akademik yılında 262 olup, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler içinde 10. sırada yer almaktadır (Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18).

Bulgular kısmında katılımcı ifadelerine örnek verilirken, katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak için katılımcılara K1, K2 şeklinde kod isimler verilmiştir. Aşağıda çalışmanın katılımcılarına ilişkin genel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Kod isim	Statü	Yaş	Cinsiyet	Üniversite	Bölüm	Burs Durum	Geldiği Tarih
K1	Doktora	31	Kadın	Hacettepe	Sosyoloji	YTB	2016
K2	Lisans	20	Kadın	Ankara	İlahiyat	Diyanet Bursu	2018
K3	Yüksek Lisans	25	Kadın	Hacı Bayram Veli	Türk Dili ve Edebiyatı	YTB	2018
K4	Lisans	24	Erkek	Hacettepe	İngiliz Dil Bilimi	Kendi imkânı	2014
K5	Yüksek lisans	25	Kadın	Hacettepe	İşletme	YTB	2016
K6	Doktora	30	Kadın	Hacettepe	Türkiyat Araştırmaları	YTB	2016
K7	Yüksek Lisans	30	Kadın	Hacettepe	İletişim	YTB	2016
K8	Lisans	23	Kadın	Ankara	Bilgisayar Teknoloji ve Öğretim	Kendi imkânı	2014
K9	Yüksek Lisans	24	Kadın	Hacı Bayram Veli	Finans	YTB	2018
K10	Yüksek Lisans	32	Kadın	Ankara	İktisat	YTB	2015
K11	Yüksek Lisans	27	Kadın	Hacettepe	Türkiyat Araştırmaları	YTB	2015
K12	Doktora	30	Kadın	Marmara	Sosyoloji	YTB	2014
K13	Yüksek Lisans	24	Kadın	Sakarya	İnsan Kaynakları	YTB	2017
K14	Lisans	22	Kadın	Ankara	Gazetecilik	YTB	2015
K14	Lisans	22	Erkek	Akdeniz	Turizm yönetimi	YTB	2016

K16	Yüksek Lisans	28	Kadın	Ankara	Gazetecilik	YTB	2013
K17	Yüksek Lisans	23	Kadın	Ankara	Türkçe	Kendi imkânı	2018
K18	Lisans	23	Kadın	Hacı Bayram Veli	Türk Dili ve Edebiyatı	YTB	2014
K19	Lisans	23	Kadın	Ankara	Gazetecilik	YTB	2014
K20	Lisans	20	Kadın	İstanbul	Turizm yönetimi	YTB	2017
K21	Doktora	33	Erkek	Hacettepe	Türk dili	YTB	2015
K22	Yüksek Lisans	26	Kadın	Marmara	Uluslararası Ticaret	YTB	2016
K23	Lisans	21	Erkek	Selçuk	Gazetecilik	YTB	2017
K24	Yüksek Lisans	27	Erkek	Akdeniz	Turizm yönetimi	YTB	2016
K25	Lisans	20	Erkek	Hacı Bayram Veli	Uluslararası Ticaret	YTB	2017
K26	Lisans	20	Kadın	Ankara	İlahiyat	Diyanet Bursu	2017
K27	Lisans	20	Kadın	İstanbul	Gazetecilik	YTB	2017
K28	Lisans	21	Kadın	İstanbul Aydın	Türk Dil Edebiyat	YTB	2017
K29	Yüksek Lisans	25	Erkek	Selçuk	Uluslararası ilişkiler	YTB	2018
K30	Lisans	20	Erkek	Ankara	Uluslararası İlahiyat	Diyanet Bursu	2018

Bu araştırmada 8 erkek ve 22 kadın öğrenci olmak üzere toplam 30 Çinli öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcı öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe bilme durumları konusunda ise 26 katılımcının Türkiye'ye gelmeden önce Türkçeyi hiç bilmediği, 4'ünün ise gelmeden önce Türkçeyi iyi derecede bildikleri öğrenilmiştir.

Araştırma Soruları

Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Çinli öğrencilerin entegrasyonlarında dijital platformların yeri konusunda yapılan bu çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- Türkiye'deki uluslararası Çinli öğrencilerin kültürel ve sosyal entegrasyonlarında dijital platformların yeri nedir?
- Türkiye'de okuyan Çinli öğrencilerin akademik yaşamlarında dijital platformların yeri nedir?

Bulgular

Kültürel Entegrasyon ve Dijital Platformlar

Çalışma kapsamında görüşülen Çinli öğrencilerin kültürel entegrasyonları konusunda elde edilen veriler katılımcıların deneyimleri ve ifadeleri üzerinden “Türkçe öğrenme”, “kültürel faaliyetlere katılım”, “yemek kültürü” ve “Türkiye’de Yaşanan Kültür Şoku” şeklinde dört kategori altında toplanmıştır.

Türkçe Öğrenme

Çalışmaya katılan Çinli öğrenciler için Türkiye’ye geldikten sonra ilk ve en önemli şey Türkçe öğrenilmesidir. Katılımcılardan dördü gelmeden önce Türkçe bildiğini, yirmi altısı ise bilmediğini belirtmiştir. *YTB burslu öğrencilerin Türkiye’ye geldikten sonra Türkçe Öğretim Merkezi’nde [TÖMER] 8 aylık Türkçe hazırlık dersine katılması* zorunludur. Bu kursu tamamladıktan sonra öğrenciler bölümdeki eğitimlerine başlayabilmektedirler. Katılımcıların ifadelerine göre, yabancı öğrenciler TÖMER’de Türkçenin telaffuz, dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma kurallarını sıfırdan öğrenmeye başlamaktadırlar. Fakat TÖMER’deki eğitim sadece 8 ay sürmektedir ve çalışmaya katılan Çinli öğrenciler bölümlerinde birinci dönemde eğitime başladıklarında, Türkçeleri zayıf olduğu için zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar Türkçe öğrenirken bazı konularda özellikle zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 13’ü Türkçe dilbilgisinde, 10’u Türkçe kelimelerde, 7’si Türkçe telaffuzda, 3’ü dil açısından ders ve ödev yapmada ve 1’i de atasözlerinde zorlandığını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan çalışmaya katılan Çinli öğrenciler arasında Türkçe öğrenmede en büyük sorunun Dilbilgisi zorluğu olduğu görülmektedir. Bu konudaki deneyimlerini K5: “Üniversitede en zor şey dil. Dil konusunda dilbilgisi beni zorladı. Şimdi hala çok iyi olmadı, ilerlemeye devam ediyor, ama çok iyi değil.” sözleri ile anlatmıştır.

Yetersiz Türkçe kelimeler de Çinli öğrenciler için bir başka zorluk alanı oluşturmaktadır. Bu konuda zorluk yaşayan katılımcılardan K16: “Yeterli kelime yok, bazen bir şey anlatırken Türkçe kelime bilmediğim için vazgeçiyorum. Türkçe yeni başladığım için hep kelimeleri de yeniden ezberlememiz lazım, bu çok zor bir şey ” demiştir.

Özellikle derslerde ve ödev yaparken Türkçe konusunda sorun yaşadığını belirten katılımcılardan K8: “Bölümde dersim başladıktan sonra, ilk dönemde Türkçem yetmediği için dersleri bazen hiç anlamadım, her dersten önce ders kitaplarımı çok okuyordum, dersim için hazırlanıyordum.” sözleri ile yaşadıklarını anlatmıştır. Türkiye’ye gelmeden önce

Türkçe bildiğini belirten katılımcılar da yine de dilbilgisi konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe öğrenmede ve geliştirmede dijital platformların yeri konusunda ise katılımcıların daha çok sosyal medya üzerinden Çinli öğrencilerle iletişim kurdukları ve Çince sitelerde daha çok zaman geçirdikleri için dijital platformların katkısının son derece düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların dijital platformlardan Türkçeyi öğrenme konusunda faydalanmalarının sadece Türkiye'ye ilk geldiklerinde, TÖMER'de aldıkları dil eğitimi sırasında Türk dizileri ve Türkçe kitapları dijital platformlar üzerinden takip etme şeklinde olduğu görülmüştür. Türkçe öğrenirken görel olarak diğer katılımcılara göre daha az zorluk yaşadığını belirten K11 Türkçe öğrenme sürecini şu sözlerle açıklamıştır:

“Türkçemiz TÖMER’de sıfırdan öğrenmeye başladık... Alfabeden itibaren yeni öğreniyorduk, TÖMER’deki Türkçe öğretme sistemi kapsamlıdır, o yüzden bana çok zorlandığı bir şey çıkmadı. Türkçe iyi öğrenmek için ben Türkçe kitabı okudum ve dizi izledim. Örneğin TÖMER’deyken ben internette ‘Baba Candır’ bu dizi izledim. Bunun Türkçe dilenme ve yazma için çok faydalı.”

Türkiye’deki Kültürel Faaliyetlere Katılım

Çalışmanın katılımcısı Çinli öğrenciler boş zamanlarını genellikle yine Çinli öğrencilerle geçirdiklerini ve sosyal /kültürel etkinliklere katılımlarını da yine daha çok Çinli öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kimi zaman da bazı etkinliklere/ faaliyetlere tek başlarına katıldıklarını da belirtenler olmuştur.

Katılımcılara, Türkiye’deki geleneksel ve kültürel uygulamalara katılıp katılmadıkları sorulduğunda ise çok sık olmasa da çeşitli faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunlar, ebru dersi almak (7 kişi), Ramazan ayında iftara katılmak (6 kişi), sergiye gitmek (5 kişi), tiyatroya gitmek (3 kişi), yerel düğüne katılmak (3 kişi), çini tasarım, damla dersi ve cam kursuna gitmek (3 kişi), Mevlana Şeb-i Aruz törenine katılmak (1 kişi), bağlama dersi almak (1 kişi), türkü dinlemek (1 kişi) ve Osmanlıca ders almak (1 kişi) şeklindedir. Katılımcılar bu faaliyetlere ilişkin bilgi alma ve bunlara katılmak için organizasyon işlerini ise daha çok dijital platformlar üzerinden yapmaktadırlar. Özellikle YTB’nin iletişim ağı ve Çinli öğrenciler arasındaki iletişim kanalı olan WeChat gibi platformlar bu konuda aktif kullandıkları dijital platformlardır.

Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin en fazla katıldığı faaliyet ebru dersidir. Ankara ve İstanbul’daki YTB ofisinde uluslararası öğrencileri için her dönem çeşitli ders ve kurs düzenlendiğini, bu nedenle de ebru kursa erişimlerinin kolay olduğunu belirten yedi katılımcıdan K1, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“İki buçuk senedir Ebru dersi aldım. Aslında bu YTB tarafından düzenlenen bir ders, YTB’de yabancı öğrenciler için her sene farklı ders hazırlanıyor ve ilan ediyor. Daha sonra da Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı tarafından hazırladığı Ebru dersine katıldım. Şimdi bıraktım.”

Çinli öğrencilerin ebru dersinden sonra en fazla katıldıklarını belirttikleri faaliyet ise altı kişi ile iftara katılmadır. Hem Müslüman olan hem de Müslüman olmayan Çinli öğrenciler iftara katılmışlardır bunlardan Müslüman olan K21 ramazan ayındaki deneyimlerini,

“Ramazan ayındaki konserler, iftarlara gittim. Böyle din hakkındaki faaliyetlerle Türkiye’de sık sık karşılaştım. Örneğin bu sene ben arkadaşımın evinde kalıyoruz, o yüzden Ramazan ayında ben diğer arkadaşımı eve daveti ettim ve onlar için iftar yaptım.”

şeklinde anlatırken, Müslüman olmayan ve iftarın ne olduğunu ilk kez Türkiye’de öğrenen K16 ise düşüncelerini “Din ve siyaset konferansına katıldım. Türk arkadaşlarım beni davet ettiler. İftara da katıldım, buraya gelmeden önce ben iftar hiç bilmiyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

Yemek Kültürü

Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin Türkiye’deki yemek kültürü ve buna alışma konusundaki düşüncelerine ilişkin veriler analiz edildiğinde üç temaya ulaşılmıştır. Bunlar Türk yemeklerine alışma zorluğu (12 kişi), yemekhanedeki yemeklerin güzel olmaması (8 kişi) ve kaldıkları yurtlarda yemek pişirme imkânlarının olmamasıdır (1 kişi).

Çin ve Türkiye arasında yemek kültürü çok farklıdır ve Türkiye’ye yeni gelen Çinli öğrenciler için bu yeni yemek kültürüne uyum sağlamak yeni ülkedeki yaşama kültürel entegrasyon açısından aşılması gereken zorluklar arasında yer aldığı söylenebilir. Ancak yine de dokuz katılımcının yemek konusunu sorunlu bir alan olarak görmemesi de çalışmanın bulguları açısından önemlidir. Türkiye’deki yemeklere alışma konusunda sıkıntı yaşadığını belirten katılımcılardan K2 “...Örneğin peynir, zeytin gibi yemem hala. Ben gelirken bizim hazır yemekleri getirdim, bazen yemekhane yemek istemezsem, ben onları yerim.” derken, K1 Türk yemekleri daha etli olduğu için buna alışamadığını “...Türk yemekleri daha etli gibi hissediyorum. Ben şimdi hala Türk yemekleri alışamadım. Ben çeşitli sebzeler seviyorum.” sözleri ile belirtmiştir. Türk yemeklerine alışamadığı için zayıflayan öğrenci K15 ise “Yemek konusunda çok sıkıntı yaşadım... İlk 3 ayda ben hemen zayıfladım. Simdi ara sıra Türk yemeği yemeye gidiyorum” sözleri ile yaşadıklarını anlatmıştır.

Çinli öğrenciler Türkiye’ye geldikten sonra genelde yurttan kalmaktadırlar. Türkiye’de çoğu yurttan yemekhane bulunmaktadır, fakat yurtlarda öğrencilerin kendilerinin yemek pişirecekleri alan sadece bazı yurtlarda bulunmaktadır. Katılımcılar da bu hususlara dikkat çekerek özellikle yemekhane yemeklerinin güzel olmamasının onlar için önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’deki Yeni Yaşam Kurma Sürecinde Yaşanan Kültürel Şoku ve Bunun Telifisinde Dijital Platformlar

Katılımcılara Türkiye’de onları en çok şaşırtan şeyin ne olduğu sorulduğunda, görüşülen Çinli öğrencilerin 15’i Türkiye’de onları en çok şaşırtan hatta şok eden şeyin kadınların sokakta sigara içmesi olduğunu belirtmişlerdir. Sigara kullanımının Çinli kadınlar arasında nadirden görülmesi ve özellikle inancı gereği başı kapalı Müslüman kadınların herhangi bir

yerde sigara içme ihtimalinin çok düşük olması nedeni ile Türkiye’de başı açık ya da kapalı Müslüman kadınların sokakta, okulda sigara içmesi durumunun onları çok şaşırttığını belirtmişlerdir. K17 bu konudaki kültür şokunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkiye’de sigara içen insan çok var, çok yaygın ve normal. Hatta kapalı kızlar ve teyzeler de var. Ama Çin’de kızlar sigara içerse biraz kötü anlamı var. Sigara içen kapalı kadınlar Çin’de hiç görmedim.”

Katılımcılar zamanla Türkiye’deki bu duruma alıştıklarını ve artık bu durumun dikkatlerini eskisi kadar çekmediğini de belirtmişlerdir. Katılımcıların Türkiye’de çok şaşırdıkları bir diğer husus ise Türkiye ile ilgili değildir ama Çin’de gözlemlene şansının olmadığı, Türkiye’de karşılaştıkları Çinli Müslümanların varlığı olmuştur. Türkiye’ye Çin’den gelen ve Müslüman olmayan öğrenciler, eğitim için gelen Çinli Müslüman öğrencilerle tanıştıklarında bir şok yaşadıklarını, hatta bazıları Türkiye’ye gelmeden önce Çin’de Müslümanların varlığından haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’deki eğitimleri sayesinde Çinli Müslümanların varlığından haberdar oldukları ve yaşam biçimlerinin onlar için çok şaşırtıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal Entegrasyon ve Dijital Platformlar

Yabancı ülkelerde eğitim alma sürecinde kurulan sosyal ilişkiler gerek gündelik yaşamda gerekse akademik yaşamda karşılaşılan zorluklarla mücadelede yardımcı olabilmekte ve yeni ülkedeki yaşama entegre olmayı kolaylaştırabilmektedir. Bunun yanı sıra geride kalan aile ile iletişimin bir şekilde devam etmesi de özlem ve stresi azaltarak yeni yaşama entegre olmayı kolaylaştırabilmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında Çinli öğrencilerin sosyal ilişkileri konusunda toplanan veriler sosyal entegrasyon açısından iki kategori altında değerlendirilmiştir. Bunlar Türkiye’deki sosyal ilişkiler ve geride kalan aile ve arkadaşlarla ilişkiler şeklindedir.

Türkiye’deki Sosyal İlişkiler ve Dijital Platformlar

Katılımcılar Türkiye’deki sosyal ilişkilerinin, yurt ve sınıf arkadaşları, TÖMER’deki yabancı uyruklu arkadaşlar ve Çinli arkadaş ağlarından oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen temalar Şema 1’de verilmiştir.



Şema 1. Türkiye’deki Çinli Öğrencilerin Sosyal İlişkileri(Arkadaş ağları)

Katılımcılar, Şema 1’de temalar halinde sunulan Türkiye’de yeni arkadaş edinme sürecinde ilk olarak, Türkiye’ye ilk geldiklerinde dil öğrenmek için TÖMER’e gittikleri için ilk sosyal ilişkilerinin de TÖMER’deki yabancı uyruklu öğrenciler ile olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler daha çok dünyanın dört bir yanından gelen uluslararası öğrencilerdir. İlk arkadaşlarının TÖMER’de olduğunu K10: “İlk senedeyken TÖMER’deki arkadaşlarının çoğu, diğer yabancı öğrencilerden oldu, o yüzden daha fazla yabancı arkadaşımla zaman geçirdim” derken, K23: “TÖMER’de yabancı arkadaşlar vardı ama şimdi onlarla sık sık görüşmüyoruz” demiş ve TÖMER’deki dil kursu sonrasında arkadaşlıklarının daha çok Çinli öğrencilerle devam ettiğini belirtmiştir.

Katılımcılar, Türkiye’deki sosyal ilişkilerinde (arkadaş ağlarında) ikinci olarak, TÖMER’de yabancı öğrencilerle ilk temas ve arkadaşlıklarının yanı sıra yine TÖMER’de tanıştıkları Çinli öğrencilerle de arkadaşlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’deki eğitimleri boyunca hem sayıca hem de görüşme sıklığı açısından Çinli arkadaşları ile sosyal ilişkilerinin, TÖMER’de tanıştıkları diğer yabancı öğrenciler ya da sınıf ve yurtlarda tanıştıkları Türk arkadaşlarından daha yoğun olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tamamı, Çinli öğrencilerin Türkiye’deki diğer Çinli öğrencilerle tanışma, onlardan destek alma ve arkadaş çevresi kurmasının iki yolu olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki Çin’de en yaygın kullanılan dijital bir iletişim yazılımı olan WeChat’ın yardımıyla Çinli öğrencilerle iletişim kurmadır. Türkiye’ye gelecek öğrenciler Türkiye hakkında bilgi edinmek için Türkiye’ye gelmeden önce, Türkiye’de okuyan Çinli öğrencilerden WeChat’ten bilgi alıp, onlarla internette iletişim kurmaktadırlar. Çinli öğrenciler Türkiye’deki öğrencilerle iletişim kurmak, bilgi sağlamak ve yardım etmek/almak için Türkiye’deki Çinli öğrenciler için de bir WeChat grubu oluşturmuşlardır. Bir başka ifadeyle gerek daha önce Türkiye’de eğitim almış ve bir başka ülkeye ya da Çin’e geri dönmüş öğrenciler, gerekse Türkiye’de hala eğitimine devam eden öğrenciler tarafından katkı sağlanan ve Türkiye’deki Çinli öğrenciler için ilk iletişim noktası WeChat Çinli öğrencilerin sosyal ilişkileri açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Katılımcıların tamamı Çinli öğrencilerle bu şekilde tanıştıklarını, zorlandıkları konularda yardım aldıklarını ve çeşitli faaliyetlere birlikte katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki deneyimlerini K5 şu sözlerle ifade etmiştir.

“Çinli arkadaşlarımı, WeChat’te (internet yolu ile) Türkiye’deki Çinli öğrenci grubundan tanıdım. Aslında buraya gelmeden önce, bu bursu bilen kişilerden WeChat ile haber ve yardım alıyordum. Sonra onlardan diğer arkadaşlarının WeChat iletişim bilgilerini aldım. Buradaki arkadaşlarımla bu şekilde bir ilişki ağı oldu, böylece buradaki öğrencilerle birbirimizi tanıyoruz.”

Katılımcılar yeni gelen öğrenciler için karşılama/ buluşma organizasyonları da yaptığını ve bunun için de yine WeChat ya da diğer dijital platformların kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda K16 şunları söylemiştir:

“Çinli arkadaşlarla sosyal medya üzerinden anlaşarak, beraber Çin lokantasına, Çin büyükelçilik faaliyetlerine ya da gezmeye giderken birbirimizle tanıştık. Genelde yeni

gelen Çinli arkadaşımız varsa, Ankara'daki Çinli öğrencilerle, onlarla buluşma görüşmesi yapıyoruz, Çin yemekleri yemeye gidiyoruz...”

İkinci yöntem ise ortak arkadaşlar yolu ile tanışma bir başka ifade ile Çinli arkadaşlarının arkadaşları ile tanışma şeklindedir. Katılımcıların tamamı zamanının çoğunu Çinli arkadaşları ile geçirdikleri için, onların arkadaşları da aynı ortama geldiğinde onlarla da tanışarak Çinli arkadaş ağlarının genişlediğini belirtmişlerdir. K1 zamanının çoğunu Çinli arkadaşlarla geçirdiğini ve bu sayede yeni Çinli arkadaşlar da edindiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

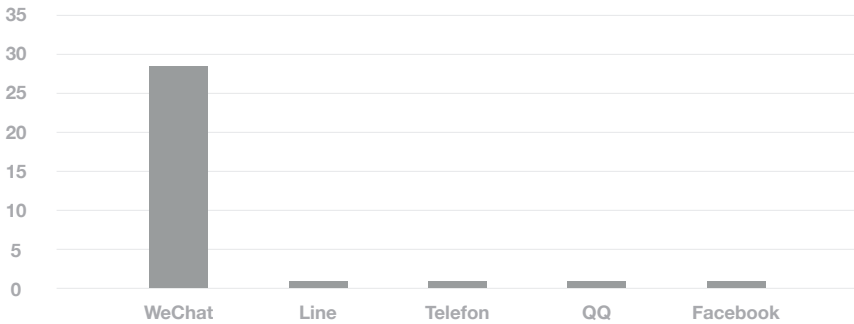
“Çinli arkadaşlarımla daha çok zamanı beraber geçiriyoruz. Örneğin diğer şehre giderken genelde Çinli arkadaşımınla gidiyoruz. Çünkü aynı yerden geldiğimiz için genel alışkanlığımız benzerdir, o yüzden beraber yola çıkarken daha iyi anlaşıyoruz.”

Şema 1'de belirtilen, Türkiye'de yeni arkadaş edinme sürecindeki son tema ise Türkiye'deki yurt ve sınıf arkadaşlarıdır. Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin tamamına yakını Türkiye'de yurt ve sınıf arkadaşları ile de sosyal ilişkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar gerek yurtda, gerekse sınıflarındaki Türk ve diğer yabancı öğrencilerle iletişim kurduklarını ancak bunun Çinli arkadaşlarla kurdukları kadar güçlü ve yoğun bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. K18: “Sınıfta ve yurtda Türk arkadaşlarım çok... ama dışarıda daha çok Çinli arkadaşlarımla zaman geçiriyoruz” demiştir. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe bilen K21 ise odasındaki Türk ve yabancı öğrencilerle iletişimi olduğunu hatta Türkçe bildiği için arada tercümanlık da yaptığını belirtmiştir.

“Bölümde Türk arkadaşlar var ama yurt ve oda arkadaşlarım daha fazla... Oda arkadaşlarımda yabancılar da var, ben Türkçe bildiğim için onlara sık sık tercümanlık yapıyordum, bu fırsat benim Türkçemi ilerlemek için de yardımcı oldu.”

Geride Kalan Aile ve Arkadaşlarla İlişkiler ve Dijital Platformlar

Katılımcılar, Türkiye'deki yeni yaşamlarında yeni sosyal ilişkilerin yanı sıra, geride kalan aile ve arkadaşları ile de sık sık görüştüklerini ve bunun yeni yaşamlarında onlara destek sağlayan bir başka iletişim ağı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların Çin'deki aile ve arkadaşları ile iletişim kurma şekline ilişkin bilgiler aşağıda “Şema 2: Çin’li Öğrencilerin Çin’deki Aile ve Arkadaşlarıyla İletişim Şekli” nde verilmiştir.



Şema 2: Çin’li Öğrencilerin Çin’deki Aile ve Arkadaşlarıyla İletişim Şekli

Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin tamamı, Çin'deki aileleri ve arkadaşları ile haftada 1 ile 3 defa sesli ve görüntülü görüşmeler yaparak görüştiklerini ve bunun daha çok WeChat üzerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Telefon, Facebook, QQ ve Line ise çok nadir kullandıkları iletişim yoludur. Şema 2'den de görüldüğü üzere en çok kullanılan iletişim kanalı WeChat uygulamasıdır. K2 Çin'deki ailesi ve arkadaşları ile görüşmesini, "Genelde WeChat'te sık sık görüşürüz, ama haftada bir gibi de telefon arama (sesli ya da görüntülü) yaparım." diyerek belirtmiştir. Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin, Çin'deki aileleri ve arkadaşları ile haftada birkaç gün iletişim kurdukları, sadece 5 kişinin ailesi ile her gün temasa geçtiği görülmüştür. Katılımcıların tamamı, bu durumlarının sınıf ve yurttaki Türk arkadaşlarının, her gün sabah, öğlen ve akşam ailelerini aramaları ile çok farklı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, Türk toplumunun duygularını doğrudan ifade etmekten hoşlandığını, Çinlilerin ise duygularını sınırlı yaşayıp, sınırlı ifade ettiklerini söylemişlerdir. K5 bu konudaki duygularını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Türkler çok sıcakkanlı ve aşırı samimi. Onlar duygu ve fikirlerini direk anlatabilirler. Örneğin ben geçen hafta başka yere gittim, sonra geri döndüm, odama varırken oda arkadaşım bana 'ben sana sarılmak istiyorum' diye söyledi. Neden dedim, o "sadece seni özledim, sana sarılmak istiyorum.' dedi. Ama böyle şeyler bizde direk söylenmez."

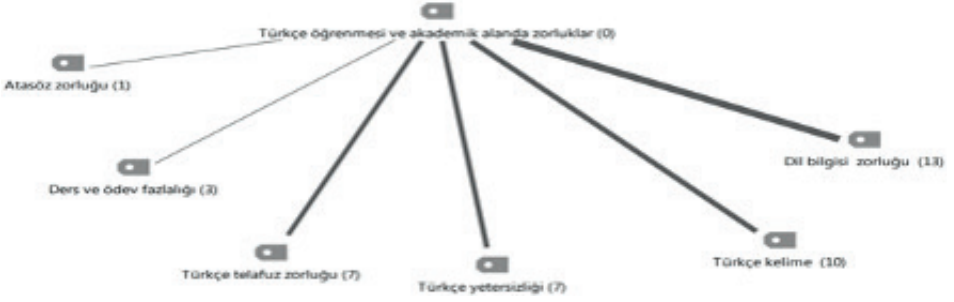
Akademik Yaşama Entegrasyon ve Dijital Platformlar

Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin tamamına yakını Türkiye'deki akademik yaşamlarında en önemli sorunun TÖMER'de Türkçe öğrenme ile başladığını ancak özellikle sekiz aylık dil kursu sonrasında, bölümdeki derslere başladıklarında sorunların yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Yine katılımcıların büyük kısmı için akademik yaşamlarındaki temel sorun Türkçelerinin yetersiz olmasıdır. Bu bağlamda katılımcılar akademik yaşamlarında sorun olan alan Türkçe'nin yetersiz olmasıdır. Buna ilişkin bulgular kültürel entegrasyon içinde Türkçe öğrenme alt başlığında verildiği için burada yeniden verilmeyecektir. Ancak akademik yaşamda başarılarını Türkçe düzeyinin etkilediği ve Türkçede zorlanma nedenlerinin ise Türkçede telaffuz zorluğu, Türkçe kelime yetersizliği, dilbilgisi zorluğu, ders ve ödevlerin fazlalığı ve atasözlerin zor olması olduğunu belirtmek bu noktada önemli. Katılımcılardan lisans öğrencileri her hafta derslerinin çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Çok fazla ödev ve okuma listesi olan ama Türkçesi yetersiz olan Çinli öğrencilerin ödevlerini yaparken iki kat vakit harcamak zorunda kaldıklarını K8:

"Bölümde dersim başladıktan sonra, ilk dönemde Türkçem yetmediği için dersi bazen hiç anlamadım, her ders önce ders kitaplarımı çok okuyordum, dersim için hazırlanıyordum. Ama öyle çalıştığımı için Türkçem gelişti ve derslerime yetiştim." sözleri ile ifade etmiştir.

K13 ise “Akademik Türkçem çok iyi olmadığı için makaleleri okurken çok zor oluyor. Her gün ödevim var, boş zaman çok az, istediğimin bir şey için zaman yok.” sözleri ile akademik yaşamlarında Türkçelerinin yeterli olmamasının, derslere ayırması gereken zamanın fazla olmasını, bunun da boş zaman faaliyetlerine yer bırakmaması durumunu ortaya koymaktadır.

Türkçe öğrenmede ve akademik alanda yaşanan zorluklar konusu Çinli öğrencilere sorulduğunda alınan cevaplar altı tema şeklinde “Şema 3. Türkçe Öğrenmede ve Akademik Alanda Yaşanan Zorluklar” altında sunulmuştur.



Şema 3. Türkçe Öğrenmede ve Akademik Alanda Yaşanan Zorluklar

Şema 3'te en çok belirtilen temalar Türkçenin dilbilgisinin ve telaffuzun zorluğunu ve bilinen Türkçe kelimelerin yetersiz olduğudur. Bu konuda K19 “Türkçede dil bilgisi en zor, ekler çok fazla. Atasözleri de zor, Türkler çok kullanıyorlar ama anlamak benim için çok zor.” sözleri ile yaşadıklarını anlatmıştır. K15 ise Türkçesi akademik yaşam için yeterli olmadığı, kelime bilgisi eksik olduğu için bölümdeki derslerde zorlandığını: “Bölümdeki dersler zordur, ama çok çalışarak yetişebildim... Hocalar çok zor sınav veriyorlar.” sözleri ile ifade etmiştir.

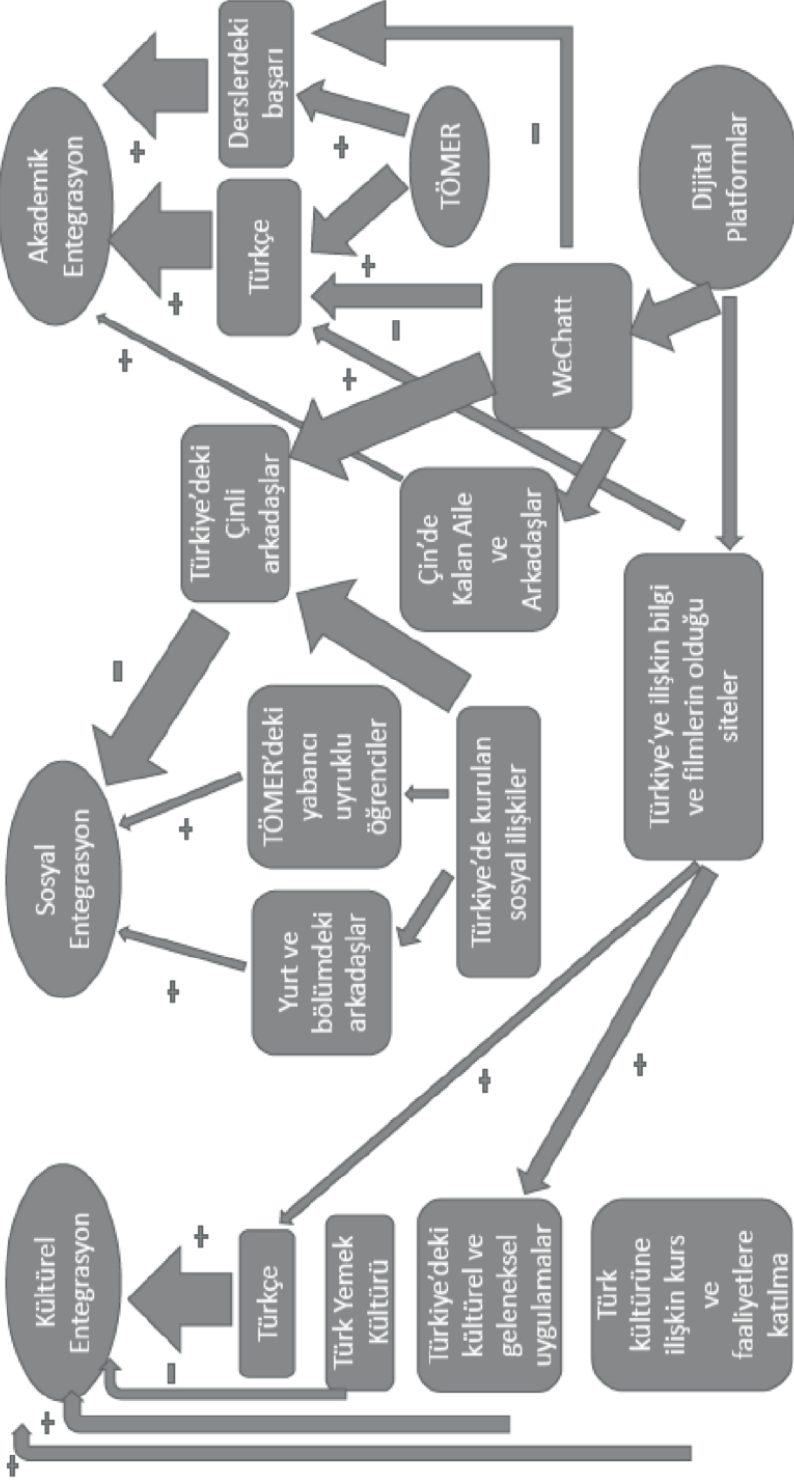
Sonuç ve Tartışma

Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen Çinli öğrencilerin Türkiye'deki yeni yaşamlarında kültürel, sosyal ve akademik yaşama entegrasyonları ve bunda dijital platformların yeninin ele alındığı bu çalışmada, çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin kısmen kültürel entegrasyon sağladıkları ve entegrasyon sürecinde dijital platformların katkısının düşük olduğu görülmüştür. Katılımcıların sosyal entegrasyonları ise kültürel entegrasyonlarından daha da düşüktür ve segrasyona yakındır bir başka ifade ile Çinli öğrenciler zamanlarının çoğunu Türkiye'deki Çinli öğrencilerle içine kapalı bir sosyal ilişki ağında geçirmektedirler. Bu arkadaş ağının kurulması ve devam ettirilmesini ise büyük oranda dijital platformlar sağlamaktadır. Çalışmaya katılan Çinli öğrenciler akademik yaşama büyük oranda entegrasyon sağlamışlardır. Akademik entegrasyona ilk yıl kısmen olumlu katkısı olan dijital platformların, sonraki yıllarda Türkçe dil gelişimini yavaşlatması açısından olumsuz

etkisi olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bağlamında katılımcıların deneyimleri üzerinden “Çinli Öğrencilerin Kültürel, Sosyal ve Akademik Entegrasyonlarında Dijital Platformların Yeri” Modeli oluşturulmuştur (Bakınız Şema 4). Elde edilen sonuçlar ve modele ilişkin detaylar şu şekildedir.

Çalışmaya katılan Çinli öğrenciler kısmen kültürel entegrasyon sağlamışlardır ve dijital platformların buna ilk yıl kısmen katkısı olmuştur. Çin’den yeni gelen öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları sorunları ya da bilmedikleri konuları özellikle dijital platformlarda Türkiye’deki Çinli öğrencilerle ya da eğitimini tamamlayıp Çin’e dönmüş diğer Çinli öğrencilerle paylaştıkları ve onların deneyimlerinden faydalandıkları ve bunun kültürel entegrasyona katkı sağladığı görülmüştür. Bu, dijital platformların yeni geline ulkeye alışma ve kültürüne ilişkin bilgi edinme kanalı olarak dijital platformların etkili olduğu literatürle (Kim ve diğerleri, 2009; Lim ve Pham, 2015; Ren ve Mao, 2017) örtüşmektedir.

Şema 4. Çinli Öğrencilerin Kültürel ve Sosyal Entegrasyonlarında Dijital Platformların Yeri



Çinli öğrencilerin, Türk kültürünü tanıma konusundaki bir başka alan ise gerek dil gerekse Türk kültürü ile ilgili ders, kurs alma ya da çeşitli faaliyetlere/etkinliklere katılmadır. Ebru dersi alma, iftara katılma gibi Türk kültürüne ilişkin çeşitli kültürel etkinliklere ve kurslara katılan Çinli öğrencilerin Türk kültürüne ilgi duymaları ve öğrenmeye istekli olmaları bu konuda daha çok entegrasyona yakın bir durum sergiledikleri yönünde yorumlanabilir. Bu sonuçlar Snoubar (2017)'in yabancı öğrencilerin uluslararası öğrenciler için yapılan etkinliklere katılımının Türk kültürünü tanımada etkili olduğu sonuçları ile benzerdir. Bütün bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde uluslararası öğrencilere yönelik YTB'nin Türk kültürünü tanıma amacı ile yapılan etkinlikler ve düzenlenen kursların Türk kültürünü tanıma bağlamında etkili olduğunu ve kültürel entegrasyona katkı sağladığını göstermektedir.

Kültürel entegrasyonun bir parçası olan Türkçe öğrenme konusunda ise Çinli öğrencilerin başlarda zorlansalar da sonrasında Türk dilini öğrendikleri ve kültürel entegrasyon sağladıkları görülmüştür. Özellikle ilk yıl TÖMER'de aldıkları eğitim ve bu eğitimi alırken dijital platformları dil öğrenme amaçlı kullanım süreçlerinde Türkçelerinin geliştiği görülmüştür. Ancak daha sonraki yıllarda sosyal medyada ağırlıklı olarak Çinli öğrencilerle olma durumunun, dijital platformların Türkçe öğrenimi konusundaki katkısını tersine çevirdiği görülmüştür. Bu sonuçlar Ustabulut ve Keskin (2020)'in TÖMER'de yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde sosyal medyanın bir amaç ekseninde kullanıldığında dil öğrenimine katkısı olabileceği yönündeki araştırma sonuçları ile benzerdir.

Araştırmada Türkçe öğrenme konusunda ulaşılan bir başka sonuç ise Çinli öğrencilerin Türkçe öğrenmede özellikle dilbilgisi ve kelimeler konusunda zorlandıkları ve bunu hala aşamadıklarıdır. Bu sonuçlar, Seyman ve Tok (2015)'ün yaptıkları durum çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerden iyi derecede Türkçe bilenlerin de hala dil kullanımında zorlandıkları sonuçları ile benzerdir. Yeni ülkedeki kültürel entegrasyonun bir diğer unsuru olan gündelik yaşama entegrasyon açısından çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin Türkiye'deki yaşamlarına bakıldığında ise öğrencilerin özellikle yemek kültürüne uyum sağlayamadıkları anlaşılmıştır. Çin ve Türk beslenme kültürleri arasındaki farklar nedeniyle Türk yemek kültürüne uyum sağlayamadıklarını belirtenlerin oranı yaklaşık üçte birdir. Özellikle yemeklerdeki ve pişirme yöntemlerindeki farklılıklarından dolayı Çinli öğrenciler Türkiye'deki yemeklere uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, yurttan kalan öğrenciler için, yemekhanedeki yemeklerin lezzetli olmaması bir sorun alanı oluşturmaktadır. Bu sonuçlar, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yemek kültürü farkından dolayı Türk yemek kültürü ile sorun yaşamalarına ilişkin literatürdeki sonuçlar (Çöllü ve Öztürk, 2010) ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmaya katılan Çinli öğrenciler sosyal entegrasyon açısından değerlendirildiğinde, Çinli öğrencilerin Türkiye'de kurulan sosyal ilişkiler ile Çin'de kalan aile ve arkadaşlarla sosyal ilişkilerden oluşan bir iletişim ağına sahip oldukları görülmüştür. Bu iki sosyal

iletişim alanı da daha çok dijital platformlar aracılığı ile devam ettirilmektedir. Çinli öğrencilerin Türkiye'deki sosyal ilişkileri ise üç ana arkadaş grubundan oluşmaktadır. Bunlar, TÖMER'deki yabancı öğrenci arkadaş grubu, Çinli arkadaş grubu ve yurt ile bölümdeki Türk arkadaş grupları. Yabancı öğrenciler ve Türk arkadaş grupları daha çok sınıftan ya da yurttan arkadaşlardan oluşmaktadır ve bunlarla sosyal iletişim sınırlıdır. Çinli öğrencilerin, duygusal paylaşımının yoğun olduğu ve zamanın büyük kısmını geçirdikleri arkadaşları ise Çinli arkadaş ağıdır. Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin Türkiye'deki yeni yaşamlarında diğer Çinli öğrencilerin bu kadar önemli ve baskın bir yeri olmasının nedeni ise yeni ülkede yaşanan zorluklarda yardım alma ve benzer kültüre sahip oldukları için onlarla birlikte sosyal aktivitelere katılma isteğidir. Aynı kimliğe sahip olan ve yeni ülkedeki yaşamlarında benzer sorunlar yaşayan Çinli öğrencilerin, yeni geldikleri ülkede daha çok Çinlilerle iletişim kurmaları durumu, literatürdeki uluslararası öğrencilerin daha çok kendi ülkesinden gelen öğrencilerle iletişim kurmaları yönündeki araştırma sonuçları (Cemalcılar ve diğerleri, 2005; Dalisay, 2012; Kim ve diğerleri, 2009; Li, 2017; Li and Tsai, 2015; Şahin Kütük ve diğerleri, 2018; Park ve diğerleri, 2014; Yu ve diğerleri, 2019) ile benzerdir. Çinli öğrencilerin Çinli arkadaşları ile daha güçlü bir iletişim içinde olmaları ve hemen hemen sosyal ilişkilerinin büyük kısmının bundan oluşması, sosyal entegrasyon açısından onların segrasyon modeline uygun olduklarını göstermektedir. Çinli öğrencilerle olan sosyal ilişkilerin gerek kurulma gerekse devam ettirilme şeklinde ise dijital platformlar son derece etkilidir. Özellikle Çinli öğrencilerin Türkiye'deki Çinli öğrencilerle WeChat grubu üzerinden arkadaşlık ağları kurdukları ve devam ettirdikleri saptanmıştır. Bu sonuç da literatürdeki (Kim ve diğerleri, 2009; Lim ve Pham, 2015) uluslararası öğrencilerin yeni ülkedeki sosyal ilişki kurma ve devam ettirmelerinde sosyal medyanın baskın derecede etkili olması sonuçları ile benzerdir. Ancak Çinli öğrencilerin sosyal medyayı yaygın şekilde yine Çinli bireylerle etkileşim için kullandıkları görülmüştür. Bu da sosyal entegrasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Oysaki, Aksoy (2020)'un yaptığı çalışmada sosyal medyada farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kuran öğrencilerin daha yüksek oranda kültürlerarası arkadaşlık geliştirdikleri görülmektedir. Bu sosyal medya kullanımındaki bireysel tercihlerin aslında sosyal medyanın bir sosyal entegrasyon sağlama aracı olması noktasında ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan Çinli öğrencilerin akademik yaşama entegrasyonları konusunda ise ilk yıllarda çok zorluk yaşadıkları ancak sonraki yıllarda akademik yaşama büyük oranda entegre oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademik yaşama entegrasyonu zorlaştıran en önemli unsur Türkçenin yetersizliği ve akademik yaşamda dilbilgisi, telaffuz ve kelime yetersizliği nedeni ile dersleri anlama ve takip etmede yaşanan zorluktur. Dijital platformları akademik yaşama entegre olmak için sınırlı kullanan Çinli öğrencilerin, özellikle sosyal ilişkiler için Çinli öğrenciler arasında kullandıkları bir dijital platform olan WeChat'te sürekli Çince konuşmaları ve yazılmalarının Türkçelerinin gelişmesini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Sonuç olarak, Türkiye'deki Çinli öğrencilerin kültürel entegrasyon düzeylerinin sosyal entegrasyon düzeylerinden yüksek olduğu, akademik yaşama ise görece olarak entegre oldukları görülmüştür. Çinli öğrencilerin daha çok Çinli öğrencilerle ve özellikle de dijital platformlar üzerinden kurdukları sosyal ilişkilerin sosyal entegrasyonlarını yavaşlattığı ve yine bu dijital platformlar üzerinden sürekli Çince konuşma nedeni ile Türkçelerinin gelişiminin yavaş olması ve bunun da akademik entegrasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu olumsuzluğa rağmen Çinli öğrenciler zaman içinde istedikleri düzeyde olmasa da Türkçelerini geliştirmiş ve akademik yaşama entegre olmuşlardır. Çinli öğrencilere burs sağlayan ve özellikle iki ülke arasında bir köprü olmaları için çeşitli faaliyetlerle onların Türk kültürünü tanımasını hedefleyen YTB'nin, gerek Türk kültürünü öğrenme gerekse Türkçenin geliştirilmesi bağlamında dijital platformları aktif kullanması, Çinli öğrencilerin entegrasyon süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır.



Copyright © 2020 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**

<http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>

Journal of Youth Research • December 2020 • 8(Special Issue) • 119-122

ISSN 2147-8473

Received | 15 Sep 2020

Accepted | 11 Dec 2020

ANALYSIS / RESEARCH

EXTENDED ABSTRACT

The Place of Digital Platforms in Cultural, Social, and Academic Integration Processes of Chinese Students Living in Turkey

*Yulan Zhang**

*Birsen Şahin Kütük***

Introduction

This study used qualitative techniques to examine the place of digital platforms in cultural, social, and academic integration processes of Chinese undergraduate and graduate students in Turkey. The purpose of the study was to examine, through the experiences of Chinese students in Turkey, the cultural, social, and academic integration process of international students in a new country, known in the literature as educational migration, and the place of digital platforms in this process. Data were collected from 30 Chinese students through semi-structured interviews. The study found that although Chinese students achieved partial cultural integration, their social integration was lower than their cultural integration. Digital platforms were effective in helping them to learn about the host culture and to reduce culture shock in their host country. Chinese students received support from digital platforms to learn about their host culture when they first arrived in Turkey. Chinese students living in Turkey receive support from digital platforms for their daily problems or for issues about which they have no knowledge. Other Chinese students living in Turkey or Chinese students who have since returned to China have helped newly

* Hacettepe University, Faculty of Letters, Sociology Department, wszy11992@126.com, ORCID: 0000-0001-2345-6789

** Prof. Dr. Hacettepe University, Faculty of Letters, Sociology Department birsensahink@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7822-7024

arriving Chinese students on digital platforms. These results are similar to other studies indicating that digital platforms contribute positively to students' acclimation to their host country and obtaining information about her culture. Not only did Chinese students take lessons and courses related to Turkish culture and language, they participated in various activities to gain greater knowledge of Turkish culture. Chinese students who attended various cultural activities and courses related to Turkish culture, such as marbling (ebru) lessons or attending *İftar* during Ramadan, were found to be more open to cultural integration. The food culture of the host country was another factor influencing cultural integration. This study showed that Chinese students were unable to adapt to the food culture. Approximately one-third of the participating Chinese students stated that they were unable to adapt to Turkish cuisine because of different cooking methods. Another problem for Chinese students residing in dormitories was the lack of appealing food alternatives.

This study showed that the participant Chinese students have very low social integration levels; in fact, they were so low that they were close to segregation models. Chinese students' social relationships were found to consist of those relationships established in Turkey and the relationships that they maintained with their families and friends in China. These two social-communication areas were principally maintained through digital platforms. Chinese students have international friend groups at TÖMER and both Chinese and Turkish friend groups in their dormitories and departments. However, Chinese students' social relationships with their international and Turkish friends are limited, as they spend most of their time with their Chinese friends. Digital platforms have allowed such networks to be established and maintained.

The results of the study show that Chinese students had difficulties integrating into academic life during their first year but that they successfully integrated into academic life in the following years. Digital platforms helped facilitate academic integration in terms of language acquisition during students' early years. However, these platforms impair the development of Chinese students' Turkish language growth in later years because they speak Chinese on digital platforms. This study indicates that speaking and writing Chinese on WeChat negatively affects the development of their Turkish.

In summary, we found that the Chinese students' cultural integration was higher than their social integration and that they successfully integrated into academic life. The social relations that the Chinese students established with other Chinese students, especially through digital platforms, impeded their social integration and Turkish language acquisition, which in turn negatively affected their academic integration during their first year in Turkey. Despite this negative effect, Chinese students did improve their Turkish, even if they did not reach their desired level, and successfully integrated into academic

life over time. The active use of digital platforms by the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), which provides scholarships to Chinese students, should help facilitate the integration processes of Chinese students in terms of learning Turkish culture and improving their Turkish-language skills.

Kaynakça/References

- Aksoy, Z. (2020). Kültürlerarası Yeni Medya: Sosyal Medyanın Kültürlerarası İletişim Üzerinde Algılanan Etkileri. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 126-144.
- Aspers, P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1-12.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied psychology: an international review*, 46 (1), 5-68.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. (Ed AM Padilla), In *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*, 9-25. Boulder, CO, Westview Press.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712
- Berry, J.W. (2006). *Stres perspectives on acculturation*. In *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, 43-57. Cambridge, Cambridge University Press.
- Beşirli, H. (2010). Türkiye’de Yüksek Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Eğitimlerinden Sonra Ülkelerindeki Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12(12), 39-62.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 270-282.
- Cemalcılar, Z., Falbo, T., & Stapleton, L. M. (2005). Cyber communication: A new opportunity for international students’ adaptation? *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 91-110.
- Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(2), 162.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2010). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarından Türkiye’ye Yüksek Öğrenim Görmek Amacıyla Gelen Öğrencilerin Uyum ve İletişim Sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi Örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 223-239. 03 Nisan 2012, www.http://jas-khazar.org.
- Dalisay, F. (2012). Media use and acculturation of new immigrants in the United States. *Communication Research Reports*, 29(2), 148-160.
- Dao, T. K., Lee, D., & Chang, H. L. (2007). Acculturation level, perceived English fluency, perceived social support level, and depression among Taiwanese international students. *College Student Journal*, 41(2).
- Erişti, S. D. (2014). Uluslararası Erasmus Programı Çerçevesinde Türkiye’ye Gelen Sanat ve Tasarım Öğrencilerinin Türk Kültürü Algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 82, 83.
- Gilsun, S. (2013). Academic and Social Integration of Chinese International Students in Italy. *National Academy for Educational Research*. 2(1), 13-25. DOI: 10.6228/apjed.02.01.02.
- Kiroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kim, K. H., Yun, H., & Yoon, Y. (2009). The Internet as a facilitator of cultural hybridization and interpersonal relationship management for Asian international students in South Korea. *Asian Journal of Communication*, 19(2), 152-169.
- Levent, F., & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117. DOI: 10.15285/EBD.2013385569.
- Li, H.W. (2017). Academic Integration of Mainland Chinese Students in Germany. *Social Inclusion* (ISSN: 2183-2803). 2017, 5(1), 80-92. DOI: 10.17645/si.v5i1.824.
- Lim, S., & Pham, B. (2016). Digital connections and disjunctions of migrant students. *Identities and Subjectivities*, 4, 315-331.

- Mazzarol, T. ve Soutar, G. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2) 82-90, DOI: 10.1108/09513540210418403.
- Mei, L.S (2009). Studying of New Zeland Study-abroad Policy for China, *East China Normal Unversity*, 8-9.
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18
- Nie, Y. G., Lin, C. D., Pang, Y. S., Ding, L., & Gan, X. Y. (2008). The development characteristic of adolescents' social adaptive behavior. *Acta Psychologica Sinica*, 40(9), 1013-1020. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2008.01013>.
- Park, N., Song, H., & Lee, K. M. (2014). Social networking sites and other media use, acculturation stress, and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*, 36, 138-146.
- Radmard, S. (2017). Türk Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(1), 67-78. DOI: 10.5961/jhes.2017.185.
- Ren, P.X. ve Mao, S. (2017). *Factors affecting the cultural adaptation of Chinese students in Uppsala University*. Thesis of Uppsala University, 8-41.
- Şahin Kütük, B., Ergün, N., Coban, S., & Alpaslan, G. G. (2018). Return migration of ethnic Turkish youth to Turkish universities. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(7), 1133-1142.
- Seymen, H., ve Mehmet, TOK (2015). İleri Düzey Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Zorlandıkları Kültürel Dil Unsurlarının Tespiti Ve Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Snoubar, Y. (2017). International Students In Turkey: Research On Problems Experienced And Social Service Requirements. *Journal of International Social Research*, 10(50), 800-810.
- Tadmor, C. T. ve Tetlock, P.E. (2006). Biculturalism a model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 37 No. 2, March 2006, 173-190. DOI: 10.1177/0022022105284495.
- Ustabulut, M. Y., ve Keskin, S. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alan Uluslararası Öğrencilerin Öğrenme Etkinliğini Geliştirme Amaçlı Sosyal Medya Kullanım-Doyum Motivasyonları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 39(1), 155-173.
- UNESCO Institute for Statistics database 2017
- Yağcı, E., Çetin, S., ve Turhan, B. (2013). Erasmus programı ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 341-350.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi (AİD)*, 12(1), 203-254.
- Yu, Q., Foroudi, P., & Gupta, S. (2019). Far apart yet close by: Social media and acculturation among international students in the UK. *Technological Forecasting and Social Change*, 145, 493-502.

GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Yazarlara Notlar

Dergimizde sadece özgün ve daha önce yayınlanmamış makalelere yer verilmektedir.

Yazı gönderme ve değerlendirme süreçleri Dergipark sistemi üzerinden yürütülmektedir. Aşağıdaki biçimsel şartları taşımayan ve imla kurallarına uygun olmayan çalışmalar bilimsel değerlendirme sürecine alınmamaktadır. Araştırmacılar intihal.net ya da turnitin gibi programlarda oluşturmuş oldukları benzerlik raporunu da sisteme yüklemelidir.

Değerlendirilmek üzere dergimizde gönderilen çalışmalar; başlık düzeni, yapı, atıf, alıntı, kaynakça, tablo ve şekiller dahil olmak üzere tümüyle APA (7th edition of the Publication Manual of the American Psychological Association) yazım kuralları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Gönderilerin uzunluğunun 4.000-8.000 kelime arasında olması beklenmektedir. Daha geniş kapsamlı çalışmalar için editörle irtibat kurulmalıdır. Çalışmalar, Times News Roman yazı tipinde, 12 punto büyüklüğünde ve çift satır aralığında hazırlanmalı, sayfa kenar boşlukları 2.5 cm olarak düzenlenmelidir. Çalışmalar için 150-200 kelime arasında bir Özet Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca Türkçe çalışmalar için İngilizce, İngilizce çalışmalar için de Türkçe olmak üzere, yaklaşık 750 kelime uzunluğunda bir Genişletilmiş Özet hazırlanmalıdır.

Editör değerlendirmesinden sonra, tüm makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir. Kör hakem değerlendirmelerine dayalı olarak nihai karar Editör tarafından verilmektedir.

Tüm başvurular elektronik olarak <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari> adresinde yer alan bağlantı kullanılarak gönderilmelidir. Kör hakemlik süreci için sisteme yüklenen makale metinlerinde kesinlikle çalışmanın yazarlarına ilişkin herhangi bir bilgi yer almamalıdır.

Çalışmalarda sırasıyla aşağıdaki başlıklar yer almalıdır:

Başlık;

- 10-12 kelime uzunluğunda, içeriği yansıtan kapsayıcı nitelikte düzenlenmelidir.

Özet;

Her ampirik çalışma; Amaç, Yöntem (araştırma modeli, ölçme araçları, çalışma grubu), Temel Sonuçlar, Araştırma ve Uygulama için Öneriler alt başlıklarından oluşan, Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış bir yapılandırılmış özet içermelidir. Ampirik olmayan ya da kavramsal çalışmalar kendi çerçevelerine uygun olarak Amaç, Kavramsal Model, Sonuçlar ve Öneriler gibi alt başlıklar taşınmalıdır.

Çalışmanın özgün değeri Amaç alt başlığı altında kısaca vurgulanabilir. Yapılandırılmış özet yaklaşık 150-200 kelime sınırlarında olmalıdır.

Anahtar Kelimeler;

- En az 3 en çok 5 anahtar kelime ya da kelime grubu belirlenmelidir. Anahtar kelimeler mümkün mertebe başlıkta yer almayan kavramlardan oluşmalıdır.

Giriş;

- Araştırmanın kavramsal temeli ve çerçevesi, alanyazında yer alan konu ile ilgili geleneksel ve güncel tartışmalar ve mevcut çalışmanın ilgili alanyazına katkısı bu bölümde geniş olarak açıklanmalıdır. İlgili alandaki mevcut bilgi birikimi eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmalı ve mevcut araştırmanın önemi ve özgün değeri güçlü biçimde vurgulanmalı, amaç ve alt problemleri net olarak tanımlanmalıdır. Araştırmacılar gerekli gördükleri takdirde bu bölüm içerisinde alt başlıklar oluşturabilirler.

Yöntem;

- Araştırmanın modeli, evren, örneklem ya da çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile sınırlılıkları detaylı olarak açıklanmalıdır.

Bulgular;

- Araştırma bulguları, araştırmanın problem cümlesi ile uyumlu olarak, gerekli durumlarda tablo, şekil ya da grafik desteği ile sunulmalıdır. Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler, Bulgular bölümünde değil Yöntem bölümünde ilgili başlık altında sunulmalıdır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri, Bulgular bölümünde değil Yöntem bölümünde ilgili başlık altında sunulmalıdır.

Tartışma;

- Araştırmanın temel bulguları özetlenmeli, bulgular ilgili ve güncel alanyazınla ilişkilendirilerek tartışma derinleştirilmeli ve çıkarımlara (sonuç) ulaşılmalıdır. Tartışmada eleştirel ve bilimsel bir yaklaşım ortaya konulmalıdır.

Sonuç ve Öneriler;

- Tartışma sonucunda ortaya çıkan temel çıkarımlar ve bu çıkarımlara bağlı olarak geliştirilen öneriler özetlenmelidir. Sonuç ve öneriler araştırma bulgularının ötesine geçmemelidir.

Kaynakça;

Kaynakçanın oluşturulmasında APA son sürümü esas alınmalıdır. Araştırmacılar, nitelikli bir çalışmanın hem ilgili alanyazındaki klasik kaynaklara/yaklaşımlara atıfta bulunması hem de güncel tartışmaları ihtiva etmesi gerektiğini dikkate almalıdır.

JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

Notes for Writers

Our journal accepts only original and previously unpublished articles.

All processes related to the submission and evaluation of manuscripts are run through Dergipark. Studies not following proper formatting or spelling rules will not be considered for scientific evaluation. A similarity report issued from programs like www.intihal.net or turnitin must accompany all submissions of manuscripts.

Studies sent to our journal for evaluation are to follow APA style guidelines (7th Edition of the Publication Manual of the American Psychological Association). This includes all headings, citations, quotations, references, and figures included in the study, as well as the actual structure of the study itself.

As we expect that manuscripts' length range from 4,000 to 8,000 words, authors should contact the editor for works exceeding the upper limit. Studies should be double spaced and written in 12 point Times New Roman font. Page margins should be at 2.5 cm. An abstract consisting of 150 to 200 words in both Turkish and English should accompany all studies. Furthermore, a Turkish extended abstract of approximately 750 words should accompany English-language studies whereas an English extended abstract of equal length should accompany Turkish-language studies.

After evaluation by the editor, all articles are sent to at least two referees for blind review. Basing his/her decision on the referees' comments, the editor makes the ultimate decision for whether the article will proceed on to subsequent stages.

All applications are to be sent electronically using the link found on <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari>. During the blind review process, absolutely no information related to the author(s) of a study is to be included in the texts uploaded.

Studies should include the following headings:

Title;

- The title should consist of 10 to 12 words and reflect the content of the work in a comprehensive manner.

Abstract;

Empirical studies should contain a structured abstract in both Turkish and English that consists of the following sections: Aim, Method (research model, measurement tools, and study group), Basic Conclusions, and Recommendations for Future Research and Practice. Non-empirical or conceptual studies, however, should include the following sections, as necessary: Aim, Conceptual Model, Conclusions, and Recommendations.

The study's original value may be briefly emphasized in a sub-section under the study's aim. The structured abstract should range from 150 to 200 words.

Keywords;

- A minimum of three and a maximum of five keywords or word groups should be specified. As much as possible, keywords should be concepts not used in the title.

Introduction;

- The conceptual foundation and framework of the research, traditional and contemporary discussions related to the subject in the literature, and how it will contribute to the relevant literature should be broadly expounded upon in this section. The current knowledge accumulation should be critically evaluated, the importance and original value of the research strongly emphasized, and the objectives and sub-problems clearly identified. Researchers may add supplemental sub-headings as they deem fit in this section.

Method;

- In this section, the research model, universe, sample or study group, data collection tools, evidence on the study's validity and reliability, and the data collection and analysis methods used in this study, including their limitations, should be explained in details.

Findings;

- The research findings should be in harmony with the problem statement of the research and supported by the necessary tables, figures, and/or graphics. The demographics of the study group should be presented under the method and not under the findings. Likewise, information on the validity and reliability of the measurement tools used during research should also be presented in the method and not under the findings.

Discussion;

- The basic research findings should be summarized, discussion on the findings should be deepened and related to the relevant contemporary literature, and conclusions should be made. Discussion should be critical and scientific in nature.

Conclusions and Recommendations;

- The basic conclusions resulting from the discussion and recommendations based on these conclusions should be summarized without exceeding the actual scope of the findings.

References;

The most recent version of APA should be used as a basis while composing references. Researchers should keep in mind that a high-quality study should include references not only to classic sources and approaches present in the relevant literature but also to contemporary discussions.

BU SAYIDA

Çağdaş Ümit Yazgan & Ahmet Faruk Yıldırım

Üniversite Gençliğinde İnternet Bağımlılığı ve Derslerde Siber Aylaklık Davranışları
Internet Addiction in University Youth and In-Class Cyberloafing

Ahmet Kesici

Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin
Problemlili Sosyal Ağ Kullanımına Göre İncelenmesi
*Analysis of University Students' Critical Thinking Disposition
in Relation to Problematic Social Network Usage*

Zöhre Kaya & Abdullah Dalkıç

İnstagram Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerde
Beden Algısı ve Öz-yeterliğin İncelenmesi
*Perceived Body Image and Self-Efficacy of
Adolescent Users and Non-Users of Instagram*

Özge Sanem Özateş Gelmez

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi
Middle School Students' Sensitivity to Cyberbullying

Yulan Zhang & Birsen Şahin Kütük

Türkiye'deki Çinli Öğrencilerin Kültürel, Sosyal ve Akademik
Entegrasyon Süreçlerinde Dijital Platformların Yeri
*The Place of Digital Platforms in Cultural, Social, and
Academic Integration Processes of Chinese Students Living in Turkey*

