

Çocukve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç 2018 |

<http://dergipark.gov.tr/cg>



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Editör Kurulu

Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan YILMAZ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Meziyet ARI (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Carmel CEFAL (University of Malta)
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Semra ERKAN (İstanbul Gelişim Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Emekli) (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli) (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan MORINA (Kosova-Piriştine Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara ÖZER (İstanbul Kent Üniversitesi)
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. F. Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aslı UÇAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (İzmir Demokrasi Üniversitesi)
Doç. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Sağlık Bilimleri Üniversitesi)
Doç. Dr. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuba KARAARSLAN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Refika OLGAN (Ortadoğu Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. A. Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (Emekli) (İnönü Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (TED Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU
Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

Arş. Gör. Emin DEMİR

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

Sekreteryaya

Dr. Öğr. Üyesi Burçin AYSU

İmtiyaz Sahibi ve Yayımca

Prof. Dr. Hatice BEKİR

hsimsekbekir@gmail.com

Haziran, 2021

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar indekslerinde taranan hakemli bilimsel bir dergidir.

ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracığı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu farklı üniversitelerin alanında uzman öğretim üyelerinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), ideal online, Google Scholar indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

Araştırma Makaleleri;

- "60-71 Aylık Çocukların İnce Motor Beceri Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi"
- "COVID-19 Pandemisine Bağlı Karantina Sürecinin Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi"
- "Lisede Öğrenim Gören Ergenlerin Bağlanma Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi"
- "4-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: Nomofobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama"
- "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Annelerin Medya Araçlarını Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi"

Derleme Makale;

- "Alternatif Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu Modelinin İncelenmesi"

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin yedinci sayısı 25 Haziran 2021 tarihinde yayınlanacaktır.

25.06.2021

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL




Çocuk ve Gelişim Dergisi
Journal of Child and Development (J-CAD)
Cilt: 4- Sayı: 7
2021 HAZİRAN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

1. **60-71 Aylık Çocukların İnce Motor Beceri Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi... 1-11**
Investigation of Fine Motor Ability Levels of 60-71 Month-Old Children in Terms of Age and Gender Variables 1-11
Emrullah CAN YAVUZ, Mehmet GÜNEY, Taşkın TAŞTEPE
2. **Covid-19 Pandemisine Bağlı Karantina Sürecinin Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi... 12-23**
The Effect of The Quarantine Process Due to The COVID-19 Pandemic on Adolescents' Future Expectations and Anxiety Levels 12-23
Veysel KAPLAN, Rabia KÜRÜMLÜOĞLUGİL, Burcu BÜTÜN
3. **Lisede Öğrenim Gören Ergenlerin Bağlanma Stilllerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi... 24-33**
Examining the Attachment Styles of Adolescents' in High School According to Some Variables 24-33
İsmail Berat UZUN, Özden KUŞÇU, Ahmet UĞUR
4. **4-6 Yaş Çocukların Dijital Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: NomoFobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama..... 34-49**
Sibling Effect on Digital Game Addiction of 4-6 Years Old Children: Nomophobia, Using Smartphone, Digital Game-Play34-49
Fatih AYDOĞDU
5. **Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Annelerin Medya araçlarını Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi... 50-56**
Examining The Levels Of The Mothers With Preschool Children To Use The Media Tools... 50-56
Neriman ARAL, Gül KADAN
6. **Alternatif Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu Modelinin İncelenmesi... 57-65**
Examining the Homeschool Model as an Alternative Education Model.....57-65
Berire Sena ÇİVİCİ, Hatice ÖZASLAN

60-71 Aylık Çocukların İnce Motor Beceri Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Emrullah Can YAVUZ, Kırklareli Üniversitesi
 Mehmet GÜNEY, Kırıkkale Üniversitesi
 Taşkın TAŞTEPE, Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, 60-71 aylık çocukların ince motor beceri düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden 60-71 aylık toplam 80 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Kalıpçı Söyler (2019) tarafından 48-72 aylık çocukların ince motor becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen İnce Motor Beceri Ölçme Aracı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu test edilip verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra parametrik testler kullanılarak analizler yapılmış, cinsiyet ve yaş değişkeni için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ince motor becerilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, yaşın artmasıyla birlikte ince motor beceri puanlarda da artışın meydana geldiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre kız ve erkek çocuklarının ince motor beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

İnce Motor,
Okul Öncesi,
Yaş,
Cinsiyet.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.09.2020
Kabul Tarihi: 11.12.2020
E-Yayın Tarihi:
25.06.2021

Investigation of Fine Motor Ability Levels of 60-71 Month-Old Children in Terms of Age and Gender Variables

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the fine motor skill levels of 60–71-month-old children in terms of age and gender variables. The study group consists of 80 children of 60-71 months who attend official kindergartens affiliated to Ankara Altındağ District National Education Directorate in the 2019-2020 academic year. As a data collection tool, the Fine Motor Skill Assessment Tool, developed by Kalıpçı Söyler (2019) to evaluate the fine motor skills of 48-72 months old children, was used. After determining that the data showed normal distribution, analyzes were made using parametric tests, and independent samples t-test was applied for gender and age variables. As a result of the study, it was determined that children's fine motor skills differ significantly according to age and determined that with increasing age, an increase in fine motor skill scores occurs. Also, according to gender, it was found that there was no significant difference between the fine motor skill scores of girls and boys.

Keywords

Fine Motor,
Preschool,
Age,
Gender.

Article Info

Received: 09.18.2020
Accepted: 12.11.2020
Online Published:
06.25.2021

Giriş

İnce motor beceriler çizim yapmak, yazı gereçlerini kullanmak, nesnelere hareket ettirmek ya da bir enstrüman çalmak için küçük kas koordinasyonu gerektiren davranışları içeren beceriler olarak tanımlanmaktadır (Houwen vd., 2009). Vücut bölümlerindeki küçük kas gruplarının kontrolünde olan ince motor beceriler, hareket, duyu algı ve dikkat becerileri ile işbirliği yaparak çeşitli görevleri yerine getirme yeteneği olarak da ifade edilmektedir. Farklı becerilerin iç içe geçtiği bu işbirliği süreci bireyin sadece motor gelişimini değil diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Wei, 2016). Bu nedenle ince motor beceriler, motor gelişimin yanı sıra akademik beceriler ve sosyal-duygusal gelişim gibi gelişimin diğer alanlarının da ayrılmaz bir parçasıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar içinde buldukları gelişim döneminin gerekliliği olan bu becerileri geliştirmekte; okulda, evde, oyun parkında bu becerilerini kullanarak dünyayı ve çevrelerini keşfederek bilgi toplamaya başlamaktadır (Payne ve Isaacs, 2017). Zoghi, Gabbard, Shojaei ve Shahshahani (2019) araştırmalarında ev ortamında motor becerileri desteklenen çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinde de pozitif etkiler meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar da okula hazırlanış süreci açısından önemli olan ince motor beceriler için destekleyici eğitim ortamı ve zengin uyartıcı çevre oluşturarak çocukların erken dönem öğrenme deneyimleri yaşamalarının önemini ortaya koymaktadır.

İnce motor beceriler sadece okul öncesi dönemde değil ilköğretim yıllarında da çocukların öğrenme deneyimleri yaşamalarına eşlik eden bir beceridir. Okul öncesi dönemden ilköğretim dönemine geçildiğinde öğrenme deneyimleri yine önemli ölçüde motor becerilere dayanmaktadır. Pekdoğan (2018)'nin sınıf öğretmenlerinin okul olgunluğu ile ilgili okul öncesi eğitimden beklentilerini incelediği araştırmasında, öğretmenler ince motor becerilerin okul yıllarında kazanılacak becerilerin önemli bir parçası olduğunu bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Akademik öğrenmenin ön planda olduğu ilköğretim döneminde çocuklar; kalem tutma, harfleri ve rakamları makasla keserek çıkartma, boncukları ve taşları sayarak hareket ettirme gibi küçük kas becerilerine dayalı çeşitli etkinlikler yapmaktadırlar. Okul hazırlanış sürecini ifade eden bu beceriler çocukların motivasyonlarını etkilemekte, bu becerilerinde zayıflık olan çocuklar hayal kırıklığı yaşayarak olumsuz duygular geliştirebilmektedirler. İnce motor alanda yaşanan güçlükler çocuklarda motivasyonun azalmasına bağlı olarak öğrenmede zorluk çekmelerine ve akademik başarıda düşüklüğe neden olabilmektedir (Ericsson, 2008). Dinehart ve Manfra (2013) ekonomik açıdan dezavantajlı olan okul öncesi çocuklarının ince motor becerilerinin daha sonraki akademik becerilerini yani ilköğretim yıllarındaki performanslarını etkileyip etkilemediğini inceledikleri araştırmalarında, çocukların yazma ve nesne kontrolü gibi ince motor becerilerinin ilköğretim düzeyindeki akademik becerileri üzerinde etkili olduğu ve öğrenmelerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer sonuçlar başka araştırma

sonuçları ve metaanalizler ile de kanıtlanmış ve çocukların ince motor becerileri ile bilişsel becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Payr, 2011; Vander Fels vb., 2015; Woll ve Everke, 2007). Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah ve Steel (2010) yaptıkları araştırmalarında, çocukların dikkat ve ince motor becerilerini geliştirecek uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların çevresel deneyimler yaşamalarının ve çevrelerini keşfetmelerini destekleyecek ortamlar oluşturulmasının önemini vurgulamışlardır.

Gelişimsel süreç ve öğrenme deneyimleri sonucu bilişsel becerileri gelişen çocuklar, çevrelerinde var olan nesnelere inceleme, araştırma ve keşfetme süreçlerine daha aktif şekilde katılmaktadır (Berk, 2012). Çocuklar çevrelerinde olup biteni incelerken ya da nesnelere temas kurarken deneyimledikleri motor beceriler, aynı zamanda büyüme ve gelişmenin de etkisi ile değişen ve gelişen becerilerdir. Büyüme ve gelişme ile birlikte bir dizi ortak süreçlerden geçmekte olan çocuklarda bireysel farklılıklarla beraber bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim gibi alanlarında değişimler ve bireysel yetenekler ortaya çıkmaktadır. (Haywood ve Getchell, 2019). Gelişimin tüm alanlarında olduğu gibi ince motor beceriler üzerinde de büyüme ve gelişmenin önemli etkisi vardır. Çocuklar yaşları ilerledikçe, ince motor becerilerde kendilerinden beklenen gelişimsel görevi yapabilecek olgunluğa erişmekte ve bu beceri alanları ile ilgili deneyimler yaşayıp, çevresel destek ve uyaranlara maruz kaldıkça bu beceriler üzerindeki kontrol ve yetkinlikleri de artmaktadır (Payne ve Isaacs, 2017). Çocuklarda kalem tutma becerisine gelişimsel açıdan bakıldığında; ilk önce kalemi dört parmağı ve baş parmağıyla sararak tutan çocuk olgunlaşma ve büyüme ile birlikte kasları üzerindeki kontrolünü artırarak baş parmak, işaret parmağı ve orta parmağını kullanarak bu becerisini daha gelişmiş bir harekete doğru götürmektedir (Gabbard, 2014). Büyüme ve gelişmenin ince motor beceriler üzerindeki etkisi araştırma sonuçlarına da yansımaktadır. Taştepe ve Köksal Akyol (2019), çocukların yaşları ilerledikçe ince motor becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Usbaş (2020) da araştırmasında çocukların yaşına bağlı olarak ince motor becerilerinin arttığını, çocukların yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak ince motor becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Hindistan'da yapılan bir araştırmada çocukların yaşları ile ince motor beceri puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşın ince motor beceri puanlarını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Manna, Pal ve Dhara, 2018). Brezilya'da 3-6 yaş arasındaki çocukların motor becerilerinin incelendiği bir araştırmada da ince motor beceri puanlarının yaşa bağlı olarak değiştiği sonucu elde edilmiştir (Dourou, Komessariou, Riga ve Lavidas, 2017).

Büyüme ve olgunlaşma motor gelişim sürecinin şekillendiren önemli bir faktör olsa da tek başına yeterli olarak görülmemelidir. Çocukların olgunlaşma ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre motor becerilerinin desteklenmesi motor gelişim açısından kritiktir. Gelişim süreci içerisinde çocuklara

sunulanuyaranlarveçevresel desteklerkültüre, yaşamkoşullarınagörefarklılaşmaktavehatta bu farklılaşmalar cinsiyet faktörünü de içine alarak şekillenmektedir (Çoknaz, 2017). İnce motor beceriler ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında kız çocuklarının erkeklere göre ince motor becerilerdedahayetenekli olduğunuartayakoyanaraştırmalar (Dourouvd., 2017; Kıvanç, 2020; Silva vd., 2018; Usbaş, 2020) olmakla beraber kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olmadığınıortayakoyanaraştırmalar dabulunmaktadır(Suggate, Stoegerve Pufke, 2017; Qi vd., 2018).Kıvanç (2020), ailelerin genellikle kız çocuklarına daha pasif ve ince motor beceriler içeren sorumluluklar verdiğini ve bu yönde beklentiler içerisinde olduklarını, erkek çocuklarına ise büyük kaslarını kullanmaya yönelik ve daha aktif katılım gerektiren sorumluluklar verdiklerini, dolayısıyla da cinsiyetler arasında farklılıklar meydana geldiğini ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde çevresel koşulların etkisi göz önünde bulundurularak kız ve erkek çocuklarının eşit koşullarda, benzer şekilde desteklendiği durumlarda ergenlik dönemine kadar cinsiyete bağlı olarak farklılaşmanın ortaya çıkmayacağı ancak gelişime bağlı olarak ergenlik döneminde kız ve erkeklerin fizyolojik fonksiyonların değişmesiyle birlikte farklılıkların meydana gelmeye başlayacağını belirtildiği görülmektedir (Çoknaz, 2017). Ortalama 3 yaş dolaylarında erkeklerin koşu, atlama, atma gibi becerilerde, kızların ise ince motor, denge, esneklik gibi alanlarda daha iyi oldukları ifade edilmektedir. Ortaya çıkan farklılıkların cinsiyetler arasındaki biyolojik ve fizyolojik farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmekle birlikte çevresel faktörlerin de birincil rolünün olabileceği vurgulanmaktadır (Gabbard, 2014). Büyüme, olgunlaşma ve kültürel etkenler bir araya geldiğinde gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi motor beceriler üzerinde de farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırmada, okulöncesi dönem ve sonrasındaki ilkökul yıllarında çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri ve performansları üzerinde etkili olan ince motor becerilerin büyüme, olgunlaşma ve kültürel faktörler bağlamında yaşa ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığından betimsel araştırmadır. Araştırmanın zamanla ilişkisi açısından bir seferde ölçülen ve araştırmanın gerçekleştirildiği döneme ait verileri içermesi tarama araştırmalarının alt türlerinden kesitsel araştırma olma özelliğini açıklamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden 60-71 aylık çocuklardan oluşmaktadır. 2018-2019 yılı eğitim istatistiklerine göre Altındağ ilçesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı 14 anaokulu

bulunmakta ve bu okullarda 5 yaş üzeri toplam 804 çocuk eğitim almaktadır (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, Cohen, Manion ve Morrison (2007)'nin farklı büyüklükteki popülasyonlar için örneklem büyüklüğü çizelgesi esas alınmıştır. Çizelgeye göre 800 kişi % 95 güven düzeyi (% 5 hata payında) kapsamında 260 kişi ile temsil edilmektedir. Ancak yaşanan COVID-19 pandemi koşullarından kaynaklı istenen örneklem sayısına ulaşamamıştır. Okulların kapandığı tarihe kadar 3 anaokulunda 60-71 ay içerisinde olduğu tespit edilen toplam 80 çocuk araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Çocukların %42,5'i (n=34) kız, %57,5'i (n=46) erkektir. Çocukların aylara göre yaş aralıkları incelendiğinde ise 60-65 aylar ve 66-71 aylar arasında eşit sayıda çocuk yer almaktadır. Çocukların yaş ortalaması 65,5 ay (SS=3.54) olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Kalıpçı Söyler (2019) tarafından geliştirilen ölçme aracı, 48-72 aylık çocukların ince motor becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Tek faktörlü bir yapıya sahip olan ölçme aracı 26 madde bulunmaktadır. Ölçme aracının puanlanması her bir maddeye 2 puan (becerinin istenilen nitelikte gerçekleşmesi), 1 puan (becerinin bir bölümünün gözlenmesi), 0 puan (becerinin hiç gözlenmemesi) verilerek değerlendirme yapılmaktadır. Ölçme aracı; uygulama formu, değerlendirme formu, değerlendirmede kullanılacak iki boyutlu çizimler, üç boyutlu materyaller, kâğıt, kalem ve makastan oluşmaktadır. Ölçme aracı her çocuk ile bireysel olarak uygulanmakta; uygulamalar yaklaşık yarım saat sürmektedir. Ölçme aracına ait hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.91'dir (Kalıpçı Söyler, 2019). Yapılan bu araştırmada elde edilen Cronbach alfa katsayısı 0.80'dir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle veri toplama aracının kullanımına yönelik araştırmacıdan izin alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılacağı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli kurum izni alınmıştır. Uygulamalara 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci dönem başlangıcı olan 3 Şubat 2020 tarihinde başlanmış; COVID-19 pandemisinden dolayı eğitim öğretime ara verilen 16 Mart 2020 tarihinde uygulamalar sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi dönem çocuklarının incisiyet veya yaşlarına göre ince motor becerilerinin incelendiği bu araştırmada, uygun istatistiksel analiz için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlanma kriterlerine göre değerlendirme yapılarak ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 (26x0) en yüksek puan ise 72 (26x2) olarak hesaplanmıştır. Turgut ve Baykul (1992) ölçek maddeleri olumlu ve olumsuz uçlarda puanlandığı için bir katılımcının değerlendirme sonucunun ortalamada bir yere düşmesi durumunda bu katılımcının ortalama puana sahip olduğunun varsayılabileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle araştırmada kullanılan üç değer ile değerlendirilen ölçme aracının başlangıç noktası 0 olarak alındığında 1 değerinin (becerinin bir bölümünün gözlenmesi) orta noktaya denk geldiği varsayılarak ölçekten elde edilebilecek genel ortalama 26 (26x1) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çarpıklık ve basıklık değerleri

		Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kız	0.080	-0.945
	Erkek	-0.136	0.188
Yaş	60-65 Ay	-0.177	-0.089
	66-72 Ay	0.049	-0.319

Çarpıklığın ve basıklığın ± 1 arasında değerler almasıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2016). Tablo 1’de yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 arasında olduğundan yani veriler normal dağılım gösterdiğinden, araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet ve yaş değişkeni için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Ölçekten elde edilebilecek ortalama puanın ($\bar{X}=26$) altında ve üstünde olma durumuna ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre ortalama sonuçları

		Ortalamanın Altı		Ortalamanın Üstü		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	5	14.7	29	85.3	34	100
	Erkek	12	26.1	34	73.9	46	100
Yaş	60-65 Ay	13	32.5	27	67.5	40	100
	66-72 Ay	4	10.0	36	90.0	40	100

Tablo 2’de çocukların İnce Motor Beceri Ölçme Aracından aldıkları puanları incelendiğinde, %21.3’ünün ortalamanın altında olduğu, %78.7’sinin ise ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının %85.3’ü ortalamanın üstünde yer alırken, erkek çocuklarının %73.9’u ortalamanın üstünde yer almıştır. Yaş grupları içerisinde 66 ay üstündeki çocukların %90’ı ortalamanın üstünde bir puan alırken, bu oran 66 ayın altındaki çocuklarda %67.5 olarak bulunmuştur.

Yaş değişkenine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te; cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaş değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Yaş	n	X	t	sd	p
60-65 ay	40	29.40	-2.41	78	0.018
66-71 ay	40	33.20			

Tablo 3 incelendiğinde; yaş değişkeni açısından çocukların ince motor beceri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{78}=-2.41$; $p=0.018$). 66-71 aylık çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=33.20$) 60-65 aylık çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=29.40$) anlamlı olarak daha yüksektir. Bir başka ifade ile büyük yaş grubunda olan çocukların puan ortalamalarının küçük yaş grubunda olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de büyük yaş grubunda olan çocukların ince motor becerilerinin küçük yaş grubunda olan çocuklara göre daha iyi olduğu görülmüştür. Manna vb. (2018)'nin 5-10 yaş arasındaki çocukların ince motor beceri puanları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında yaşın ince motor beceri puanlarını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olduğu ve yaşın ilerlemesine bağlı olarak ince motor beceri puanlarında artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Usbaş (2020)'in 48-95 ay arasındaki çocukların motor gelişimlerini incelediği araştırmalarında, ince motor beceri puanlarının yaşa bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 3-6 yaş arasındaki çocukların motor becerilerinin incelendiği bir başka araştırmada ise yaşa bağlı olarak çocukların ince motor beceri puanlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların, yaşlarının ilerlemesiyle birlikte kavrama ve el göz koordinasyonu gibi ince motor becerilerde uzmanlaştıkları araştırma sonucuna yansımıştır (Dourou vb., 2017). Benzer şekilde Taştepe ve Köksal Akyol (2019)'un araştırmalarında da çocukların yaşının ilerlemesi ile birlikte ince motor beceri puanlarının farklılaştığı, kavrama ve el göz koordinasyonu gibi ince motor beceri alt alanlarında yaşı büyük olan grubun daha iyi performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimin farklı alanlarında olduğu gibi ince motor gelişim alanında da yaşa bağlı büyüme ve olgunlaşma, bu becerilerin kazanılmasında önemli yer tutmaktadır. Çocukların yaşının ilerlemesi ve çevresel uyaranlara maruz kalmaları ile ince motor beceriler üzerindeki kontrol ve yetkinlikleri de artmaktadır (Payne ve Isaacs, 2017).

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	t	sd	p
Kız	34	33.06	1.89	78	0.062
Erkek	46	30.00			

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından çocukların ince motor beceri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde cinsiyetin, çocukların ince motor becerileri üzerinde rolünün ve belirleyici etkisinin olmadığını ifade eden araştırmalar olmakla birlikte cinsiyete bağlı olarak motor becerilerde değişimler meydana geldiğini ortaya koyan araştırmaların da yer aldığı görülmüştür. Qi vb. (2018) tarafından yapılan araştırmada 5 yaş grubundaki çocuklara 24 haftasüren biregzersiz programı uygulanmış ve cinsiyet değişkeninin ince motor beceri puanları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kavalcı ve Kalkavan (2019) da 4-6 yaş arasındaki çocukların motor becerilerini inceledikleri araştırmalarında kız ve erkek çocuklarının ince motor becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Usbaş (2020)'in 48-95 ay arasındaki çocuklar ile yaptığı araştırmada 48-53 ay, 60-71 ay ve 84-95 ay arasındaki çocukların ince motor puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat 54-59 ay ve 72-83 ay arasında bulunan çocukların ince motor

puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Suggate vb. (2017) 5-9 yaş arasında yer alan çocukların oyun aktiviteleri ile ince motor becerileri ve kelime bilgileri (sözcük dağarcığı) arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ebeveyn değerlendirmesine bağlı olarak çocukların ince motor aktiviteleri ve uzmanlık düzeylerine ilişkin sorularak değerlendirilmiştir. Araştırmanın asıl amacı olmamasına karşın cinsiyetin ince motor beceriyi yordama durumuna da bakan araştırmacılar cinsiyetin ince motor becerileri yordayıcı bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Brezilya'da yapılan bir çalışmada ise annelerin çocukların motor gelişim performanslarına ilişkin tahminleri ve eşzamanlı olarak bir uzman tarafından değerlendirilen gerçek performansları karşılaştırılmıştır. Annelerin tahminlerine göre kız çocuklarının ince motor beceri alanında daha iyi performansa sahip oldukları sonucu çıksa da ölçülen gerçek performans sonuçlarına göre kız ve erkek çocukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Silva, Flôres, Corrêa, Cordovil ve Copetti, 2017). Cinsiyetin çocukların ince motor becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmalar da ilgili literatürde yer almaktadır. Kıvanç (2020) 24-36 aylık çocuklar ile yaptığı çalışmada kız çocuklarının ince motor beceri alanında erkek çocuklara göre daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmış ve ortaya çıkan farklılıkların toplumların cinsiyet rollerine göre çocuklara yüklediği görev, sorumluluk ve beklentilerden dolayı meydana gelebileceğini vurgulamıştır. Usbaş (2020) çalışmasında kız çocukların erkek çocuklara göre ince motor becerilerinin daha iyi olduğunu ve istatistiksel açıdan kız çocukları ile erkek çocuklar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını ifade etmiştir. Silva vb. (2018), 36-48 ay arasındaki çocukların cinsiyetleri ile psikomotor becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kız çocukları ile erkek çocuklar arasındaki ince motor beceri farkının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ve kız çocuklarının erkekler göre ince motor becerilerinin daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre meydana gelen bu değişiklikler kız ve erkek çocukların biyolojik farklılıklarından meydana gelebileceği ifade edilirken bir yandan da kültürel farklılıklar ve toplumun cinsiyet rollerine göre çocuklara yükledikleri sorumluluklardan dolayı ortaya çıkabileceği de belirtilmektedir (Gabbard, 2014; Kıvanç, 2020). Bu çalışmada ise cinsiyetler arası farklılığın ortaya çıkmamasında okul öncesi eğitim ile birlikte çocukların benzer uyaran ve uyarıcılara maruz kalmalarının ve eğitim programları sürecinde eşit şekilde desteklenmiş olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 60-71 aylık çocukların ince motor becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların ince motor becerileri yaşa göre değişmektedir yani çocukların yaşlarına bağlı olarak büyüme ile ince motor becerileri de artmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından ise çocukların ince motor beceri düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Çalışma grubunun sayıca az olması çalışmada bir sınırlılık oluşturmaktadır. Yapılacak yeni çalışmalarda, bu yaş grubunda olan çocukların olduğu farklı okul öncesi eğitim kurumları seçilerek çalışma grubu sayısının daha fazla olması ve çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artması sağlanabilir.

- Çalışmada kız ve erkek çocukların ince motor becerileri arasından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş ve okul öncesi eğitimin eşit şartlar sunarak benzer uyaranlar sağlamanın yansımaları olarak düşünülen busonucayönelik farklı coğrafik bölgelerde bulunan okul öncesi çocuklarıyla bu durum tekrar sınanabilir.
- İleride yapılacak olan araştırmalarda okul öncesi dönemde yer alan tüm yaş gruplarının dahil edildiği korelasyonel çalışmalar planlanarak yaşa bağlı büyüme ve ince motor beceriler arasındaki ilişki incelenebilir.

Atıf için (How to cite)

Yavuz, EC., Güney, M. ve Taştepe, T. (2021). 60-71 Aylık Çocukların İnce Motor Beceri Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 1-11.


Kaynakça

- Ankara İlMilli EğitimMüdürlüğü. (2019). <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>, 15.10.2019
- Berk, L. E. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çoknaz, H. (2017). *Psikomotor gelişim: Doğum öncesinden ölüme kadar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dinehart, L. ve Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education & Development*, 24(2), 138-161.
- Dinehart, L. & Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education and Development*. 24. 138-161. 10.1080/10409289.2011.636729.
- Dourou, E., Komessariou, A., Riga, V. ve Lavidas, K. (2017). Assessment of gross and fine motor skills in preschool children using the Peabody Developmental Motor Scales Instrument. *Eur Psychomotricity J*, 9, 89-113.
- Ericsson, I. (2008). Motor skills, attention and academic achievements. An intervention study in school years 1-3. *British Educational Research Journal*, 34(3), 301-313.
- Gabbard, C. P. (2014). *Lifelong motor development*. London: Pearson.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBMSPSSstatistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M ve Steel, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46, 1008-1017.
- Haywood, K. M. ve Getchell, N. (2019). *Life span motor development*. Illinois: Human kinetics.
- Houwen, S., Visscher, C., Koen, A. P. M. ve Lemmink, E. H. (2009). Motor skill performance of children and adolescents with visual impairments: A review. *Exceptional Children*, 75, 464-492.
- Kalıpçı Söyler, S. (2019). *İnce motor eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların ince motor beceri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kavalcı, İ. ve Kalkavan, A. (2019). 4-6 yaş grubu çocukların Bruininks-Oseretsky Testine göre motor gelişim düzeylerinin araştırılması. 3. Uluslararası Akademik Spor Araştırmaları Kongresi 19-21 Ekim 2019 içinde (s. 162-172).
- Kıvanç, R. (2020). *24-36 aylık çocuğu olan annelerin özyeterlilik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Manna, S., Pal, A. ve Dhara, P. C. (2018). Fine motor skills and its growth pattern in variation to age and gender on Bengali (Indian) primary school children: A cross sectional study. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(5),51-61.
- Payne, V. G. ve Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: A lifespan approach*. New York: Routledge.
- Payr, A. (2011). *Der Zusammenhang zwischen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Kindesalter: eine Metaanalyse [Relation between motor and cognitive development in children: A metaanalysis]*. Doktora tezi, Konstanz Üniversitesi, Konstanz.
- Pekdoğan, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22.
- Qi, Y., Tan, S., Sui, M. ve Wang, J. (2018). Supervised physical training improves fine motor skills of 5-year-old children. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 24(1), 9-12.
- Silva, M. L. D., Cavalcante, L. I. C., Heumann, S. ve Lima, T. V. R. (2018). Relationship between gender and psychomotor performance of children in Belém, Brazil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(8), 2721-2730.
- Silva, S. D., Flôres, F. S., Corrêa, S. L., Cordovil, R. ve Copetti, F. (2017). Mother's perception of children's motor development in Southern Brazil. *Perceptual and Motor Skills*, 124(1), 72-85.
- Suggate, S., Stoeger, H. ve Pufke, E. (2017). Relations between playing activities and fine motor development. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1297-1310.
- Taştepe, T. ve Köksal Akyol, A. (2019). 36-47 aylık çocuklarda Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2'nin uyarlama çalışması ve motor gelişimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 61-82.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Usbaş, H. (2020). *Miller Fonksiyon ve Katılım Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve 48-95 ay arası çocukların motor gelişimlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vander Fels, I. M. J., Te Wierike, S. C. M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J. ve Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, 697-703.
- Wei, X. (2016). Research on status quo of fine motor skills children aged 3 to 6: Case analysis of kindergartens Nanchong, Sichuan. *Asian Social Science*, 12(4), 125-130.
- Woll, A. ve Everke, J. (2007). Cognition and motor activity in childhood correlation and causation. *ICSSPE Bulletin Feature: Physical Education in Early Childhood*, 51, 33-37.
- Zoghi, A., Gabbard, C., Shojaei, M. ve Shahshahani, S. (2019). The impact of home motor affordances on motor, cognitive and social development of young children. *Iranian journal of child neurology*, 13(2), 61-69.

COVID-19 Pandemisine Bağlı Karantina Sürecinin Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi

Araştırma Makalesi / Research Article

 **Veysel KAPLAN**, Harran Üniversitesi
 **Rabia KÜRÜMLÜOĞLUGİL**, Harran Üniversitesi
 **Burcu BÜTÜN**, Yozgat Bozok Üniversitesi

Öz

COVID-19 salgınının ergenlik dönemindeki bireylerin gelecek beklentilerine ve anksiyete düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Çalışma örneklemi, toplam 253 katılımcıdan oluşmaktadır. Çevrimiçikesitselbiröz bildirimanketişeklinde, Nisan 2020-Ağustos 2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Beck Anksiyete Envanteri ve Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların %8.7'si kendisinin ve %30.4'ü ailesinden birinin koronavirüs hastalığına yakalandığını ayrıca %63.6'sı karantina sürecinde ruhsal desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği ve Beck Anksiyete Envanteri toplam puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği ve Beck Anksiyete Envanteri puan ortalaması arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda, COVID-19'a bağlı olarak oluşan karantina sürecinin ergenlerin anksiyete düzeylerini ve geleceğe dair beklentilerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19,
Ergenler,
Anksiyete,
Gelecek Beklentileri,
Karantina.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.03.2021

Kabul Tarihi: 11.05.2021

E-Yayın Tarihi:

25.06.2021

The Effect of The Quarantine Process Due to The COVID-19 Pandemic on Adolescents' Future Expectations and Anxiety Levels

Abstract

This study was conducted as a descriptive study in order to determine the impact of the COVID-19 epidemic on the future expectations and anxiety level of adolescents. The sample of the study consists of a total of 253 participants. It was conducted as an online cross-sectional self-report questionnaire between April 2020 and August 2020. Research data were collected by using Personal Information Form, Beck Anxiety Inventory and Adolescent Future Expectation Scale. 8.7% of the participants stated that they and 30.4% of their families got coronavirus disease, and 63.6% of them stated that they needed mental support during the quarantine process. It was determined that the adolescent Future Expectations Scale and Beck Anxiety Inventory total mean scores of the adolescents included in the study were moderate. A moderate, negative, statistically significant difference was found between the participants' mean score of the Adolescent Future Expectations Scale and Beck Anxiety Inventory. In conclusion, it was determined that the quarantine process caused by COVID-19 negatively affected the anxiety levels and future expectations of adolescents.

Keywords

COVID-19,
Adolescents,
Anxiety,
Future Expectations,
Quarantina

Article Info

Received: 03.17.2021

Accepted: 05.11.2021

Online Published:

06.25.2021

Giriş

Temel olarak solunum yolu enfeksiyonuna neden olan ve beta-coronavirus ailesi içinde yer alan COVID-19 virüsü, 2019 yılının sonlarında tüm dünyayı etkileyen küresel bir salgına neden olmuştur (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Murthy, Gomersall ve Fowler, 2020; Parodi ve Lui, 2020). Bu salgın, her ne kadar bireyin fiziksel sağlığını tehdit ediyor gibi görünse de kısa zaman içinde toplumun her kesiminden ve her yaşta bireyini ruh sağlığı açısından da olumsuz etkilemiştir (Almond ve Mazumder, 2005; Holmes vd., 2020; Holt-Lunstad, 2017). Özellikle virüsün yayılmasının önlenmesi adına uygulanan karantinalar ve okulların kapatılması, bunun yanı sıra sosyal medyada oluşan bilgi kirliliği ve televizyonlardaki durmaksızın devam eden salgın ile ilişkili programlar toplumda karmaşık bir ortama neden olmuş ve çocuk/ergen, kadın, yaşlı gibi grupları da haderinden etkilemiştir (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Qiu vd., 2020; Tian vd., 2020; Wang vd., 2020).

Hassas bir grup olarak ergenler bilişsel, duygusal, fiziksel ve psikolojik alanlarda henüz gelişimlerini tamamlayamamış olmaları nedeniyle COVID-19 salgınının yarattığı olumsuzluklardan en fazla etkilenen grupların başında gelmektedir (Jefsen vd., 2020). Ergenlik dönemi, yaşam dönemi olarak sosyal ve psikolojik büyümenin gerçekleştiği, geleceğe dair beklentilerin belirlendiği oldukça kritik bir yaşam dönemidir (Hazen, Schlozman ve Beresin, 2008). COVID-19 salgını, hassas bir dönemde olan ergenlere pek çok açıdan kısıtlayıcı süreçler yaşatmaktadır. Özellikle alınan önlemler kapsamında oluşan uzun süreli evde kalma zorunluluğu, okul ortamından uzaklaşma, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden uzak olma, eğlence kaynaklarından uzaklaşma veya hastalığa yakalanma korkusu gibi olumsuzluklar ergenin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyecek zorlayıcı değişimlerdir (Brooks vd., 2020; Kılınçel vd., 2020; Şahbudak ve Emiroğlu, 2020; Wang vd., 2020). Literatürde ergenlik döneminde deneyimlenen depresyon, salgın gibi travmatik yaşam olaylarının anksiyete, korku, yalnızlık, çevreye ve geleceğe yönelik ilginin azalması gibi ciddi problemlere neden olabileceği belirtilmektedir (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Jefsen vd., 2020; Liu vd., 2020).

Ülkelerin COVID-19 pandemisini kontrol altına alınabilmek için başvurdukları yöntemler çeşitlilik gösterse de tüm dünyada uygulanan temel stratejinin sosyal kısıtlama olduğu görülmektedir (Oosterhoff vd., 2020). Bu bağlamda okulların kapanması ve uygulanan sokağa çıkma yasakları ile birlikte sosyal yaşamları, çevreleri ve aktiviteleri kısıtlanan ergenlerin, oluşan yeni düzene uyum sürecinde yoğun kaygı yaşayacağı düşünülmektedir (Cao vd., 2020; Jiao vd., 2020). Bu olumsuz değişimler nedeniyle oluşan karmaşık ortam, ergenlerin korumaya çalıştıkları ruhsal dengelerine zarar verirken, gelecek ile ilgili tüm planlarını da olumsuz etkilemektedir (Tuncer, 2011). Özellikle okulu bitirmek, bir işte başarılı olmak, unvan sahibi olmak, sevgili bulmak, evlenmek, çocuksahibi olmak gibi planları, içinde buldukları endişeli ruh haline paralel olarak değişiklik gösterecek ve daha olumsuz bir gelecek beklentisine neden olacaktır (Artar, 2003; Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020).

Yapılan pek çok çalışma da ergenlerin ruh sağlıklarının COVID-19 pandemisinden etkilendiği tespit edilmiştir (Brooks vd., 2020; Cao vd., 2020; Jiao vd., 2020; Kılınçel vd., 2020; Şahbudak ve Emiroğlu, 2020; Wang vd., 2020). Ancak bu çalışmalar ergenlerin özellikle anksiyete düzeyleri ile gelecek beklentilerinin nasıl

etkilendiğini tespit eden çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda planlanan çalışmada, COVID-19 küresel salgınının ergenlerin anksiyete düzeylerini ve gelecek beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilecek verilerin salgın sürecinde ruhsal sorunlar açısından risk grubu olan ergenlere yönelik koruyucu ve çözüm üretici çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- COVID-19 pandemisi ergenlerin anksiyete düzeylerini ve gelecek beklentilerini nasıl etkilemektedir?
- COVID-19 pandemisinde ergenlerin anksiyete düzeyleri ve gelecek beklentileri çeşitli durumlara (yaşa, cinsiyete, korona virüse yakalanma durumu, ailenin koronavirüse yakalanma durumu, kronik hastalığın var olma durumu, ailede kronik hastalığın olma durumu, karantinede ruhsal desteğe ihtiyaç duyma) göre anlamlı farklılık göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Amacı/Şekli

Araştırma, COVID-19 salgınının ergenlik dönemindeki bireylerin gelecek beklentilerine ve anksiyete düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Örnekleme ve Dahil Edilme Kriterleri

Araştırmada örneklem olarak, yargısal (rastlantısal) olmayan örneklemlerden kartopu örnekleme seçilmiştir. Yargısal olmayan örnekleme seçilecek katılımcılar tesadüfen değil belli özellikleri dikkate alınarak örnekleme alınmaktadır (Bal, 2014). Kartopu örnekleme, görüşmecilerin tanıdıkları kişileri ve o kişilerin detanıdıkları kişileri araştırmacıya yönlendirdiği örnekleme türüdür. Ulaşılması zor gruplar veya ulaşım zorluğu olduğu zamanlarda kullanılan bu yöntem bilinmeyen katılımcılara ulaşmak açısından avantaj sağlamaktadır (Bal, 2014; Miller, 1996). COVID-19 pandemisi sürecinde mevcut kısıtlamalar nedeniyle örnekleme olan ergenlere ulaşım zorluğu yaşandığından bu yöntem ile örnekleme oluşturulmuştur. Çalışma örnekleme, Şanlıurfa ilinde ikamet eden toplam 253 katılımcıdan (araştırmaya katılmaya gönüllü, 14-18 yaş aralığında ve veri toplama araçlarının okunması/anlaşılması/doldurulması yönünden problemi olmayan) oluşmaktadır.

Tablo 1. Ergenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı

Özellikler	S	%
Yaş		
14 yaş(47)	47	18.5
15 yaş(38)	38	15
16 yaş(42)	42	16.6
17 yaş(66)	66	26.1
18 yaş(60)	60	23.8
Kronik Hastalığa Sahip Olma Durumu		
Yok		
Var	231	91.3
	22	8.7
Ailede Kronik Hastalığa Sahip Olma		
Yok	155	61.3
Var	98	38.7

Koronavirüse Yakalanma Durumu		
Evet	22	8.7
Hayır	231	91.3
Ailede Koronavirüse Yakalanan Birey		
Evet		
Hayır	77	30.4
	176	69.6
Karantinada Ruhsal Destek İhtiyacı		
Evet	161	63.6
Hayır	92	36.4
Toplam	253	100

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından literatür incelenerek oluşturulan form; katılımcıların yaş, cinsiyet, kronik hastalığa sahip olma durumu, ailede kronik hastalığın olma durumu, COVID-19'a yakalanma durumu, ailenin COVID-19'ayakalanma durumu, karantina dönemindepsikolojikdesteğe ihtiyaçduyma durumu gibi bireyin kişisel özelliklerini tanımlamaya yönelik sorular içermektedir.

Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)

BAÖ, anksiyeteyi depresyondan ayırt edebilmek için Beck ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, Türkiye için geçerlilik güvenirlik çalışması ise Ulusoy ve diğerleri (1998) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin, Türkiye için geçerlilik güvenirlik çalışması ise Ulusoy ve diğerleri (1998) tarafından yapılmıştır. Öz değerlendirilenin yapıldığı 21 madde, tek boyutlu olan ölçek 0 (hiç) – 3 (ciddi düzeyde) arası 4'lü Likert tiptedir ve puan aralığı 0-63'tür. Alınan toplam puanın yüksek olması, anksiyetenin şiddetinin yüksek olduğunun göstergesidir. Ölçeğin Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı 0,93 olaraktespitedilmiştir. Buçalışmada ise Cronbachalfa içgüvenirlikkatsayısı 0,87olaraktespitedilmiştir.

Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği

McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından geliştirilen ve Tuncer (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği 25 madde ve dörtboyuttan(İşve Eğitim, Evlilikve Aile, Din ve Toplum, Sağlıkve Yaşam) oluşmaktadır. Puanaralığı25-175olanölçeğinbirincifaktörü 1 maddeden, ikinci faktörü 7 maddeden, üçüncü faktörü 3 maddeden ve dördüncü faktörü 4 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktörlü yapının Cronbach Alfa katsayısı 0,925 bulunmuştur. Uyarlama çalışmasında ölçeğin orjinal formunda herhangi bir değişiklik olmamış, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.928 hesaplanmıştır. Ölçek, maddeleri kesinlikle inanmıyorum (1 puan) ve kesinlikle inanıyorum (7 puan) arasında puanlanan 7'li Likert türündedir. Bu ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı 0.906 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, COVID-19 salgını nedeniyle oluşan karantina sürecinde her türlü hastalık bulaşmasını önlemek için kişilerin akıllı telefonlarına gönderilen Google Form anketleri aracılığıyla elde edildi. Bu çalışma, çevrimiçi kesitsel bir öz bildirim anketi şeklinde, 01/04/2020-01/08/2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Öncelikle katılımcılara 'Bilgilendirilmiş Onam' formu gönderilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan Kişisel Bilgi Formu, Beck Anksiyete Envanteri ve Ergen Gelecek Beklenti Ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada elde edilen veriler değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde ergenlerin tanıtıcı özelliklerini incelemek amacıyla yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma, tanıtıcı özellikleri ile ölçek puan ortalamalarının karşılaştırmasında ANOVA ve t-testi kullanılmış ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca ölçek puanlarının arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi için 0.20-0.39 arasında ise zayıf, 0.40-0.59 arasında orta, 0.60-0.79 arasında yüksek ve 0.80-1.0 çok yüksek düzeyde ilişki aralığı belirlenmiştir.

Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmaplanlandıktan sonra, etik kurul izinleri alınmıştır (Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Toplantı Sayısı: 2021/57 Tarih: 09/03/2021).

Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin EGBÖ ve BAÖ'den aldıkları toplam puan ortalamaları Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin EGBÖ toplam puan ortalaması 72.53 ± 44.36 ve BAÖ toplam puan ortalaması 28.65 ± 10.03 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin EGBÖ ve BAÖ toplam puan ortalamaları

Ölçekler	X±SS	Alınan Min- Max Değerler	Alnabilecek Min-Max Değerler
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	72.53±44.36	30-171	25-175
Beck Anksiyete Ölçeği	28.65±10.03	2-57	0-63

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin EGBÖ puanları yaşlarına ve kronik hastalığa sahip olma durumuna göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Analiz sonuçlarında 17 yaşındaki vekronik hastalığı olan ergenlerin EGBÖ ortalamapuanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerin EGBÖ puanları koronavirüs hastalığına yakalanma, ailede koronavirüse yakalanma ve karantinede ruhsal desteğe ihtiyaç duyma durumlarına göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Koronavirüse yakalanan, ailesi koronavirüse yakalanan ve karantina sürecinde ruhsal desteğe ihtiyaç duyan ergenlerin EGBÖ ortalama puanlarının anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin BAÖ ortalama puanları yaşlarına ve ailede kronik hastalığa sahip olma durumuna göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Analiz sonuçlarında ailede kronik hastalığa sahip olan ergenlerin BAÖ ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin BAÖ ortalama puanları koronavirüs hastalığına yakalanma, ailede koronavirüse yakalanma ve karantinede ruhsal desteğe ihtiyaç duyma durumlarına göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Koronavirüse yakalanan, ailesi koronavirüse yakalanan ve karantina sürecinde ruhsal desteğe ihtiyaç duyan ergenlerin BAÖ ortalama puanlarının anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Ergenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre EGBÖ ve BAÖ puan ortalamalarının dağılımı

Özellikler	Ölçekler	
	EGBÖ X±SS	BAÖ X±SS
Yaş		
14 yaş (47)	60.95±43.01	31.41±10.74
15 yaş (38)	64.68±46.58	30.45±8.47
16 yaş (42)	75.10±38.04	29.20±9.23
17 yaş (66)	79.13±45.21	25.96±10.06
18 yaş (60)	77.91±46.03	26.77±10.59
	F=2.701 p=0.031	F= 2.416 p=0.049
Cinsiyet		
Kız (177)	72.72±43.09	29.04±10.09
Erkek (76)	72.10±47.48	27.76±9.92
	t= 0.098 p=0.922	t=0.774 p=0.440
Kronik Hastalığa Sahip Olma Durumu		
Yok (231)		
Var (22)	72.46±44.77	28.44±10.13
	73.27±40.72	30.97±8.89
	t=2.219 p=0.035	t=-1.053 p=0.302
Ailede Kronik Hastalığa Sahip Olma Durumu		
Yok (155)		
Var (98)	75.18±45.76	26.53±10.22
	68.34±41.94	37.92±9.08
	t=1.219 p=0.224	t=-3.708 p=0.000
Koronavirüse Yakalanma Durumu		
Evet (22)		
Hayır (231)	55.09±37.95	33.97±9.50
	74.19±44.64	28.15±9.99
	t= -2.219 p=0.035	t=2.278 p=0.031
Ailenin Koronavirüse Yakalanma Durumu		
Evet (77)		
Hayır (176)	58.76±40.62	32.56±10.37
	78.56±44.69	26.95±9.56
	t=-3.458 p=0.001	t=3.382 p=0.001
Karantinada Ruhsal Destek İhtiyacı		
Evet (161)		
Hayır (92)	67.22±42.82	31.35±9.08
	81.82±45.70	23.94±10.43
	t=-2.500 p=0.013	t=4.739 p=0.000

Katılımcıların EGBÖ ve BAÖ puan ortalaması arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Ergenlerin EGBÖ ve BAÖ puan ortalamaları arasındaki ilişki

	Beck Anksiyete Ölçeği	
	r	p
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	-0.529	0.000

Tartışma

Travmatik bir olay olarak COVID-19 salgını toplumun her kesiminden bireyi olumsuz etkileyerek anksiyeteye neden olabilmekte ve bireyin geleceğe yönelik bakışımı olumsuz etkileyebilmektedir (Lei vd., 2020; Zhou vd., 2020). Bu durumun, ergenlik dönemindeki bireylere etkisinin incelendiği çalışmada, katılımcıların BAÖ puan ortalamalarının 28.65±10.03 olduğu tespit edilmiştir. Salgını kontrol altına alabilmek için uygulanan sosyal kısıtlama stratejileri, bireyi arkadaşlarından, akrabalarından ve diğer sosyal

destek ağlarından izole etmiştir. Bu durum tüm toplumu olumsuz etkilerken, özellikle sosyalleşmenin önemli olduğu ve geleceğe yönelik kararların alındığı ergenlik dönemindeki bireyler için çok daha ciddi sonuçlara (psikolojik bozukluklara) neden olabilmektedir (Golberstein, Wen ve Miller, 2020; Gördeles-Beşer, 2014; Magson vd., 2021). Ergenler için oldukça önemli olan rutin alışkanlıkların bozulmasının ve akran etkileşiminin olmaması gibi durumlar anksiyetenin temel nedeni olabilir (Fegert vd., 2020; Ornell vd., 2020; Shigemura vd., 2020; Xiang vd., 2020; Wang vd., 2020). Ayrıca pandemi döneminde yaşanan sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle ergenler, günün büyük bölümünü sosyal medya araçları ile geçirmeye başlamış ve salgın ile ilgili büyük bir bilgi kirliliğine maruz kalmıştır (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Kılınçel vd., 2020; Seçer ve Ulaş, 2020). Bu durumun ergenlerin anksiyete düzeylerini yükselten en önemli etkenlerin başında geldiği düşünülmektedir (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020; Kılınçel vd., 2020). Araştırmanın bir diğer temel sonucu da katılımcıların gelecek beklentileri ile ilgilidir. Çalışma sonuçlarımıza göre katılımcıların EGBÖ'den aldıkları ortalama puanın 72.53 ± 44.36 olduğu tespit edilmiştir. Yaşanan salgın, çevreye duyulan ilginin arttığı ergenlik dönemindeki bireyin hissettiği yüksek düzeyde anksiyeteye paralel olarak geleceğe yönelik planlarını vehayallerini olumsuz etkileyecektir. Yaşam dönemi ilişkili olarak ergenlik döneminde bireyler, çevre ile daha da ilgilenecek duygusal ilişkiler kurma, meslek sahibi olma, toplumda önemli statüye sahip olma gibi geleceğe yönelik planlar yapmaktadırlar. Ancak pandemi nedeniyle, kapatılan okullar, sokağa çıkma kısıtlamaları, azalan iş olanakları ve kısıtlanan sosyal ilişkiler ergenlerin bu hayallerini olumsuz etkilemekte ve daha endişeli bireyler haline gelmelerine neden olmaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların yaşları ile BAÖ ve EGBÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları, literatürdeki diğer çalışmalara paralel olarak, daha küçük yaşta bireylerin anksiyete puanları anlamlı şekilde yüksek ve gelecek beklenti puanlarının anlamlı şekilde düşük olduğunu göstermektedir (Pigaianni vd., 2020; Chi vd., 2020). Bu durumun, daha küçük yaşta ergenlerin, etkili baş etme stratejileri geliştirememiş olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sonuçlarından bir diğeri de ergenin veya ailesinin koronavirüse yakalanmış olması anksiyete puanlarını anlamlı şekilde yükselttiği ve geleceğe dair beklentileri anlamlı şekilde düşürdüğüdür. Literatürde bireyin kendisinde veya ailesinde koronavirüs görülmesinin anksiyete düzeyinde artışa neden olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Duan vd., 2020). Özellikle zorunlu izolasyon sürecini yaşayan bireyin tüm sevdiklerinden uzakta, yalnız bir şekilde nefes darlığı, inatçı ateş gibi zor fiziksel semptomlar ile baş etmeye çalışması bireyin yoğun anksiyete yaşamasına ve ruh sağlığının bozulmasına neden olacaktır (Qi vd., 2020). Ayrıca devam eden tedavi ve aşı çalışmalarından henüz net bir sonuç alınmaması bireyin hem kendisi hem de ailesinin geleceği konusunda olumsuz bir beklenti içerisine girmesine neden olabilmektedir. Tüm bunlar ergenlerin bu dönemde ciddi şekilde ruhsal desteğe ihtiyaç duyacaklarının önemli bir göstergesidir. Bu anlamda karantinada ruhsal desteğe ihtiyacı olma durumlarına göre incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %64'ü karantina sürecinde ruhsal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ruhsal desteğe ihtiyaç duyan grubun anksiyete düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksek ve gelecek beklentileri anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

COVID-19 salgını için erken dönemde elde edilen veriler, kronik hastalığı olan bireylerde COVID-19 enfeksiyonunun çok daha sık görüldüğüne, daha ağır seyrettiğine ve ölüm oranlarının daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir (de Abajo vd., 2020; Zhou vd., 2020). Zaten tek başına baş edilmesi zor bir durum olarak sıklıkla üzüntü, öfke, çaresizlik, anksiyete, endişe gibi psikososyal sorunlara neden olan kronik hastalıklar, COVID-19 enfeksiyonu ile birlikte baş edilmesi çok daha zor bir problem haline dönüşmüştür (de Abajo vd., 2020; İnal Emiroğlu ve Akay, 2008; Özdemir ve Taşçı, 2013). Çalışma sonuçlarımız incelendiğinde kendisinin veya ailesinden herhangi birinin kronik hastalığı olan ergenlerin hissettikleri anksiyetenin anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kronik hastalıkların ergenin geleceğe yönelik beklentilerinin de olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Hem kronik hastalığın hemde COVID-19 enfeksiyonuergeniçintemelde, bağımsızlığını kaybolması ve gelecekle ilgili planların bozulması şeklinde algılanacaktır. Bu süreçte yaşanabilecek olası kilo değişimleri, cilt renginde değişiklikler, öksürük, nefes darlığı gibi fiziksel semptomlar ciddi düzeyde anksiyete ve davranış problemlerine neden olacaktır (İnal Emiroğlu ve Akay, 2008; Özdemir ve Taşçı, 2013; Zhou vd., 2020).

Fiziksel ve ruhsal birçok değişimin meydana geldiği ergenlik döneminde birey genellikle kariyer, aile, romantik ilişkiler, ekonomik kazanç ve toplumsal saygınlık gibi alanlarda planlar yapılmaktadır (Moore, 2003; Yavuzer vd., 2005). Bu dönemde yapılan planlar ile ilişkili olarak yoğun duygular ve geçişler yaşayan ergenler zaman içerisinde daha yüksek düzeyde anksiyete hissetmeye başlarlar (Akça vd., 2018; MacLeod ve Byrne 1996). Bilişsel kurama göre ergenlik döneminde hissedilen bu anksiyete, ilk olarak bireyin özellikle geleceğe yönelik akılcı olmayan inanışlarından kaynaklanmaktadır (Yılmaz, 2016). Ayrıca yaşanan depresyon, savaş, salgın gibi travmatik olayların etkisi ile benliğini tehdit altında hisseden bireyin ruhsal dengesi bozulacak ve gelecek beklentileri tamamen değişecektir (Artar, 2003; Dursun, Özkan ve Körler Başkaya, 2019; Kıran, Bozkurt ve Cengiz, 2020). Etki eden travmatik olay ergenlerin, ellerindeki kaynakların tükeneneğinedairendişeye neden olacak ve kendilerinde gelecek ile ilgili değişim gerçekleştirme gücünü bulayacaklardır (Artar, 2003; Salmela-Aro, 2001). Araştırma sonuçlarında da bu duruma paralel olarak ergenlerin anksiyete ve gelecek beklentileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında bu bulgumuzu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Dursun, Özkan ve Körler Başkaya, 2019; Salmela-Aro ve Nurmi, 1997).

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonuçlarımız, COVID-19'a bağlı olarak oluşan karantina sürecinin ergenlerin anksiyete düzeylerini ve geleceğe dair beklentilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca özellikle COVID-19 hastalığı geçiren, ailesinde COVID-19 hastalığı geçiren, kendisinde veya ailesinde kronik hastalığı olan ergenlerin hissettikleri anksiyetenin daha yüksek olduğu ve geleceğe yönelik beklentilerinin daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlarımız özellikle hareket kısıtlamalarına nedeniyle olumsuz duyguların etkisi altında kalan başta çocuk ve ergenler olmak üzere tüm hassas grupların sık izlemlerle kontrol edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu izlemlerde tespit edilen riskli ergenler ile ruhsal destek sağlayabilmek adına görüşmeler yapılmalıdır. Görüşmelerde özellikle karantina sürecinin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik fiziksel

aktiviteler öğretilmelidir. Ayrıca stres, öfke, anksiyete gibi durumlar ile mücadele edebilmesi için baş etme stratejilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra ergenler için bir rol modeli olan ebeveynler de mutlaka bu izlem ve destek kapsamında değerlendirilmelidir. Ebeveynlik becerileri geliştirebilmeleri için eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması oldukça önemlidir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Atıf için (How to cite)

Kaplan, V., Kürümlüoğlu, R. ve Bütün, B. (2021). COVID-19 Pandemisine Bağlı Karantina Sürecinin Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Anksiyete Düzeylerine Etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 12-23.

Kaynakça




- Akça, S., Selen, F., Demir, E. et al. (2018). Cinsiyetveyaşfarklılıklarınınergenlerindepresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 45 (3), 255-264. <https://doi.org/10.5798/dicletip.457235>.
- Almond, D., Mazumder, B. (2005). The 1918 influenza pandemic and subsequent health outcomes: an analysis of SIPP data. *American Economic Review*, 95(2), 258-262. <https://doi.org/10.1257/000282805774669943>.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000195.
- Bal, H. (2014). *Sosyolojide Yöntem Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. et al. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., Aşkın, R. (2020). COVID-19 Pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37): 304-318.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E. et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227):912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G. et al. (2020), The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 28, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
- Chi, X., Liang, K., Chen, S.T. et al. (2020). Mental health problems among Chinese adolescents during the COVID-19: The importance of nutrition and physical activity. *International journal of clinical and health psychology: IJCHP*, 100218. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.100218>.
- de Abajo F.J., Rodriguez-Martin S., Lerma V. et al. (2020). Use of renin-angiotensin-aldosterone system inhibitors and risk of COVID-19 requiring admission to hospital: a case-population study. *Lancet*, 395(10238):1705-14. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31030-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31030-8).
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y. et al. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of affective disorders*, 275, 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>.
- Dursun, A., Özkan, M., Körler Başkaya, Y. (2019). Ergenlerin gelecek beklentilerinin yordayıcısı olarak psikolojik semptomlar ve akademik başarı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 121-144. <https://doi.org/10.19171/uefad.447592>.
- Fegert J.M., Vitiello B., Plener P.L. et al. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 14:20. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>.
- Golberstein E, Wen H, Miller B.F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatr*, 174(9):819-820. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>.
- Gördeles-Beşer N. (2004). Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği-bakım sanatı. İçinde: Ergenlik dönemi ruh sağlığı ve hastalıkları. Çam O, Engin E. (Editörler). İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.
- Hazen, E., Schlozman, S., Beresin, E. (2008). Adolescent psychological. *Pediatrics in review*, 29(5), 161-168. doi: <https://doi.org/10.1542/pir.29-5-161>.
- Holmes, E.A., O'Connor, R.C., Perry, V.H. et al. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A Call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7:547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1).

- Holt-Lunstad, J. (2017). The potential public health relevance of social isolation and loneliness: Prevalence, epidemiology, and risk factors. *Public Policy & Aging Report*, 27(4):127-130. <https://doi.org/doi:10.1093/ppar/prx030>.
- İnal Emiroğlu, F.N., Akay, A.P. (2008). Kronik hastalıklar, hastaneye yatış ve çocuk. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 99-105.
- Jefsen, O.H., Rohde, C., Nørremark, B. et al. (2020). Editorial perspective: COVID-19 pandemic-related psychopathology in children and adolescents with mental illness. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13292>.
- Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J. et al. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264–266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>.
- Kılınçel, Ş., Kılınçel, O., Muratdağı, G. et al. (2020). Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *Asia-Pacific psychiatry. Official journal of the Pacific Rim College of Psychiatrists*, e12406. <https://doi.org/10.1111/appy.12406>.
- Kıran, B., Bozkur, B., & Cengiz, Ö. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6): 2401-2409.
- Lei, L., Huang, X., Zhang, S. et al. (2020). Comparison of prevalence and associated factors of anxiety and depression among people affected by versus people unaffected by quarantine during the COVID-19 epidemic in southwestern China. *Medical Science Monitor*, 26, e924609. <https://doi.org/10.12659/MSM.924609>.
- Liu, J.J., Bao, Y., Huang, X., et al. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(5), 347–349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1).
- Magson, N.R., Freeman, J., Rapee, R.M. et al. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of youth and adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>.
- Miller, B. C. (1996). *Aile Araştırma Yöntemleri*. (Edt: Köksal, D.) Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Moore, D. (2003). Perceptions of Self Control, Relative Deprivation and Expectations of Young Jews and Palestinians in Israel. *The Journal of social psychology*, 143(4): 521-540.
- Murthy, S., Gomersall, C.D., Fowler, R.A., (2020). Care for critically ill patients with COVID-19". *Journal of the American Medical Association*, 323(15), 1499-1500. <https://doi.org/doi:10.1001/jama.2020.3633>.
- Oosterhoff, B., Palmer, C.A., Wilson, J. et al. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 67(2), 179–185. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.004>.
- Ornell, F., Schuch, J.B., Sordi, A.O. et al. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>.
- Özdemir, Ü., Taşçı, S. (2013). Kronik hastalıklarda psikososyal sorunlar ve bakım. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-72.
- Parodi, S.M., Liu, V.X., (2020). From containment to mitigation of COVID-19 in the US. *Journal of the American Medical Association*, 323(15): 1441-1442. <https://doi.org/doi:10.1001/jama.2020.3882>
- Pigaiani, Y., Zocante, L., Zocca, A. et al. (2020). adolescent lifestyle behaviors, coping strategies and subjective wellbeing during the COVID-19 Pandemic: An online student survey. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 8(4), 472. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040472>.

- Qi, M., Zhou, S.J, Guo, Zhao-Chang & Zhang, L.G., et al. (2020). The Effect of social support on mental health in chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.001>.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M. et al. (2020). A Nationwide survey of psychological distress among chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33, e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Salmela-Aro, K. (2001) *Personal goals during the transition to young adulthood (İçinde) Navigating through adolescence* (Ed) Nurmi J.E., *European Perspectives*, Routiedge, New York
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J.E. (1997). Goal contents, well being and life context during transition to university A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 20:471-491
- Seçer, İ., Ulaş, S. (2020). An investigation of the effect of COVID-19 on ocd in youth in the context of emotional reactivity, experiential avoidance, depression and anxiety. *International journal of mental health and addiction*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00322-z>.
- Shigemura, J., Ursano, R.J., Morganstein, J.C., et al. (2020). Public response to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(4), 281–282. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>.
- Şahbudak, B., Emiroğlu, N.İ. (2020). Çocuk ve ergende covid-19 salgını ve duygudurum bozuklukları birlikteliği. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 2020;27(2):59-63. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.55265>.
- Tian, F., Li, H., Tian, S. et al. (2020). Psychological symptoms of ordinary chinese citizens based on scl-90 during the level 1 emergency response to COVID-19. *Psychiatry Research*, 288, 112992. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112992>.
- Tuncer, M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 2265-1275. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2335>.
- Ulusoy, M., Sahin, N.H., Erkmén, H. (1998). The Beck anxiety inventory: psychometric properties. *Journal of cognitive psychotherapy*, 12(2), 163-172.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J. et al. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family, and community development of a new measure. *Youth & Society*, 40(2): 182-202.
- Xiang, Y.T., Yang, Y., Li, W. et al. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228–229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8).
- Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F, ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2):93-103.
- Yılmaz, S. (2016). Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği. İçinde: *Kayı (Anksiyete) bozuklukları*. Gürhan N (Editör). Ankara: Ankara Nobel Tıp Kitapevleri, 355.
- Zhou S.J, Zhang L.G, Wang L.L, et al. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 29(6):749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>.

Lisede Öğrenim Gören Ergenlerin Bağlanma Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 İsmail Berat UZUN, Kapadokya Üniversitesi
 Özden KUŞÇU, Selçuk Üniversitesi Üniversitesi
 Ahmet UĞUR, Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı lisede öğrenim gören ergenlerin bağlanma stillerine ait puanlarının kardeş sahibi olma durumuna göre değişimini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesi, Adil Karaağaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Selçuklu Öztekinler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Bosna Hersek Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde bulunan 14-18 yaş aralığındaki yansız olarak seçilmiş 276 birey oluşturmaktadır. Öğrencilerin bağlanma stillerini belirlemek amacıyla 3 boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın alt denencelerini test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde One-Way ANOVA, Khruskal Wallis H ve bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde yalnızca kaçınan bağlanma alt boyutunun kardeş sahibi olma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaştığı ve kardeş sahibi olmayanların kaçınan bağlanma puanlarının kardeş sahibi olan bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağlanma stillerine ait puanlar kardeş cinsiyetine göre farklılaşırken, anne ve babanın birlikte yaşama durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bağlanma Stilleri,
Kardeş,
Kaçınan Bağlanma,
Güvenli Bağlanma.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.04.2021
Kabul Tarihi: 11.05.2021
E-Yayın Tarihi:
25.06.2021

Examining the Attachment Styles of Adolescents' in High School According to Some Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the change in the scores of attachment styles of adolescents in high school according to the status of having siblings. The study group of the research consists of 276 randomly selected individuals between the ages of 14-18 in Selçuklu district of Konya province, Adil Karaağaç Vocational and Technical Anatolian High School, Selçuklu Öztekinler Vocational and Technical Anatolian High School and Bosnia and Herzegovina Anatolian Imam Hatip High School in the 2020-2021 academic year. Attachment Styles Scale with 3 sub-dimensions was used to determine the attachment styles of the students. In order to test the sub-assumptions of the research, the participant information form prepared by the researchers was applied. One-Way ANOVA, Khruskal Wallis H and independent samples t test were used to analyze the data. When the findings of the study were examined, it was concluded that the avoidant attachment sub-dimension differed according to the status of having siblings and the number of siblings. In addition, it was observed that those who did not have siblings had higher avoiding attachment scores than those who had siblings. While the scores of attachment styles differ according to sibling gender, it was concluded that they did not change according to the parents' living together.

Keywords

Attachment styles,
Sibling,
Avoided attachment,
Secure attachment.

Article Info

Received: 04.21.2021
Accepted: 05.11.2021
Online Published:
06.25.2021

Giriş

Bağlanma kavramı literatürde ilk olarak Bowlby'nin (1944) Londra'da bir çocuk kliniğindeki uyum problemi gösteren çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalar neticesinde meydana çıkmıştır (Erzen, 2016). Bowlby (1973) bağlanmayı kişinin kendisi için önem taşıyan bireylere karşı oluşturduğu etkisi güçlü duygusal bağlar şeklinde tanımlamaktadır.

Bowlby (1958) ve Ainsworth (1989) yapmış oldukları çalışmalarda bağlanma stilinin üç temelden oluştuğunu (güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçınan bağlanma) savunmuşlardır. Bartholomew ve Horowitz (1991) ise bağlanma stilinin dört temelden oluştuğunu (güvenli, korkulu, saplantılı, kayıtsız) savunmuştur. Güvenli bağlanan çocuklar, annenin yanından ayrılması ve yabancı endişesi hissetmesi gibi stres oluşabilecek durumlarla karşılaştığında, güven duygusunu diri tutabilir ve aktif davranışlarına devam edebilirler (Sümer ve Güngör, 1999). Kaygılı bağlanan çocuklar, bakımını üstlenen birey odadan ayrıldığında, bakım sağlayan kişinin tekrar geleceği konusunda tereddüt eden ve ayrıldığı andan itibaren güçlkle sakinleşen davranışlar sergilemektedirler. Bakımı üstlenenin tutarlı olmayan tepkiler göstermesi ve ayrılığı ceza ya da korkutma maksadıyla kullanması bu bağlanma şeklinin gelişmesinde etkili olmakla birlikte en az görülen bağlanma stildir (Soysal vd., 2005). Korkulu kaçınmacı bağlanma stiline ise, ailesi tarafından yeterince ilgi ve bakım gösterilmeyen bireylerde rastlanır. Bu bireylerin öz sevgi düzeyleri düşüktür. Bunun yanı sıra başkalarının yardım ve ilgilerini de güvenilmez olarak değerlendirirler (Bartholomew, Henderson ve Dutton, 2001).

Bowlby'e (1973, 1979) göre bağlanma doğumdan başlayarak hayat boyu devam eden geniş bir süreci kapsamaktadır. Bağlanmanın temelini kişinin birtakım gereksinimlerinin yeterli düzeyde karşılanması oluşturur ve bu nedenle bağlanma yalnızca bebeklik ve çocukluk dönemiyle sınırlı bir durum değildir. Yetişkin bireylerin de karşılanması gerekli olan belirli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bağlanma konusu ile ilgili yapılan araştırmalar uzun yıllar boyunca yaşamın ilk dönemlerini kapsayan sınırlı bir çerçevede tutulmuştur. Fakat senelerde, Bowlby ve Ainsworth'un bağlanma stillerini yetişkinlik çağı için de incelenmeye değer bulunmuştur. Bağlanma bebeklik döneminde tek yönlü olarak gerçekleşirken yetişkinlik döneminde çeşitli farklılıklar vardır. İnsanlar yapıları itibarıyla kendilerinin güvende olduğu hissetmeyi arzu ederler ve bu sebeple kendileri için arkadaşlara ve eşe gereksinim duyarlar. Bu gereksinim sonucunda bireyler aynı zamanda birey bağlanma nesnesi durumundadır. Bununla birlikte bağlanma durumu taraflı bir ilişki olmaktan çıkmaktadır. Bununla birlikte yetişkin bireylerin kendisi için bağlanma nesnesi olacak figürleri belirlerken yaşamın ilk yıllarındaki deneyimleri bağlanma stilleri üzerinde etkili olabilmektedir (Raja, 1991; Hazan ve Shaver, 1994).

Gezer (2001) gençlerin bağlanma stilleri ile aile yapıları arasındaki ilişki durumunu incelediği araştırmada, aile içerisinde uyum düzeyi yüksek olarak yetişen ergenlerde bağlanma örüntüsünün güvenli bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra alanyazındaki çeşitli araştırmalar, güvenli bağlanma stiline sahip üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğunu, bireyin kendisine ve de başkalarına merhamet etmesi hususunda hevesli tutum sergilediklerini, canlılara yardım etmekte gönüllü

olduklarını ve genel öfke seviyelerinin daha az olduğunu ortaya koymuştur (Akhunlar, 2010; Hazan ve Shaver, 1987; Feeney, 2001; Ayyıldız ve Elkin, 2016).

Gezer (2001) gençlerin bağlanma stilleri ve aile yapıları arasındaki ilişki durumunu incelediği araştırmada, uyum düzeyi düşük ailelerde yetişen ergenlerin saplantılı, korkulu ve kayıtsız bağlanma örüntüsüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte literatürdeki bazı araştırma bulgularında güvenli olmayan bağlanma stillerine (kaygılı/kararsız, kaçınan) sahip bireylerin genel öfke düzeylerinin yüksek seviyede seyrettiği, yakın ilişkilerde deneyimledikleri negatif duyguları olumlu bir şekilde düzenlemekte başarı gösteremedikleri, daha uyumsuz ve daha depresif bir tutum sergiledikleri, kişilerarası ilişkilerde daha az doyuma sahip oldukları ve ilişki durumlarının daha az sürdüğü saptanırken, korkulu bağlanan bireylerin ise sosyal ilişkiye girmekten kaçınan, duygusal ilişki kurmakta zorlanan erişkinler olduğu ileri sürülmüştür (Ayyıldız ve Elkin, 2016; Consedine ve Magai, 2003; Shaver ve Brennan, 1992).

Bağlanma stilleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmaların daha çok bebeklik ve çocukluk dönemine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra lise öğrencilerinin ve yetişkinlerin bağlanma stillerini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların birçoğunda bağlanma stilleri bazı psikolojik değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Türkiye, genç nüfusa sahip bir ülke olduğu için lise öğrenci sayısı oldukça yüksektir. Ortaöğretim, bireyin sosyal, akademik ve mesleki gelişimi bakımından oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerinde bağlanma stillerini çeşitli açılardan inceleyecek daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada lise öğrencilerinde bağlanma stillerinin (güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçınan) çeşitli değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır;

- Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri anne-babanın birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri kardeş sahibi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri kardeş cinsiyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yürütülen araştırmada betimsel araştırma yöntemiyle lise öğrencilerinin bağlanma stillerine ait puanları, kardeş sahibi olma durumları, kardeşlerinin cinsiyetleri ve ebeveynlerinin birlikte yaşama durumları incelenmiştir. Araştırmada geneltarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesi, Adil Karaağaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Selçuklu Öztekinler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Bosna Hersek Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 14-18 yaş aralığındaki yansız olarak seçilmiş 276 birey oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği

Ölçek, Erzen (2016) tarafından bireylerin bağlanma stillerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı-kararsız bağlanma olmak üzere toplam üç alt boyutu vardır aynı zamanda 5'li likert bir ölçek olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yaşları 12-25 arasında değişen 460 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve maddelerin toplam korelasyon katsayıları .49 ve .75 arasında değişmektedir. Yapılan güvenirlik analizinde iç tutarlılık katsayısı güvenli bağlanma alt boyutunda .69, kaçınan bağlanma .80, kaygılı-kararsız bağlanma .71 olduğu görülmüştür. Bu araştırma için yapılan güvenirlik analizinde iç tutarlılık katsayısı güvenli bağlanma alt boyutunda .57, kaçınan bağlanma .73, kaygılı-kararsız bağlanma .63 çıkmıştır.

Katılımcı Bilgi Formu

Araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formunda ebeveynlerin birlikte yaşama durumu, kardeş sahibi olmadurumu, sahip oldukları kardeş sayısı ve kardeş cinsiyetine ilişkin bilgiler alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacılar tarafından 25.02.2021 tarihinde Kapadokya Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmıştır. 08.03.2021 tarihinde toplanan ilgilikurulü yetam sayısının salt çoğunluğu ile araştırmanın yapılmasında etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar vermiştir. Daha sonraki aşamada araştırmada kullanılan Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği ve Katılımcı Bilgi Formu araştırmacılar tarafından her bireye bireysel olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin SPSS'22 paket programında yapılan normallik analizinde merkezi eğilim ölçüleri, kolmogrov smirnov katsayısı, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile dağılımın histogramı incelenmiş ve çoklu bir bakış açısıyla normalliğe karar verilmiştir. Normallik analizi sonucunda one way anova testi, kruskal wallis h testi ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Lise öğrencilerinin bağlanma alt boyutlarına ait puanlarının kardeş sahibi olmadurumuna göre değişimini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kaçınan bağlanma alt boyutunun kardeş sahibi olma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir, $T=3,070$; $p=,002$. Buna göre kardeş sahibi olan bireylerin kaçınan bağlanma alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=18,04$) kardeş sahibi olmayan bireylerden ($\bar{x}=20,59$) daha düşüktür. Bunun yansısı güvenli bağlanma alt boyutu ($t=,742$; $p=,459$) ile kaygılı-kararsız alt boyutu ($t=,742$; $p=,423$) kardeş sahibi olmadurumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Analize ilişkin istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Lise öğrencilerinin bağlanma alt boyutlarına ait puanlarının anne ve babanın birlikte yaşama durumuna göre değişimini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda güvenli bağlanma ($t=1.153$; $p=.256$), kaçınan bağlanma ($t=-.209$; $p=.834$) ve kaygılı-kararsız

bağlanma($t=.843$; $p=.400$) alt boyutlarına ilişkin puanların, anne ve babanın birlikte yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analize ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Bağlanma alt boyutlarının kardeş sahibi olma durumuna göre değişiminin incelenmesine ilişkin T testi sonuçları

Bağlanma Alt Boyutları	Kardeşiniz Var mı?	N	Ortalama	T	p
Güvenli Bağlanma	Var	213	18,01	0,742	.459
	Yok	63	17,59		
Kaçıran Bağlanma	Var	213	18,04	-3,070	.002
	Yok	63	20,59		
Kaygılı Kararsız Bağlanma	Var	213	18,79	-0,802	.423
	Yok	63	18,35		

$p \leq .05$

Tablo 2. Bağlanma alt boyutlarının anne baba birlikte yaşama durumuna göre değişimine ilişkin t testi

Bağlanma Alt Boyutları	Anne-Baba Birlikteliği	N	Ortalama	Std. Sapma	T	p
Güvenli Bağlanma	Birlikte	243	18,02	3,82	1,153	.256
	Ayrı	32	16,94	5,15		
Kaçıran Bağlanma	Birlikte	243	18,58	5,72	-.209	.834
	Ayrı	32	18,81	7,13		
Kaygılı Kararsız Bağlanma	Birlikte	243	17,99	4,80	.843	.400
	Ayrı	32	17,21	5,40		
Toplam		275				

$p \leq .05$

Lise öğrencilerinin bağlanma alt boyutlarına ilişkin puanların kardeş cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla one way anova testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda güvenli bağlanma alt boyutu kardeş cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır, $F(3,272)=4,059$; $p=.008$. Buna göre güvenli bağlanma düzeyi en çok olan kişiler sadece kız kardeşe sahip olanlar ($\bar{x}=19,33$) iken, en düşük olan kişiler de hem kız hem erkek kardeşe sahip olanlar ($\bar{x}=17,12$) olmuştur. Kaçıran bağlanma alt türü de kardeş cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır, $F(3,272)=3,608$; $p=.014$. Buna göre en yüksek kaçırnan bağlanma puanları kardeşe sahip olmayan kişiler ($\bar{x}=20,70$) iken, en düşük kaçırnan bağlanma puanı kız kardeşe sahip olan bireylere ($\bar{x}=17,84$) aittir. Kaygılı kararsız bağlanma alt boyutunda farklılaşma görülmemiştir, $F(3,272)=,372$; $p=.788$. Analizlere ilişkin istatistikler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bağlanma alt boyutlarının kardeş cinsiyetine göre değişimine ilişkin t testi sonuçları

Bağlanma Alt Boyutları	Kardeş Cinsiyeti	N	Ortalama	F	p	Tukey
Güvenli Bağlanma	Kız	55	19,33	4,059	.008*	*kız ve kız-erkek
	Erkek	55	18,33			
	Kız-Erkek	102	17,12			
	Yok	64	17,63			
	Toplam	276	17,92			
Kaçıran Bağlanma	Kız	55	17,84	3,606	.014*	*kız ve yok *kız-erkek ve yok
	Erkek	55	18,11			
	Kız-Erkek	102	18,00			
	Yok	64	20,70			
	Toplam	276	18,62			
Kaygılı Kararsız Bağlanma	Kız	55	18,22	0,351	.788	-
	Erkek	55	17,60			
	Kız-Erkek	102	17,69			
	Yok	64	18,30			
	Toplam	276	17,92			

$p \leq .05$

Lise öğrencilerinin bağlanma alt boyutlarına ilişkin puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Khruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda güvenli bağlanma altboyutu kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır, $H(5)=16,226$; $p=.006$. Buna göre en yüksek güvenli bağlanma sıra ortalaması bir kardeşe sahip olanlarda ($\bar{x}=173,12$) iken en düşük güvenli bağlanma sıra ortalaması iki kardeşe sahip olanlardır ($\bar{x}=123,87$). Ayrıca kaçınan bağlanma alt boyutu da kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır, $H(5)=11,322$; $p=.045$. Buna göre en yüksek kaçınan bağlanma puanı olan grup kardeşi olmayanlar iken ($\bar{x}=166=45$), en düşük kaçınan bağlanma sıra ortalamasına sahip grup ise üç kardeşe sahip olanlar olmuştur ($\bar{x}=122,75$). Kaygılı kararsız bağlanma alt boyutları ise kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır, $H(5)=5,283$; $p=.382$. Gruplar kendi arasında karşılaştırıldığında güvenli bağlanma alt boyutunda bir kardeşi olanlar ile kardeşi olmayan, iki kardeşi olan ve üç kardeşi olanlarla arasında fark görülmüştür. Kaçınan bağlanma alt boyutunda gözlemlenen anlamlı fark gruplar arasında değerlendirildiğinde kardeşi olmayanlar ile dört kardeşi olanlar, beş ve üstü kardeşi olanlar arasında fark vardır. Analize ilişkin istatistikler tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Bağlanma alt boyutlarının kardeş sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin Khruskal Wallis H testi sonuçları

Bağlanma alt boyutları	Kardeş sayısı	N	Sıra ortalaması	X ²	p	Grupların Karşılaştırılması
Güvenli bağlanma	1	42	173,12	16,226	,006*	*1 ve yok
	2	75	123,87			*1 ve 2
	3	46	124,90			*1 ve 3
	4	31	151,89			
	5 ve üstü	19	166,55			
	Yok	63	127,72			
	Toplam	276				
Kaçınan bağlanma	1	42	137,80	11,322	,045*	*yok ve 5 ve üstü
	2	75	134,53			*yok ve 4
	3	46	122,75			
	4	31	124,84			
	5 ve üstü	19	123,45			
	Yok	63	166,45			
	Toplam	276				
Kaygılı kararsız bağlanma	1	42	149,23	5,283	,382	
	2	75	143,34			
	3	46	128,90			
	4	31	114,37			
	5 ve üstü	19	132,26			
	Yok	63	146,35			
	Toplam	276				

$p \leq .05$

Tartışma

Lise öğrencilerinin bağlanma alt boyutlarına ait puanlarının ebeveynlerinin birlikte olma durumuna göre değişimi incelendiğinde hiçbir alt boyuttan anlamlı düzeyde fark görülmemiştir. Literatürde yapılmış ve bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkündür (Kaya, 2015). Bağlanma stillerinin erken çocukluk döneminde büyük oranda şekillenmesi ve çocukların ebeveynlerinin o dönemde evliliklerine devam ediyor olması bu durumda etkili olmuş olabilir. Ayrıca çocuğun ebeveynleri çocuk küçük yaşta boşansa da bireylerin o boşluğu büyük anne-babalarıyla veya başka üçüncü kişilerle doldurma ihtimalleri vardır

(Wallerstein ve Lewis, 2004). Böylelikle bağlanma stillerinin ebeveynlerin birliktelik durumuna göre değişmemesi anlaşılabilir bir durum olarak görülebilir.

Lise öğrencilerinden en az bir kardeşi olanlar ile kardeş sahibi olmayanların bağlanma stillerinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Güvenli bağlanma ile kaygılı kararsız bağlanma alt boyutlarında anlamlı farklar görülmezken kardeşi olmayanlar kaçınan bağlanma alt testinden kardeşi olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Kaçınan bağlanma stilinin özellikleri düşünüldüğünde kardeşi olanların ebeveyn ilgisini kardeşiyle bölüşeceğinden kaçınan bağlanma alt boyutunun daha yüksek çıkması beklenilebilirdi ancak kurulan olumlu ve yapıcı kardeş ilişkileri kaçınan bağlanma puanlarının daha düşük olmasını sağlamış olabilir. Ayrıca kardeş sayısına göre bağlanma stilleri de incelenmiştir ve güvenli bağlanma ile kaçınan bağlanma puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Literatürde karşılaşılan diğer araştırmalarla bu sonuç farklılık göstermektedir (Onur, 2006; Yazıcıoğlu, 2011; Tanış, 2014). Söz konusu araştırmalarda bağlanma stillerinin kardeş sayısına göre değişmediği bulgularına ulaşılmışken bu araştırmada bazı alt boyutlarda farklılık görülmüştür. Farklılık görüldüğüde bu farklılık kardeş sayısına göre doğrusal bir şekilde artmamakta ve azalmamaktadır. Bu yüzden kardeş sayısı arttığında veya azaldığında bağlanma stillerinin değiştiğini söylemek mümkün değildir.

Bağlanma stillerinin kardeş cinsiyetine göre değişimi incelendiğinde güvenli ve kaçınan bağlanmada anlamlı farklılık görülmüştür. Yalnızca kız kardeşi olanların güvenli bağlanma puanları diğer kategorilerden yüksek çıkmış ve çoklu karşılaştırma testinin ardından hem kız hem erkek kardeşi olanlardan anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca kaçınan bağlanma alt testinde kız kardeşi olanların kaçınan bağlanma puanları kardeşi olmayanlara göre anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç değerlendirildiğinde kız kardeşi olanların güvenli bağlanma örüntülerine sahip olduğu söylenebilir ancak literatürde bu değişkenler arasında bir incelemeye rastlanmadığından bu sonuçların daha farklı araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Lise öğrencilerinin bağlanma alt boyutlarına ilişkin puanlarının sahip oldukları kardeş sayılarına göre değişimi incelendiğinde güvenli ve kaçınan bağlanma stillerinde anlamlı fark görülürken kaygılı kararsız bağlanma stilinde fark görülmemiştir. Güvenli bağlanma stilinde kardeşi olmayan öğrencilerin puanları nispeten bir, dört ile beş ve üzeri kardeşi olanlardan daha düşüken, iki ve üç kardeşi olanlara yakın çıkmıştır. Her ne kadar anlamlı fark görüldüğüde bu artışın doğrusal bir şekilde olmaması yorum yapmayı güçlendirmektedir. Bu nedenle farklı araştırmalarla bu sonucu desteklemekte fayda görülmektedir. Ancak kaçınan bağlanma stiline ilişkin sonuçlar biraz daha farklıdır. Lise öğrencilerinin kaçınan bağlanma stili puanları kardeş sayısına göre anlamlı oranda farklılaşmıştır. Aynı zamanda kaçınan bağlanmaya ilişkin kardeş sayısı arttıkça puanların düştüğü gözlenmiştir. En yüksek kaçınan bağlanma puanı kardeşi olmayanlara aitken, üç, dört, beş ve üzeri sayıda kardeşi olanların kaçınan bağlanma puanları daha düşüktür. Onur (2006) bağlanma stillerinin kardeş sayısına göre değişimini incelemiş ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulamamıştır ve bu çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Sonuç

Lise öğrencilerinin bağlanma stillerine ilişkin puanları kardeş sahibi olma durumuna göre incelendiğinde güvenli bağlanma ile kaygılı kararsız bağlanma stillerinde anlamlı fark görülmez iken, kaçınan bağlanma stilinde kardeşi olmayanların daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu öğrencilerin bağlanma stillerine ait puanlarının ebeveynlerinin birlikte yaşama durumuna göre değişimi incelendiğinde ise bağlanmanın hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

Lise öğrencilerinin bağlanma stillerine ait puanlar, sahip oldukları kardeşlerinin cinsiyetine göre değişimi incelendiğinde güvenli ve kaçınan bağlanma stillerinde fark görülürken yalnızca kaygılı kararsız bağlanma stilinde fark görülmemiştir. Güvenli ve kaçınan bağlanma stillerinde görülen farkın bağımsız değişkenin hangi boyutundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tukey testi yapıldığında güvenli bağlanmada kız kardeşi olanları ile hem kız hem erkek kardeşi olan öğrencilerin güvenli bağlanma puanlarında yalnızca kız kardeşi olanlar lehine fark görülmüştür. Kaçınan bağlanma stilinde ise kardeşi olmayanları kaçınan bağlanma stili puanları hem kız hem erkek kardeşi olanlarla yalnızca kız kardeşi olanlardan yüksek çıkmıştır.

Bağlanma stillerinin kardeş sayısına göre değişimi incelendiğinde güvenli ve kaçınan bağlanma stillerinde fark görülürken kaygılı kararsız bağlanma stili puanları bağlanma stiline göre değişmemiştir. Güvenli bağlanmada bir, dört, beş ve üzeri kardeşi olanların bir, iki, üç kardeşi olanların bağlanma puanlarından yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Kaçınan bağlanmada ise kardeşi olmayanlar ile bir ve iki kardeşi olanların kaçınan bağlanma puanları, üç, dört, beş ve üzeri kardeşi olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma bulguları lise öğrencileri üzerinden elde edilmiştir. Farklı gruplara genellenemez.
- Araştırma sonuçları kullanılan ölçeğin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Öneriler

- Bağlanma stillerinde değişkeninin bağımlı değişken olarak ele alındığı ve her bireyinde diğer bağlanma stillerine ilişkin puanların da değerlendirildiği çalışmalar artırılabilir.
- Çocukların bağlanma stilleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenebilir.

Atıf için (How to cite)

Uzun, İB., Kuşçu, Ö. ve Uğur, A. (2021). Liselerde Öğrenim Gören Ergenlerin Bağlanma Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 24-33.


Kaynakça

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Akhunlar, M. N. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile uyum süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayyıldız, E., Elkin, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İktidarlı Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 51-68. DOI: 10.17336/igusbd.76761.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bartholomew, K., Henderson, A., & Dutton, D. (2001). In secure attachment and abusive intimate relationships. *Adult attachment and couple psychotherapy*, 43-61.
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: Their character and home-life. *International Journal of Psychoanalysis*, 25, 19-52.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. II. Separation, anxiety and anger). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Considine, N. S. ve Magai, C. (2003). Attachment and emotion experience in later life: The view from emotions theory. *Attachment and Human Development*, 5(2), 165-187.
- Erzen, E. (2016). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 01-21. DOI: 10.17679/inuefd.17323631.
- Feeney, J. A., ve Hohaus, L. (2001). Attachment and spousal care giving. *Personal Relationships*, 8(1), 21-39.
- Gezer, Z. Ü. (2001). The relationship between attachment styles of adolescents and their family environments. (Yüksek Lisans Tezi), *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Hazan, C., ve Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Kaya, M. (2015). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Raja, N. (1991). *Perceived attachment to parents and peers well-being in adolescence*, New York: Youth Adoles
- Shaver, P. R., & Brennan, K. A. (1992). Attachment styles and the "big five" personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 536-545.
- Soysal, Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, Ş. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stillerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürler arası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 71-106.
- Tanış, İ. Z. (2014). *Yetişkinlerde bağlanma stilleri ve öfke tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Wallerstein, J.S. ve Lewis, J.M. (2004). The unexpected legacy of divorce: report of a 25 year study. *Psychoanalytic Psychol.* 21, 353-370.

Yazıcıoğlu, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki: ODTÜ örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

4-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: Nomofobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama

Araştırma Makalesi / Research Article

 Fatih AYDOĞDU, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında büyük kardeşlerin nomofobidüzeylerinin etkisi vebüyükkardeşlerin akıllı telefon kullanma vedijital oyun oynama sürelerinin çocukların dijital oyun bağımlılık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Hizmetleri ve Refahiye Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları'nda öğrenim gören, 4-6 yaş grubunda kardeşi olan 157 ön lisans öğrencisi ve anneleri dahil edilmiştir. Araştırmada ergenlere Nomofobi Ölçeği (NMP-Q), annelere ise 4-6 yaş çocukları için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBE) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin nomofobi düzeyleri ile 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıkları arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerinin 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılığının kardeşler bağlamında ve farklı boyutlarıyla incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi,
Kardeş,
Dijital oyunbağımlılığı,
Nomofobi,
Akıllı telefon kullanma,
Dijital oyun oynama.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.05.2021
Kabul Tarihi: 7.06.2021
E-Yayın Tarihi:
25.06.2021

Sibling Effect on Digital Game Addiction of 4-6 Years Old Children: Nomophobia, Using Smartphone, Digital Game-Play

Abstract

In this study, it was aimed the effect of nomophobia levels of older siblings on digital game addiction of 4-6 years old children and whether the duration of older siblings using smartphones and playing digital games made a significant difference in children's digital game addiction levels was investigated. The research was carried 157 associate degree students with 4-6 age group siblings and their mothers studying at Erzincan Binali Yıldırım University's Health Services and Refahiye Health Services Vocational School. In the study, it was applied the "Nomophobia Scale (NMP- Q)" to adolescents and "Digital Game Addiction Scale (DOBE)" for children aged 4-6 to mothers. As a result of the study, a positive and weak relationship was found between the levels of nomophobia of adolescents and the digital game addiction of 4-6 years old children. In addition, it was determined that adolescents' smartphone use and digital game time made a significant difference on the digital game addiction of 4-6 year old children. In line with the results, it can be suggested to examine the digital game addiction of 4-6 year old children in the context of siblings and with different dimensions.

Keywords

Preschool,
Sibling,
Digital game addiction,
Nomophobia,
Using Smartphone,
Digital game-play

Article Info

Received: 05.11.2021
Accepted: 06.7.2021
Online Published:
06.25.2021

Giriş

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, bireyin birçok alanda yaşamını şekillendirdiği gibi, çocukların temel ihtiyacı olan oyunlar üzerinde de etkili olmuş (Aydoğdu, 2018) ve oyun yönelimlerini değiştirmiştir. Tabletler ve akıllı telefonlar dahil olmak üzere dijital oyun cihazlarının yaygınlığı, çocukların küçük yaşlardan itibaren dijital oyun oynamasına neden olmuştur (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2021; Kucirkova vd., 2014; McManis ve Gunnewig, 2012). Hatta altı aylıktan itibaren bebeklerin dijital cihazlarla etkileşime girdikleri, ancak okul öncesi yıllarında dijital oyun oynamaya başladıkları belirtilmektedir (Danby vd., 2018). Öyle ki okul öncesi çocuklar otobüslerde, restoranlarda ve spor etkinliklerinde bile ebeveynlerinin cep telefonları ve tabletleriyle oynamaya başlamıştır (Slutsky ve DeShetler, 2017).

Dijital oyunlar okul öncesi çocukların birçok açıdan gelişimini desteklemektedir. Dijital oyunlar, küçük çocukların öğrenimine ve sosyal etkileşimlerine katkıda bulunan zengin, eğlenceli ve etkileşimli deneyimler sağlar (Lieberman, Fisk ve Biely, 2009). Dijital oyunlar çocukların rahatlamalarına (Işıkoğlu vd., 2021) ve tatmin olmalarına (Lin vd., 2020) imkan verdiği gibi yaratıcı düşünme (Behnamnia vd., 2020), eleştirel düşünme (Bowman, Kowert ve Ferguson, 2015), problem çözme (Kim ve Smith, 2017), fonolojik farkındalık, hafıza geliştirme stratejileri (Peirce, 2013), motor beceriler ve el göz koordinasyonu (Lin ve Hou, 2016) gibi becerilerin de gelişimini destekler.

Dijital oyunların okul öncesi çocukların gelişimine birçok katkısı olduğu gibi dijital oyun oynamalarına yönelik rehberlik edilememesi olumsuz durumları da beraberinde getirir. Ebeveynler dijital araçları çocukları için oyuncak olarak kullandıklarında ve yetersiz rehberlik stratejileri izlediklerinde çocuklarda oyun bağımlılığının artabileceği rapor edilmiştir (Park ve Park, 2014). Okul öncesi çocukların günde 30-60 dakikadan fazla dijital cihazlara erişmemeleri gerektiği belirtilmektedir. Ancak küçük çocukların önerilen süreden daha uzun süre ekrana maruz kaldıkları belirtilmektedir (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015). Bunun bir sonucu olarak çocuklar oyun bağımlılığı (Işıkoğlu ve ark., 2021), dikkat sorunları (Courage ve Setliff, 2009), saldırganlık (Mitrofan, Paul ve Spencer, 2009), fiziksel oyuna yönelik tehdit (Mustola vd., 2016) gibi birçok olumsuz durumlarla karşı karşıya gelir.

Sosyo-kültürel kurama göre küçük çocuklar başkalarıyla etkileşimler ve dijital cihazlar gibi kültürel araçlarla öğrenirler (Neumann, 2014). Bubağlamda önemli bir yere dinene ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital medya ve oyunlarla etkileşimini şekillendirir (Haake vd., 2015). Sosyal bilişsel teoriye göre ise, öğrenme ve davranış gözlemsel öğrenme yoluyla gerçekleşir. Diğer bir deyişle ebeveynler, kardeşler ve akranlar, küçük çocuk için rol modelleri olarak görülebilir. Bu nedenle, ebeveynler veya kardeşler evde akıllı cihazlar kullanırken, bebekler ve küçük çocuklar onların aktivitelerini taklit etmeye başlayabilir ve daha sonra bunları kendi başlarına deneyimleyebilir (Nevski ve Siibak, 2016). Ebeveynlerin dijital oyunun uygunluğu konusundaki tercihleri, çocukların sahip oldukları dijital oyun fırsatlarının kalitesini ve miktarını etkileyebilir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019).

Sosyal ilişkilerinin doğası gereği olarak küçük kardeşleri olan büyük kardeşlerin, küçük çocukların medya kullanımını ve dijital teknolojileri daha geniş bir alışkanlık içinde kullanmalarına rehberlik etmede ayrı bir rol

oynadıkları savunulmaktadır (Erstad vd., 2013). Büyük bir kardeşe sahip olmak, çok küçük çocukların interneti daha da küçük yaşta kullanmaya başlamasını daha olası kılar. Büyük kardeşler küçük çocukların internetteki seçimlerini yönlendirmede, denetlemede ve etkilemede önemli rol oynamaktadır (Vinter ve Siibak, 2012). Büyük kardeşler küçük kardeşlerin hangi içeriğe eriştiğini, hangi etkinliklerde yer aldıklarını denetler; hangi etkinliklerin, platformların ve konuların kısıtlanacağına karar vermede rol üstlenirler (Anderson ve Hanson, 2013). Büyük kardeşler, küçük kardeşlerine interneti nasıl kullanacaklarını, sanal dünyalara nasıl erişeceklerini ve sosyal ağ sitelerini nasıl kullanacaklarını göstererek bu sitelerin erken keşfini teşvik edebilirler (Stevens, Satwicz ve McCarthy, 2008). Ebeveynlerin küçük çocuklarının medya kullanımına rehberlik etmede karşılaştıkları sorunlar (Nikken ve de Haan, 2015) büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin dijital yönelim konusunda rehberlik desteğinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar büyük kardeşlerin dijital yönelimlerinin küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Büyük kardeşlerin nomofobi düzeylerinin de küçük kardeşlerinin dijital oyun bağımlılıkları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bir cep telefonu veya internet üzerinden iletişim kuramama korkusu olarak tanımlanan nomofobi (Yildirim ve Correia, 2015) bireylerin cep telefonlarını kullanamadıklarında veya bu cihazların sağladığı olanaklardan yararlanamadıklarında yaşadıkları rahatsızlık veya kaygı duygularını içerir (King vd., 2013). Problemlili veya aşırı teknoloji kullanımı, bireylerin akıllı telefonlarına bağımlılık geliştirebileceklerini ve akıllı telefonu kullanamadıklarında kendilerini rahatsız hissedebilecekleri belirtilmektedir (Arpacı, 2019). Yani nomofobi düzeyleri yüksek olanların daha fazla dijital bağımlılık yaşadığı söylenebilir. Hatta nomofobik gençlerin akıllı telefona aşırı bağımlılığı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar akıllı telefon bağımlılığı ile nomofobi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Durak, 2019; Ergin, 2020). Nomofobi sosyal, fizyolojik ve fiziksel semptomlar lakendisini gösterebilmektedir (Bragazzi ve Del Puente, 2014). Nomofobi korkusunun kişilerin iletişim kuramama, bağımlılık kaybı, yalnız kalma ve kolaylıkla kaybetme korkusuyla arasında ilişkiler olduğu savunulmaktadır (Anshari, Alas ve Sulaiman, 2019). Bu nedenle nomofobik gençlerin kardeşlerinin dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkililiğinin sınanması merak konusu olmuştur. Buna ek olarak büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin çevrimiçi etkinliklerinin kapsamını ve sayısını artırmada etkili olması (Ólafsson, Green ve Staksrud, 2018) büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama durumlarının küçük çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Okul öncesi çağdaki çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerindeki etkili faktörlerin incelenmesine yönelik son yıllarda birçok çalışmaya rastlanmasına rağmen (Budak, 2020; Darga, 2021; Gözüm ve Kandır, 2020; Harsh, Chakrabarty ve Isha Mahajan, 2018; Işıkoğlu Erdoğan, Bayraktaroğlu ve Dölger, 2020; Paulus vd., 2018; Sapsağlam, 2018; Üstündağ, 2019; Wu vd., 2014) büyük kardeşlerin nomofobi düzeylerinin küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini, ekolarak büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerinin çocukların dijital oyun bağımlılıklarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve AltProblemler

Bu araştırma 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında nomofobi etkisinin incelenmesi, büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerinin çocukların dijital oyun bağımlılık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların dijital oyun bağımlılığı ile büyük kardeşlerinin nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Çocukların dijital oyun bağımlılıklarını büyük kardeşlerinin nomofobi düzeyleri yordamakta mıdır?
3. Çocukların dijital oyun bağımlılıkları büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Çocukların dijital oyun bağımlılıkları büyük kardeşlerin dijital oyun oynama sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokullarında öğrenim gören, 4-6 yaş grubunda kardeşi olan ön lisans öğrencileri ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde olasılık dışı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme araştırmacının katılımcılara daha kolay erişebilmesini sağlar (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Bu kapsamda araştırmada Sağlık Hizmetleri ve Refahiye Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları'nda öğrenim gören, 4-6 yaş grubunda kardeşi olan 157 ön lisans öğrencisi ve anneleri örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

Büyük kardeşler (18-24 yaş)			Anneler (Devam)		
Cinsiyet	f	%	Öğrenim düzeyi	f	%
Kız	92	58,6	İlkokul	95	60,5
Erkek	65	41,4	Ortaokul	32	20,4
Yaş			Lise ve üstünde	30	19,1
18	16	10,2	Telefon kullanma süresi (günlük)		
19	26	16,6	İki saat ve daha az	121	77,1
20	36	22,9	Üç-dört saat	32	20,4
21	33	21	Beş saat ve daha fazla	4	2,5
22	17	10,8	Dijital oyun oynama süresi (günlük)		
23	17	10,8	Hiç oynamam	135	83,4
24	12	7,6	Sıfır-iki saat arası	15	9,6
Telefon kullanma süresi (günlük)			İki saat ve daha fazla	11	7
İki saat ve daha az	23	14,6	Küçük kardeşler (4-6 yaş)		
Üç-dört saat	78	49,7	Cinsiyet	f	%
Beş saat ve daha fazla	56	35,7	Kız	87	55,4
Dijital oyun oynama süresi (günlük)			Erkek	70	44,6
Hiç oynamam	94	59,9	Yaş		
Sıfır-iki saat arası	37	23,6	Dört	40	25,5
İki saat ve daha fazla	26	16,6	Beş	41	26,1
Anneler			Altı	76	48,4
Yaş			Telefon kullanma süresi (günlük)		
40 ve altında	48	30,5	İki saat ve daha az	77	49,1
41-50 arası	93	59,3	Üç-dört saat	64	40,7
51 ve üstünde	16	10,2	Beş saat ve daha fazla	16	10,2
Çocuk Sayısı			Dijital oyun oynama süresi (günlük)		
İki	21	13,4	Hiç oynamam	34	21,7
Üç	37	23,6	Sıfır-iki saat arası	61	38,9
Dört ve daha fazla	99	63,1	İki saat ve daha fazla	62	39,5

Tablo 1 incelendiğinde büyük kardeşlerin % 58,6'sını kızolduğu, 20-21 yaşlarındaki ergenlerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu, % 49,7'sinin günlük üç-dört saat telefon kullandığı ve % 59,9'unun dijital oyun oynamadığı görülmektedir. Annelerin yarıdan fazlasının 41-50 yaşları arasında olduğu, % 63,1'inin dörtvedaha fazla çocuğasahip olduğu, % 60,5'unun ilkokul mezunu olduğu, % 77,1'inin günlük iki saat ve daha az telefon kullandığı ve büyük çoğunluğunun (%83,4) dijital oyun oynamadığı tespit edilmiştir. Küçük kardeşlerin ise yarıdan fazlasının kız olduğu, % 48,4'ünün altı yaşında olduğu, % 49,1'inin günlük iki saat ve daha az telefon kullandığı ve % 39,5'unun iki saat ve daha fazla dijital oyun oynadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplamak amacıyla Genel Bilgi Formları, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBE) ve Nomofobi Ölçeği (NMP-Q) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formları

Genel bilgi formları 4-6 yaş çocukların anneleri ve 18-24 yaş grubu için ayrı ayrı ayrı oluşturulmuştur. Anneler için oluşturulan formda annelere ait; yaş, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, günlük telefon kullanma ve dijital oyun oynama süresini, çocuklar ait; cinsiyet, yaş, günlük telefon kullanma ve dijital oyun oynama süresini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Büyük kardeşler (18-24 yaş) için

oluşturulan formda ise cinsiyet, yaş, günlük telefon kullanma ve dijital oyun oynama süresini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBE)

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBE), Budak (2020) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek hayattan kopma (7 madde), çatışma (5 madde), sürekli oynama (5 madde) ve hayata yansıtma (3 madde) olmak üzere dört alt boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipte hazırlanmış olup sorulara (5: Her zaman, 4: Çoğu zaman, 3: Bazen, 2: Nadiren, 1: Hiçbir zaman) şeklinde cevap verilebilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "20" en yüksek puan "100"dür. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça çocukların dijital oyunlara yönelik bağımlılık eğilimleri artmaktadır. Ölçekte her boyut kendi içinde değerlendirilebileceği gibi toplam puan olarak da analiz yapılabilmektedir. Kapsam geçerliği kapsamında uzman görüşüne başvuru olan ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör yükü .40'ın altında, madde varyansı .50'nin altında olan maddelerin çıkarıldığı ölçekte açıklanan kümülatif varyans oranı %63,06 olarak bulunmuştur. Ölçeğin model uyum değerlerinin uygun olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=3.402$, $RMSEA=.075$, $AGFI=.85$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $SRMR=.52$, $PNFI=.76$, $PGFI=.68$). Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha değeri incelenmiş, güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için; hayattan kopma = .88, çatışma = .90, sürekli oynama = .82, hayata yansıtma = .70 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı için .93 olarak belirlenmiştir (Budak, 2020). Bu çalışma kapsamında da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiş, alt boyutlar için; hayattan kopma = .94, çatışma = .93, sürekli oynama = .92 ve hayata yansıtma = .79 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı için .91 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Taber, 2018; Vaske, Beaman ve Sponarski, 2017).

Nomofobi Ölçeği (NMP-Q)

Nomofobi Ölçeği (NMP-Q), üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerini ölçmektedir. Ölçek, Yildirim ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiş, Yildirim vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek bilgiye erişememe (4 madde), rahatlıktan feragat etme (5 madde), iletişim kuramama (6 madde) ve çevrimiçi bağlantıyı kaybetme (5 madde) olmak üzere dört alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipine göre hazırlanmış olup, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten 20-140 arasında puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan ortalama skor 20 puan ve altında ise nomofobinin olmadığı, 20-60 puanları arasında ise düşük, 60-100 puanları arasında ise orta düzeyde, 100 puan ve üstünde ise ciddi düzeyde nomofobi bulunduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için .94, .87, .83, .81 ve toplam puan için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali için alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla 90, 74, 94 ve 91 ve toplam puan için .92 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiş, alt boyutları için; bilgiye erişememe = .81, rahatlıktan feragat etme = .82, iletişim kuramama = .92 ve çevrimiçi bağlantıyı kaybetme = .91 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı için .82 olarak tespit

edilmiştir. Sonuçlar ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Taber, 2018; Vaske, Beaman ve Sponarski, 2017).

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsani Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 30/04/2021, Protokol No:05/22). Sonrasında uygulamanın yapıldığı meslek yüksekokullarındaki 18-24 yaş arasında vekardeşi 4-6 yaş grubunda bulunan öğrenciler tespit edilmiştir. Katılımcılara mail yoluyla ulaşılmış, hem öğrencilere hem de annelerine araştırma hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda "Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu" nu imzalayıp mail yoluyla göndermeleri istenmiştir. Sonrasında öğrenciler ve anneler için oluşturulan google formlar katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlendiğinden her öğrenci ve annesi için aynı kodlar verilmiştir. Örneğin Ö1 kodlu öğrenciden formu doldururken kod bölümüne Ö1 yazması istenirken, annesinin de kod bölümüne A1 yazması gerektiği belirtilmiştir. Google formda açıklamalar bölümünde araştırmanın amacı ve gizliliği hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Formların doldurulması her iki katılımcı grup için 10-15 dakika kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Google formlar aracılığıyla toplanan veriler öncelikle excel doyasına aktarılmıştır. Sonrasında veriler SPSS programına işlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş, kolmogrov smirnov testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiş, bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukların dijital oyun bağımlılıklarının büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Anova testi, çocukların dijital oyun bağımlılıkları ile kardeşlerinin nomofobi düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon ve Regresyon Analizleri yapılmıştır. Korelasyon değerleri yorumlanırken (0 ve ± 0.3) arasındaki değerler zayıf, ($\pm 0,3$ ve $\pm 0,7$) arasındaki değerler orta, (± 0.7 ve ± 1.0) arasındaki değerler güçlü ilişki olarak değerlendirilir (Ratner, 2009). Araştırmada regresyon analizi yapılmadan önce temel varsayımlar kapsamında çok değişkenli normallik ve doğrusallık değerleri incelenmiş, çoklu bağlantı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler uygun istatistiki yöntemlerle analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablo ve yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların dijital oyun bağımlılıkları ile kardeşlerinin nomofobi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları

		Nomofobi (18-24 yaş)					
		Bilgiye erişememe	Rahatlıktan feragat etme	İletişim kuramama	Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme	Toplam puan	
Dijital Oyun Bağımlılığı (4-6yaş)	Hayattan Kopma	r	,133	,187*	,088	,064	,139
		p	,096	,019	,274	,427	,082
		N	157	157	157	157	157
	Çatışma	r	,153	,238*	,138	,100	,190*
		p	,055	,003	,084	,212	,017
		N	157	157	157	157	157
	Sürekli Oynama	r	,132	,216*	,125	,102	,174*
		p	,099	,007	,118	,204	,030
		N	157	157	157	157	157
	Hayata Yansıtma	r	,175*	,242*	,157*	,092	,200*
		p	,029	,002	,050	,250	,012
		N	157	157	157	157	157
	Toplam Puan	r	,150	,233*	,130	,094	,184*
		p	,051	,003	,105	,242	,021
		N	157	157	157	157	157

Tablo 2’de görüldüğü gibi dijital oyun bağımlılığı ile nomofobi arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Dijital oyun bağımlılığı toplam puanı, hayattan kopma ve sürekli oynama alt boyutları ile nomofobinin rahatlıktan feragat etme alt boyutu arasında; toplam puan, çatışma, sürekli oynama ve hayata yansıtma ile nomofobi toplam puanı arasında; hayata yansıtma ile nomofobinin bilgiye erişememe alt boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Nomofobinin dijital oyun bağımlılığına etkisini belirlemeye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	43,290	5,828	-	7,428	,000
Bilgiye erişememe	,162	,322	,048	,505	,615
Rahatlıktan feragat etme	,808	,323	,318	2,501	,013
İletişim kuramama	,017	,208	,008	,082	,935
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme	-,389	,281	-,162	-1,386	,168
R=,260	R²=,068		Durbin-Watson= 1,142		
F=2,757	p< 0,01				

Tablo 3 incelendiğinde nomofobinin alt boyutlarının birlikte dijital oyun bağımlılığıyla anlamlı bir ilişki ortaya koydukları görülmektedir (R= ,260, R²= ,068). Söz konusu bu alt boyutlar dijital oyun bağımlılığının % 6,8’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece rahatlıktan feragat etme alt boyutunun dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kardeşlerin (18-24 yaş) rahatlıktan feragat etme puanları arttıkça çocukların (4-6 yaş) dijital oyun bağımlılıklarının artacağı söylenebilir.

Tablo 4. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Büyük Kardeşlerinin Günlük Telefon Kullanma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Günlük telefon kullanma süresi	n	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Hayattan Kopma	İki saat ve daha az	23	16,76	9,90	2,231	,111	-
	Üç-dört saat	78	20,77	7,68			
	Beş saat ve daha fazla	56	19,25	8,08			
Çatışma	İki saat ve daha az	23	12,26	7,41	5,700	,004	B>A
	Üç-dört saat	78	16,68	5,51			
	Beş saat ve daha fazla	56	14,60	5,54			
Sürekli Oynama	İki saat ve daha az	23	11,65	6,87	2,708	,070	-
	Üç-dört saat	78	14,49	5,17			
	Beş saat ve daha fazla	56	12,94	5,72			
Hayata Yansıtma	İki saat ve daha az	23	7,13	3,95	2,248	,109	-
	Üç-dört saat	78	8,50	3,20			
	Beş saat ve daha fazla	56	8,83	3,11			
Toplam Puan	İki saat ve daha az	23	47,81	26,38	3,328	,038	B>A
	Üç-dört saat	78	60,45	19,58			
	Beş saat ve daha fazla	56	55,64	20,85			

A= İki saat ve daha az, B= Üç-dört saat, C= Beş saat ve daha fazla

Tablo 4 incelendiğinde hayattan kopma, sürekli oynama ve hayata yansıtma puanlarının büyük kardeşlerin günlük telefon kullanma sürelerine göre farklılaşmadığı; çatışma ve toplam puanların ise büyük kardeşlerin günlük telefon kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, büyük kardeşleri günlük üç-dört saat telefon kullanan çocukların çatışma ($\bar{X} = 16,68$) ve toplam puanlarının ($\bar{X} = 60,45$), büyük kardeşleri günlük iki saat ve daha az telefon kullanan çocukların çatışma ($\bar{X} = 12,26$) ve toplam puanlarından ($\bar{X} = 55,64$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Büyük Kardeşlerinin Günlük Oyun Oynama Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Günlük oyun oynama süresi	n	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Hayattan Kopma	Hiç oynamam	94	18,86	8,05	1,778	,173	-
	Sıfır-iki saat arası	37	19,78	8,20			
	İki saat ve daha fazla	26	22,28	8,71			
Çatışma	Hiç oynamam	94	14,37	6,08	2,946	,056	-
	Sıfır-iki saat arası	37	16,35	5,79			
	İki saat ve daha fazla	26	17,11	5,53			
Sürekli Oynama	Hiç oynamam	94	12,32	5,51	5,588	,005	C>A
	Sıfır-iki saat arası	37	14,97	5,46			
	İki saat ve daha fazla	26	15,77	5,77			
Hayata Yansıtma	Hiç oynamam	94	7,91	3,28	2,867	,060	-
	Sıfır-iki saat arası	37	9,08	3,06			
	İki saat ve daha fazla	26	9,32	3,52			
Toplam Puan	Hiç oynamam	94	53,47	21,02	3,362	,037	C>A
	Sıfır-iki saat arası	37	60,18	20,80			
	İki saat ve daha fazla	26	64,50	21,96			

A= Hiç oynamam, B= Sıfır-iki saat arası, C= İki saat ve daha fazla

Tablo 5 incelendiğinde hayattan kopma, sürekli oynama ve hayata yansıtma puanlarının büyük kardeşlerin günlük telefon kullanma sürelerine göre farklılaşmadığı; çatışma ve toplam puanların ise büyük kardeşlerin günlük telefon kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, büyük kardeşleri günlük iki saat ve daha fazla oyun oynayan çocukların sürekli oynama ($\bar{X} = 15,77$) ve toplam puanlarının ($\bar{X} = 64,50$), büyük kardeşleri oyun oynamayan çocukların sürekli oynama ($\bar{X} = 12,32$) ve toplam puanlarından ($\bar{X} = 53,47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çocuklar giderek daha fazla dijital evlerde doğmakta ve erken yaşlardan itibaren dijital teknolojiler tarafından uyarılmaktadır (Holloway, Green ve Livingstone, 2013; Terreni, 2011). Çocukların günlük deneyimlerinin bir parçası olarak, büyük kardeşlerin rehberliğinde dijital kaynaklarla etkileşime girmeleri ve böylece dijital teknolojiyi yaşamlarının normal bir parçası haline getirmeleri uygun olabilir. Bu noktada büyük kardeşler çocukları dijital yönelimlerinde önemli bir faktördür (Chaudron vd., 2015; Livingstone vd., 2015). Aralarındaki yaş farkı fazla olan kardeşlerin ebeveynlerinin yaşlarının daha büyük olması olasıdır. Dijital göçmenler grubunda yer alan bu ebeveynler araştırmada da tespit edildiği gibi (Tablo 1) daha az teknolojiye maruz kalmakta (Hahn vd., 2017; Hoffmann, Lutz ve Meckel, 2014) ve teknoloji yetkinliği konusunda yetersizlik yaşamaktadır (Carnevale vd., 2006). Oysaki dijital yerliler grubunda bulunan büyük kardeşler internette gezinme, çevrimiçi oyun oynamaya sosyalaşma gibi çeşitli bilgi teknolojileri etkinlikleriyle daha erken ve fazla buluşmuşlardır (Wang, Sigerson ve Cheng, 2019). Bu nedenle büyük kardeşler bilgi teknolojileri uygulamalarına daha kolay uyum sağlarken, ebeveynler teknolojik ortama uyum sağlamada daha büyük zorluklarla karşılaşma eğilimindedirler. Buna ek olarak ebeveynlerin dijital teknolojilere yönelik kısıtlamaları kullanma olasılıklarının düşük olması büyük kardeşlerin daha etkin olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Livingstone vd., 2015). Bunun bir sonucu olarak büyük kardeşlerin çocukların dijital oyun bağımlılıklarında ne gibi etkiler ortaya koyduğunun bilinmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılıkları kardeşler bağlamında incelenmiş, sonuçlar raporlaştırılmış ve literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmada dijital oyun bağımlılığı ile nomofobi arasında pozitif yönde ve zayıf ilişki tespit edilmiştir. Ortaya koydukları ilişki göz önünde bulundurularak yapılan regresyon analizinin sonucunda nomofobinin alt boyutlarının birlikte dijital oyun bağımlılığıyla anlamlı bir ilişki ortaya koydukları, ancak sadece rahatlıktan feragat etme alt boyutunun dijital oyun bağımlılığının anlamlı yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir. Özetle, zayıf bir ilişki temelinde olsa da büyük kardeşlerin nomofobi düzeylerinin çocukların dijital oyun bağımlılığına etkisi olduğu söylenebilir. Bildiğimiz kadarıyla büyük kardeşlerin nomofobi düzeylerinin küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Ancak nomofobi düzeyleri yüksek olan gençlerin akıllı telefon kullanma süresinin fazla olduğu düşünüldüğünde (Aguilera-Manrique vd., 2018; Kara, Baytemir ve Inceman-Kara, 2021; Nawaz vd., 2017), çocukların dijital yönelimlerinde büyük kardeşlerin etkili olduğu söylenebilir. Biyoekolojik kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde yakın çevreyle ilişkilerin doğası gereği, büyük kardeşlerin küçük çocukların dijital teknolojileri kullanmaları konusunda önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Siibak ve Nevski, 2019). Küçük kardeşlerin ilk çocuktan çok daha küçük yaşta televizyon, akıllı telefon ve tablet ile tanıştığı, bunda büyük kardeşleri olan çocukların ebeveynlerinin, büyük kardeşi olmayan çocukların

ebeveynlerine göre teknoloji hakkında daha olumlu görüŖe sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir (Archer, 2017). Büyük kardeşlerin nomofobi düzeyleri ile küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin zayıf olması ise çocukların dijital oyun bağımlılığında başka faktörlerin de etkisinin olmasıyla açıklanabilir. Çocukların dijital oyun bağımlılığında ebeveyn yaklaşımı (Wu vd., 2014), ebeveynlerin akıllı telefon kullanma süreleri (Park ve Park, 2014), cinsiyet (Budak, 2020), yaş (Nevski ve Siibak, 2016), dijitaloyunomasüreleri(Gözümve Kandır, 2020) veçocuklardakizorludavranışlar ve duygusal düzensizlik (Domoff, Borgen ve Radesky, 2020) gibi birçok faktörün etkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle küçük çocukların dijital oyun bağımlılıkları değerlendirilirken, büyük kardeşlerin dijital yönelimi yanında dijital oyun bağımlılığa etki eden birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerinin çocukların dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Buna göre günlük üç-dört saat akıllı telefonkullanangençlerinkardeşlerinin çatışma altboyutu ve toplampuanlarının, ikisaatvedaha az akıllı telefon kullanan gençlerin kardeşlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan günlük iki saat ve daha fazla dijital oyun oynayan gençlerin kardeşlerinin sürekli oynama ve toplam puanlarının hiç oyun oynamayan gençlerin kardeşlerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Özetle büyük kardeşlerin akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerinin kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir. Akıllı telefon kullanma süresi arttıkça akıllı telefona bağımlılığın arttığı belirtilmektedir (Bae, 2017; Haug vd., 2015). Bu bağımlılıkisedahafazla oyunoyunama eğilimini tetiklemektedir (Hazar, 2019; Kim vd., 2016). Sosyal medya, oyun ve eğlence için akıllı telefon kullananların akıllı telefonlara bağımlı olmaolasılığının dahayüksek olduğu saptanmıştır (Jeongvd., 2016). Dijitaloyunbağımlılığıyüksekolan büyük kardeşlerin bu dijital yönelimleri küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı üzerinde etki bırakabilir. Büyük kardeşler, küçük kardeşleri tarafından yürütölen dijital etkinliklerin seyrini değiştirebilmektedir (Gee vd., 2017; Ólafsson, Green ve Staksrud, 2018). Bu sonuç büyük kardeşlerin dijital cihazlarla etkileşim sürelerinin küçük kardeşlerinin dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Büyük kardeşlerin nomofobi düzeyleri, akıllı telefon kullanma ve dijital oyun oynama sürelerinin küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılıklarına etkisi göz önünde bulundurulduğunda, büyük kardeşlerin küçük kardeşlerle birlikte etkileşime dayalı zaman geçirmeye yönelik etkinlikler yapmaları önerilebilir. Büyük kardeşlerin akıllı telefonla meşgul olma sürelerini ve dolayısıyla nomofobi düzeylerini azaltmaya yönelik programlar uygulanabilir. Büyük kardeşler arasındaki etkide cinsiyet faktörünün de önemli rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda (Migheli, 2016), aynı ya da farklı cinsiyete sahip kardeşlerin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde farklı yaş gruplarına sahip büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin dijital oyun bağımlılıklarına etkisi araştırılabilir. Araştırmada büyük kardeşlerin küçük kardeşleriyle birlikte yaşama durumu değerlendirilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen büyük kardeşler üniversite öğrencisi olmasıyla birlikte pandemi süreci göz önünde bulundurulduğunda

birlikte yaşadıkları ya da daha fazla birlikte zaman geçirdikleri düşünülebilir. Ancak bu durumun kapsamlı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir. Büyük kardeşlerin küçük kardeşlerinin dijital oyun oynamaları konusunda rehberliğini güçlendirmek amacıyla deneysel çalışmalar planlanabilir. Çocukların dijital oyun bağımlılıklarında ailedeki her bir üyenin birlikte değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir. Araştırmacılar çocukların dijital oyun bağımlılıklarında akıllı telefona sahip olma/ulaşma, fiziksel oyun oynama, dijital oyunların özellikleri gibi dijital cihazlara ulaşma ve dijital oyunlarla ilgili faktörlerin etkililiğini inceleyebilir.

Atf için (How to cite)

Aydoğdu, F. (2021). 4-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: Nomofobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 34-49.

Kaynakça

- Aguilera-Manrique, G., Márquez-Hernández, V. V., Alcaraz-Córdoba, T., Granados-Gámez, G., Gutiérrez-Puertas, V., & Gutiérrez-Puertas, L. (2018). The relationship between nomophobia and the distraction associated with smartphone use among nursing students in their clinical practicum. *PloS one*, 13(8), e0202953. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202953>
- Anderson, D. R., & Hanson, K. G. (2013). What researchers have learned about toddlers and television. *Zero to Three*, 33(4): 4–10.
- Anshari, M., Alas, Y., & Sulaiman, E. (2019). Smartphone addictions and nomophobia among youth. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 14(3), 242-247. <https://doi.org/10.1080/17450128.2019.1614709>
- Archer, K. (2017). Infants, Toddlers and Mobile Technology: Examining Parental Choices and the Impact of Early Technology Introduction on Cognitive and Motor Development. PhD. Wilfrid Laurier University. Erişim Linki: <https://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3031&context=etd>
- Arpaci, I. (2019). Culture and nomophobia: The role of vertical versus horizontal collectivism in predicting nomophobia. *Information Development*, 35(1), 96-106. <https://doi.org/10.1177/0266666917730119>
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1-18. 10.7816/ulakbilge-06-31-01
- Bae, S. M. (2017). The relationship between the type of smartphone use and smartphone dependence of Korean adolescents: National survey study. *Children and Youth Services Review*, 81, 207-211. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.08.012>
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105227. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105227>
- Bowman, N. D., Kowert, R., & Ferguson, C. J. (2015). The impact of video game play on human (and orc) creativity. In *Video games and creativity* (pp. 39-60). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00002-3>

- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bragazzi, N. L., & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology research and behavior management*, 7, 155-160. 10.2147 / PRBM.S41386
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Carnevale, F. A., Alexander, E., Davis, M., Rennick, J., & Troini, R. (2006). Daily living with distress and enrichment: the moral experience of families with ventilator-assisted children at home. *Pediatrics*, 117(1), e48-e60. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0789>
- Chaudron, S., Beutel, M. E., Donoso Navarrete, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A. S., ... & Wölfling, K. (2015). Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries. JRC; ISPRA, Italy.
- Courage, M. L., & Setliff, A. E. (2009). Debating the impact of television and video material on very young children: Attention, learning, and the developing brain. *Child Development Perspectives*, 3(1), 72-78. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00080.x>
- Danby, S., Evaldsson, A. C., Melander, H., & Aarsand, P. (2018). Situated collaboration and problem solving in young children's digital gameplay. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 959-972. <https://doi.org/10.1111/bjet.12636>
- Darga, H. (2021). Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479. 10.18009/jcer.876987
- Domoff, S. E., Borgen, A. L., & Radesky, J. S. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 343-353. <https://doi.org/10.1002/hbe2.217>
- Durak, H. Y. (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>
- Erdogan, N. I., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131-142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Ergin, Z. Ö. (2020). Lise Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerini Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., & Pereira, Í. S. P. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. Routledge.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Gee, E., Takeuchi, L. M., Siyahhan, S., & Ellerbe, B. (2017). The influence of siblings on the digital media ecology of Latino children. *Children and Families in the Digital Age: Learning Together in a Media Saturated Culture*. New York: Routledge.
- Gözüm, A. İ. C., & Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.777424>
- Haake, M., Axelsson, A., Clausen-Bruun, M., & Gulz, A. (2015). Scaffolding mentalizing via a play-&-learn game for preschoolers. *Computers & Education*, 90, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.003>



- Hahn, E., Reuter, M., Spinath, F. M., & Montag, C. (2017). Internet addiction and its facets: The role of genetics and the relation to self-directedness. *Addictive behaviors*, 65, 137-146. [10.1016/j.addbeh.2016.10.018](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.10.018)
- Harsh, P., Chakrabarty, B., K. & Isha Mahajan, I. (2018). Early exposure and adaptability of smart phone devices among young children and parental perception of their usage in a semiurban, middleclass population in India. *International Journal of Current Advanced Research*, 7 (8) 14772-14775 doi.org/10.24327/ijcar.2018.14775.2690.
- Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037>
- Hazar, Z. (2019). An Analysis of the Relationship between Digital Game Playing Motivation and Digital Game Addiction among Children. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 31-38. [10.20448/journal.522.2019.51.31.38](https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.31.38),
- Hoffmann, C. P., Lutz, C., & Meckel, M. (2014). Digital natives or digital immigrants? The impact of user characteristics on online trust. *Journal of Management Information Systems*, 31(3), 138-171. [10.1080/07421222.2014.995538](https://doi.org/10.1080/07421222.2014.995538)
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online. Erişim Linki: <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks2013/929>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Bayraktaroğlu, E., & Dülger, D. N. A. (2020). Çocukların Dijital veya Dijital Olmayan Oyun Tercihleri ve Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.758529>
- Işıkoğlu, N., Erol, A., Atan, A., & Aytekin, S. (2021). A qualitative case study about overuse of digital play at home. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01442-y>
- Jeong, S. H., Kim, H., Yum, J. Y., & Hwang, Y. (2016). What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, 54, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.035>
- Kara, M., Baytemir, K., & Inceman-Kara, F. (2021). Duration of daily smartphone usage as an antecedent of nomophobia: Exploring multiple mediation of loneliness and anxiety. *Behaviour & Information Technology*, 40(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1673485>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, D., Nam, J. K., Oh, J., & Kang, M. C. (2016). A latent profile analysis of the interplay between PC and smartphone in problematic internet use. *Computers in human behavior*, 56, 360-368. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.009>
- Kim, Y., & Smith, D. (2017). Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1087411>.
- King, A. L. S., Valenca, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R., & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia?. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- Kucirkova, N., D. Messer, K. Sheehy, and C. F. Panadero. 2014. "Children's Engagement with Educational iPad Apps: Insights from a Spanish Classroom." *Computers & Education* 71: 175-184. [doi:10.1016/j.compedu.2013.10.003](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.003).
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>

- Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299-313. <https://doi.org/10.1080/07380560903360178>
- Lin, Y. H., & Hou, H. T. (2016). Exploring young children's performance on and acceptance of an educational scenario-based digital game for teaching route-planning strategies: A case study. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1967-1980. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1073745>.
- Lin, L., Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Shen, S. (2020). From knowledge and skills to digital works: An application of design thinking in the information technology course. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100646. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100646>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. London: EU Kids Online, LSE.
- McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children*, 67(3), 14-24. Erişim Linki: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.388.2016&rep=rep1&type=pdf>
- Migheli, M. (2016). The sibling effect on the consumption of phone services. *International Journal of Consumer Studies*, 40(3), 319-326. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12258>
- Mitrofan, O., Paul, M., & Spencer, N. (2009). Is aggression in children with behavioural and emotional difficulties associated with television viewing and video game playing? A systematic review. *Child: care, health and development*, 35(1), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00912.x>
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., & Laakso, M. L. (2016) Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444816661550>.
- Nawaz, I., Sultana, I., Amjad, M. J., & Shaheen, A. (2017). Measuring the normity of nomophobia among youth in Pakistan. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 2(3), 149-155. <https://doi.org/10.1007/s41347-017-0028-0>
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0-3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early years*, 36(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>
- Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-3>
- Ólafsson, K., Green, L., & Staksrud, E. (2018). Is big brother more at risk than little sister? The sibling factor in online risk and opportunity. *New Media & Society*, 20(4), 1360-1379. <https://doi.org/10.1177/1461444817691531>
- Park, C., & Park, Y. R. (2014). The conceptual model on smart phone addiction among early childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 147-150. Erişim Linki: <http://ijssh.org/papers/336-A10048.pdf>
- Paulus, F. W., Sinzig, J., Mayer, H., Weber, M., & von Gontard, A. (2018). Computer gaming disorder and ADHD in young children—a population-based study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(5), 1193-1207. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9841-0>
- Peirce, N. (2013). Digital game-based learning for early childhood. A state of the art report. Erişim Linki: https://edugames.swu.bg/moodle/pluginfile.php/158/mod_resource/content/2/Digital_Game-based_Learning_for_Early_Childhood_Report_FINAL.pdf
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between + 1/- 1, or do they?. *Journal of targeting, measurement and analysis for marketing*, 17(2), 139-142. [10.1057/jt.2009.5](https://doi.org/10.1057/jt.2009.5)

- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değişen Oyun Tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135. Erişim Linki: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1478929>
- Stevens, R., Satwicz, T., & McCarthy, L. (2008). In-game, in-room, in-world: Reconnecting video game play to the rest of kids' lives. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, 9, 41-66. 10.1162/dmal.9780262693646.041
- Siibak, A., & Nevski, E. (2019). Oldersiblings as mediators of infants' and toddlers' (digital) media use. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*, 123-133. Routledge Handbooks Online. doi: 10.4324/9780203730638-9
- Slutsky, R., & DeShetler, L. M. (2017). How technology is transforming the ways in which children play. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1138–1146. doi: 10.1080/03004430.2016.1157790
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Terreni, L. (2011). Interactive whiteboards, art and young children. *Computers in New Zealand Schools: learning, teaching, technology*, 23(1), 78-100. Erişim Linki: <https://www.otago.ac.nz/cdelt/otago064439.pdf>
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 Yaş Arası Çocuklar Tarafından Tercih Edilen Dijital Oyunlar. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2), 1-19. Erişim Linki: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/869397>
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>
- Vinter, K., & Siibak, A. (2012). The role of significant others in guiding pre-school children's new media usage: analysing perceptions by Estonian children and parents. In J.Mikk, P. Luik & M. Veisson (Eds.), *Preschool and Primary Education* (pp. 78-94). London: Peter Lang.
- Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331. <https://doi.org/10.1177/0266666915599025>
- Wang, H. Y., Sigerson, L., & Cheng, C. (2019). Digital nativity and information technology addiction: Age cohort versus individual difference approaches. *Computers in Human Behavior*, 90, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.031>
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M., & Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian journal of pediatrics*, 40(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Annelerin Medya Araçlarını Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi / Research Article

 Neriman ARAL, Ankara Üniversitesi
 Gül KADAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Medya, her yaş ve kesimden bireyleri kısa sürede etkisi altına almakta, medyadan verilen iletiler de bu kapsamda bireyler üzerinde derin etkiler bırakmaktadır. Özellikle gelişim alanlarının olgunlaşmamışlıkları nedeniyle çocukları da bu durum olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu kapsamda annelerin medya araçlarının kullanım düzeylerinin incelenmesi önemli hale gelmektedir. Bu önemden hareketle araştırmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin medya araçlarını kullanım düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı olarak gerçekleştirilen araştırmada Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören üç- altı yaş arasında çocuğu olan annelerle çalışılmıştır. Araştırmada annelerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu", annelerin medya araçlarının kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri ile son şekli verilen "Medya Kullanım Düzeyi Anne Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin %40,9'unun 31-35 yaş grubunda, %38'inin üniversite mezunu olduğu, %27,8'inin aylık gelirinin 1001-2000 lira aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Annelerin çocuklarının %50,4'ünün erkek, %41,4'ünün altı yaşında, %40,9'unun yedi- on bir aydır okul öncesi eğitim almakta oldukları saptanmıştır. Annelerin %54,8'inin evinde bir televizyon olduğu, %48,1'inin günde bir- iki saat televizyon izledikleri, %61,4'ünün bilgisayar/tablet kullandıkları, %51,6'sının günde bir-iki saat bilgisayar/tablet kullandıkları, %93,3'ünün cep telefonu ile internete bağlandıkları, %40'inin günde bir-iki saat cep telefonu ile internete bağlandıkları, %76,2'sinin günlük gazete, %88,1'inin dergi takip etmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, annelerin yüksek oranda medya araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak, annelere özellikle medya araçlarının kullanımının çocukları tarafından örnek alındığı ve bunun içinde medya araçlarını denetimli kullanmaları konusunda bilgilendirici çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Medya,
Medya Araçları,
Okul Öncesi Dönem

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.06.2021
Kabul Tarihi: 18.06.2021
E-Yayın Tarihi:
25.06.2021

Examining The Levels Of The Mothers With Preschool Children To Use The Media Tools

Abstract

The media influences individuals of all ages and walks of life in a short time, and messages from the media leave a deep impact on individuals in this context. Especially due to the immaturity of their developmental areas, this can negatively affect children. In this context, it becomes important to examine the level of use of media tools by mothers. Based on this importance, the aim of this study is to examine the media use levels of mothers who have children in the pre-school period. In the descriptive study, mothers with children between the ages of three and six who were educated in independent kindergartens affiliated to the Çankırı Provincial Directorate of National Education were studied in the 2017-2018 academic year. In the study, the "General Information Form" developed by the researchers to determine the sociodemographic characteristics of the mothers, and the "Mother Interview Form for the Level of Media Use", which was prepared to determine the level of use of the media tools of the mothers and was finalized with the opinions of the experts in the field, were used. As a result of the research, it was determined that 40.9% of the mothers were in the 31-35 age group, 38% were university graduates, and 27.8% of them had a monthly income of 1001-2000 TL. It was determined that 50.4% of the children of the mothers were boys, 41.4% were six years old, and 40.9% had been receiving pre-school education for seven-eleven months. It was determined that 54.8% of the mothers have a television at home, 48.1% watch television for one or two hours a day, 61.4% use a computer/tablet, 51.6% use a computer/tablet for one or two hours a day, they use tablets, 93.3% of them connect to the internet with their mobile phones, 40% of them connect to the internet with a mobile phone for one or two hours a day, 76.2% do not follow daily newspapers and 88.1% do not read magazines. Based on the findings obtained as a result of the research, it was determined that mothers used media tools at a high rate. Based on this result, it can be recommended to carry out informative studies on mothers, especially the use of media tools by their children, and their use of media tools in a controlled manner.

Keywords

Media,
Media tool,
Preschool Period

Article Info

Received: 06.17.2021
Accepted: 06.18.2021
Online Published:
06.25.2021

Giriş

İnsanlar üzerinde oldukça büyük etkileri olan ve dördüncü güç olarak ifade edilen medya (Genel, 2014), bugüncünü çok kısa süre içinde insanları bilgilendirme, eğlendirme, kamuoyu yaratma, kültürel geçişi ve sosyalleşmeyi sağlama özelliklerinden almakta (Akbiyık ve Karadüz, 2014; Balcı ve Gergin, 2018), 1950’li yıllardan itibaren oldukça yaygın kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan ve geleneksel medya araçları arasında yer alan televizyon, radyo ve gazete gibi yazılı ve görsel medya araçları günümüzde yerini internet ve internetin getirdiği teknolojilere bırakmıştır (Kuzu, 2011). Heryaş grubundan birey, çok kısa süre içinde çok sayıda insanla karşılaşabilme, bilgi alabilme, boş zamanlarını eğlenerek doldurabilme gibi özelliklerinden dolayı interneti sıklıkla kullanmaktadır (Tufan-Yeniçifti, 2014; Vural ve Bat, 2010). İnterneti çok sık kullanan bireyler arasında yer alan anneler, medyanın aktif kullanıcısı pozisyonundadır (Aral ve Kadan, 2018; Çimke vd. 2018; Djafarova ve Trafimenko, 2017; Doub vd. 2016; Gürçayır- Teke, 2014; Kaya, 2018; Lopez, 2009; Masullo-Chen, 2013). Anneler özellikle sosyal medyayı kullanarak kısa sürede çocuklara yönelik bilgiler almakta, deneyimli annelerle bir araya gelerek öğrenmekte ya da kendi deneyimlerini paylaşabilmektedir (Masullo- Chen, 2013). Annelerin medya araçlarını sıklıkla kullanmaları, çocukların ebeveynlerini rol-model olarak almaları nedeniyle, özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların zamanlarının çoğunu medya araçlarıyla geçirmelerine neden olabilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

Medya araçları üzerinde yapılan araştırmalarda ise medyanın hem anne hem çocuğa açısından birtakım istenmeyen sonuçları ortaya çıkarabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin özellikle internet ortamında yaptıkları paylaşımlar sonucunda, hukuki sorunlarla karşılaşabilecekleri, özel hayatlarının açığa çıkabileceği ve siber zorbalık mağduru olabilecekleri belirtilmektedir (Ayas ve Horzum, 2013; Dönmez ve Akbulut, 2016; Kuzu, 2011; Yazıcı ve Özel, 2017). Çocuklar için durumun daha da problemli olduğu belirtilmektedir. Çocukların hem kendi gelişim seviyelerindeki olgunlaşmamışlık, hem de ebeveynleri tarafından yapılan ve bilinçli olmayan davranışlar sonucunda istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Çocuklarda medya araçlarına yönelik takınılan olumsuz tavır ve davranışlar sonucunda obezite (Doub vd., 2016; Ertunç, 2011; Karaca vd., 2007; Şentürk ve Turgut, 2011), duygusal, sosyal ve davranışsal problemler (Cesur ve Paker, 2007; Deveci vd., 2008; Snapp vd. 2012), göz ve eklem rahatsızlıklarının yaşanabileceği (Adak- Özdemir ve Ramazan, 2012; Christakis vd. 2004; Hofferth, 2010; Sapsağlam, 2018) belirtilmektedir. Tüm bunların ortadan kalkabilmesi ise çocukların hayatında en önemli rol-model olarak gördükleri annelerin medya araçlarına yönelik tutumlarıyla yakından ilgilidir (Gander ve Gardiner, 2010; Lepicnik- Vodopivec, 2011). Bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmada, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin medya kullanım düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin medya kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarına 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında devam eden çocukların anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınırlılık olarak 36- 72 aylık çocuğa sahip olma ve çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması ele alınmıştır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden annelerle çalışılmıştır. Bu kapsamda 345 anne ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen annelerin %40,9'unun 31-35, %25,2'sinin 26-30, %23,5'inin 36-40, %10,4'ünün 41 ve üstü yaş grubunda, %38'inin üniversite, %33,6'sının lise, %15,7'sinin ortaokul, %9'unun ilkokul, %3,8'inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu, %27,8'inin 1001-2000, %23,2'sinin 2001- 3000, %21,7'sinin 4001 ve üstü, %21,2'sinin 3001-4000, %6,1'inin 1000 lira ve altı aylık gelire sahip olduğu saptanmıştır. Annelerin %50,4'ünün erkek, %49,6'sının kız çocuğa sahip olduğu, çocukların %41,4'ü altı, %38'i beş, %17,1'i dört, %3,5'i üç yaşında olup, %40,9'u 7-11 ay, %35,7'si 17 ay ve üstü, %12,8'i altı ay, %10,7'si 12- 16 aydır okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan tüm annelerin çekirdek aile yapısına sahip olduğu ve çalışmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada annelerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Genel Bilgi Formu", annelerin medya kullanım düzeylerini belirlemek üzere "Medya Kullanım Düzeyi Anne Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Annelerin yaş, öğrenim durumu, aylık geliri, çocuklarının cinsiyeti, yaşı ve ne kadar süredir okul öncesi eğitim aldıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Medya Kullanım Düzeyi Anne Görüşme Formu

Annelerin medya kullanım düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve alanında uzman (çocuk gelişimi alanında 2 profesör, 1 doçent, ölçme ve değerlendirme alanında 1 profesör, 1 doçent) görüşleri ile sonuçlandırılan formdur. Formda annelerin televizyon, cep telefonu, tablet, bilgisayar, gazete ve dergi kullanma düzeylerini belirleyen sekiz soru bulunmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için gerekli olan etik kurul izni ve kurum izni alındıktan sonra anaokullar gidilmiş, okul yöneticileri ve öğretmenlerine çalışmanın amacı anlatılarak sözlü izinler alınmıştır. Okullar aracılığıyla annelere ulaşılmış, annelere çalışmanın amacı anlatılmıştır. Annelerden de gönüllü onam formu alındıktan sonra Mayıs 2018 tarihinde okul idaresi tarafından belirlenen toplantı alanlarında annelerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Annelerle yapılan görüşmelerde, her bir anne ile beş dakikalık bir süreçte görüşme tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Annelere yönelik cevaplar için SPSS 21 paket programında betimleyici istatistik tekniğiyle frekans ve yüzdeler şeklinde analizler tamamlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Çocuğu okul öncesi dönemde olan annelerin medya kullanım düzeylerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Annelerin Medya Kullanım Düzeylerinin Dağılımı

Özellikler	f	%
Evdeki televizyon sayısı		
1	189	54,8
2	114	33
3	36	10,4
4 ve üzeri	6	1,7
Günde televizyon izleme süresi		
1-2 saat	166	48,1
3-4 saat	135	39,1
5 saat ve üzeri	44	12,7
Bilgisayar/tablet kullanma		
Evet	212	61,4
Hayır	133	38,6
Bilgisayar/tableti günde kullanma süresi		
30 dakika	117	33,9
1-2 saat	178	51,6
3-4 saat	32	9,3
5 saat ve üzeri	18	5,2
Cep telefonuyla internete bağlanma		
Evet	322	93,3
Hayır	23	6,7
İnternete günde bağlanma süresi		
30 dakika	111	32,2
1-2 saat	138	40
3-4 saat	48	13,9
5 saat ve üzeri	48	13,9
Günlük gazete takip etme		
Evet	82	23,8
Hayır	263	76,2
Takip edilen dergi		
Evet	41	11,9
Hayır	304	88,1

Tablo 1’de görüldüğü gibi annelerin %54,8’inin bir televizyonu varken, %33’ünün iki, %10,4’ünün üç, %1,7’sinin dört ve üzerinde televizyona sahip olduğu, %48,1’inin bir- iki saat, %39,1’inin üç- dört saat, %12,7’sinin beş saat ve üzeri televizyon izledikleri belirlenmiştir. Annelerin %61,4’ü bilgisayar/tablet kullanırken, %38,6’sının kullanmadığı, bilgisayar/tablet kullanan annelerin %51,6’sının bir- iki saat, %33,9’unun 30 dakika, %9,3’ünün üç- dört saat, %5,2’sinin beş saat ve üzerinde kullandıkları saptanmıştır. Annelerin %93,3’ü cep telefonuyla internete bağlanırken, %6,7’si bağlanmamakta, internete bağlanan annelerin %40’ının bir-iki saat, %32,2’sinin 30 dakika, %13,9’unun üç- dört saat, %13,9’unun beş saat ve üzerinde kullandıkları, %23,8’inin günlük gazete takip ederken, %76,2’sinin takip etmediği, %11,9’unun dergi takip ederken, %88,1’inin takip etmediği saptanmıştır. Annelerin medya araçları olarak ifade edilen televizyon, bilgisayar/tablet, cep telefonunu yüksek oranda kullanmalarını, medya araçlarının işlevlerine bağlı olarak açıklamak mümkündür. Medya araçlarının insanları bilgilendirme işlevleri, annelerin özellikle çocuk gelişimi konusunda, çocuk sağlığına yönelik bilgileri bu araçlar vasıtasıyla almak istemeleri (Duggan vd. 2015; Kaufmann ve Buckner, 2014; McDaniel vd. 2012; Tomfohtde ve Reinke, 2016) ve sonuçta da bu araçları kullanmaları ile sonuçlanabilir. Annelerin tüm medya araçları ile bir gün içinde bir- iki saat zaman

geçirdikleri bulunmuştur. Ancak toplamda ise oldukça uzun süre medya araçlarıyla bir arada oldukları saptanmıştır. Bu durumu insan hayatının vazgeçilmezleri haline gelen ve günlük yaşamda sık kullanılmalarına bağlayarak açıklamak mümkün görülmektedir (Birsen, 2011; Hazar, 2011; Okazaki ve Hirose, 2009; Wirth vd., 2008). Medya araçlarının sadece bilgilendirici olmaması, insanlara sıkıntılı anlarında eğlenme olanağı vermesi bireylerin hem psikolojik olarak rahatlamalarına, hem de özgüven duygularını desteklemelerine, yalnız olmadıkları düşüncesini geliştirmelerine neden olmaktadır (Bartholomew vd. 2012; Chuave Chang, 2016; Fox ve Vendemia, 2016; Janeve Dwarkin, 2014; Sanderson, 2008; Tomforth ve Reinke, 2016). Yapılan araştırmalarda da annelerin gününde dörtte üçünü medya araçlarıyla geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Duggan vd. 2015; Kaufmann ve Buckner, 2014).

Araştırma sonucunda annelerin yazılı basın araçlarından olan gazete ve dergiyi takip etmedikleri bulunmuştur. İlk medya araçları arasında sayılabilecek olan gazete ve dergiler, teknolojik gelişmelerinde etkisiyle günümüzde varlığını devam ettirmekte zorlanmakta, online sürümleri daha fazla tercih edilmektedir (Vural ve Bat, 2010). Gazete ve dergilere annelerin ilgisinin daha az olmasını, genelde ebeveynlerin özelde ise annelerin basılı materyali eline alıp okumak yerine online sürümlerini tercih etmelerine (Saracho ve Spodek, 2008) bağlamanın mümkün olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuğu okul öncesi dönemde olan annelerin medya kullanım düzeylerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada sonucunda, annelerin bir televizyon sahibi oldukları, günde bir- ikisat televizyon izledikleri, günde bir- iki saat bilgisayar/tablet kullandıkları, günde bir- iki saat cep telefonu ile internete bağlandıkları, günlük gazete ve dergileri takip etmedikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak;

- Annelere medya araçlarını doğru ve etkin kullanma hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılması,
- Yapılacak çalışmaların öncelikle ailelerin yakın çevresi olan okulla başlaması okullarda medya ve aileye yönelik aile eğitim çalışmalarının öğretmen ve okul yönetimi tarafından verilmesi ve giderek toplumsal farkındalık çalışmalarına doğru evrilmesi amacıyla basın yayın organlarından yararlanılması,
- Medya araçlarının çocuk ve aile üzerindeki etkileri konusunda eğitimlerin verilmesi,
- Anne-çocuk ilişkisini ve annelerin yeterliliklerini geliştirecek çalışmaların yapılması önerilebilir.

Atıf için (How to cite)

Aral, N. ve Kadan, G. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Annelerin Medya Araçlarını Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 50-56.



Kaynakça

- Adak- Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışı üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Akbıyık, C. & Karadüz, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon reklamlarına yönelik alımlamalarının eleştirel düşünme düzeylerine göre karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 159-190.
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). Internet mothers. E. Alexandrova, N.L. Shapekova, B. Ak & F. Özcanaslan (Ed.). *Healthsciencesresearchintheglobalizing World*. In(p. 575-579). Sofia St: Kliment Ohridski UniversityPress.
- Ayas, T. & Horzum, M.B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Balcı, F. & Gergin, N. (2008). Medya ve çocuk. Medyadaki şiddetin çocuklara etkisi Y.G. İnceoğlu & N. Akıner (Ed.). *Medya ve çocuk rehberi*. İçinde (s. 145-170). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Bartholomew, M.K., Schoppe- Sullivan, S.J., Glassman, M., Kamp- Dush, C.M. & Sullivan, J.M. (2012). New parents' face book use at the transition to parenthood. *Family Relations*, 61(3), 455-469.
- Birsen, Ö. (2011). Eğitim düzeyi ve medya kullanım tercihleri ilişkisi: Eskişehir izler kitlesi üzerine bir anket çalışması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(2), 132-144.
- Cesur, S. & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 106-125.
- Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., Diguesspe, D.L. & McCarthy, C.A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113, 708-713.
- Chua, T.H.H. & Chang, L. (2016). Followmeandlikemybeautifulselfies: Singaporeteenagegirls' engagementin self- presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 55, 190-197.
- Çimke, S., Yıldırım- Gürkan, D. & Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267.
- Deveci, H., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.
- Djafarova, E. & Trofimenko, O. (2017). Exploring the relationships between self- presentation and self- esteem of mothers in social media in Russia. *Computers in Human Behavior*, 73, 20-27.
- Doub, A.E., Small, M. & Birch, L.L. (2016). A call for researchexploringsocial mediainfluences onmothers' child feeding practices and childhood obesity risk. *Appetite*, 99, 298-305.
- Dönmez, O. & Akbulut, Y. (2016). Siber zorbalık çalışmalarında sosyal beğenirlik etmeni. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 1-18.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. & Ellison, N.B. (2015). *Parents and social media*. <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/>.
- Ertunç, F. (2011). *Çocuk dünyasında reklamın rolü: Televizyon reklamlarında çocuklara yönelik düzenlemeler*. Ankara: RTUK Yayınları.
- Fox, J. & Vendemia, M.A. (2016). Selective self- presentation and social comparison through photographs on social networking sites. *Cyber Psychology, Behavior and Social Networking*, 19(10), 593-600.
- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Genel, M.G. (2014). Etkil bir propaganda aracı olarak medyanın bireylerin siyasi tercihine etkisi: Yalova ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 45-60.
- Gürçayır- Teke, S. (2014). Dönüşen anneliğe yönelik netnografik bir analiz: Blogger anneler. *Milli Folklor Dergisi*, 26(103), 32-47.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan araştırması. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi. *Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-176.
- Hofferth, S.L. (2010). Home media and children's achievement and behavior. *Child Development*, 81, 1598-1619.

- Jane, J. & Dworkin, J. (2014). Does social network site use matter for mothers? Implications for bonding and bridging capital. *Computers in Human Behavior*, 35, 489-495.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okulöncesi dönemdesosyal-duygusal gelişime anne-babadavranışının etkisi. *Aile ve toplum*, 10(4), 33-38.
- Karaca, Y., Pekyaman, A. & Güney, H. (2007). Ebeveynlerin televizyon reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini etik açıdan algılamalarına yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 233-250.
- Kaufmann R. & Buckner, M.M. (2014). To connect or promote? An exploratory examination of face book pages dedicated to moms. *Computer in Human Behavior*, 35, 479-482.
- Kaya, Ş. (2018). Kadın ve sosyal medya. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 563-576.
- Kuzu, A. (2011). İnternet ve aile. *Aile ve toplum*, 7(27), 9-31.
- Lepicnik- Vodopivec, J. (2011). Some aspects of teaching media literacy to preschool children in Slovenia from a perception standpoint of teachers and parents. *Acto Didacto Napocesnais*, 4(2-3), 69-78.
- Lopez, L.K. (2009). The radical act of “mommy blogging” redefining motherhood through the blogosphere. *New Media & Society*, 11(5), 729-747.
- Masullo- Chen, G. (2013). Don't call me that: A techno- feminist critique of the term mommy blogger. *Mass Communication and Society*, 16, 510-532.
- McDaniel, T., Coyne, S.M. & Holmes, E.K. (2012). New mothers and media use: Associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal and Child Health Journal*, 16(7), 1509-1517.
- Okazaki, S. & Hirose, M. (2009). Effects of displacement reinforcement between traditional media, PC internet and mobile internet. *International Journal of Advertising*, 28(1), 77-104.
- Sanderson, J. (2008). The blog is serving its purpose: Self presentation strategies on 38 pitches.com. *Journal of Computer- Mediated Communication*, 13, 912-936.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Social media awareness and usage in preschool children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 728-746.
- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2008). A future research agenda for early childhood science and technology. O.N. Saracho & B. Spodek (Ed.). *Contemporary perspectives on science and technology in early childhood education*. In (p. 167-181). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Snapp, S., Hensley- Choate, L. & Ryu, E. (2012). A body image resilience model for first year college women. *Sex Roles*, 67(3-4). 211-221.
- Şentürk, M. & Turgut, M. (2011). Televizyonun programları, reklamlar ve çocuklar. *Aile ve Toplum*, 12(7), 63-64.
- Tomfohtde, O.J. & Reinke, J.S. (2016). Breast feeding mothers' use of technology while breastfeeding. *Computers in Human Behavior*, 64, 556-561.
- Tufan- Yeniçiftçi, N. (2014). İletişimsel eylem ve facebook: Gezi Parkı olaylarında sosyal medyanın gücü. *Selçuk İletişim*, 8(2), 263-284.
- Vural, B.A. & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'ne yönelik bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 20(5), 3348-3382.
- Wirth, W., VonPape, T. & Karnowski, V. (2008). An integrative model of mobile phone appropriation. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13, 593-617.
- Yazıcı, T. & Özel, M. (2017). Sosyal medyada anneliğe eğitim ve etkileşim boyutu: Instagram üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1715-1730.

Alternatif Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu Modelinin İncelenmesi

Derleme Makale/ Review Article

 Berire Sena ÇİVİCİ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
 Hatice ÖZASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Öz

Ev okulu, çok eski dönemlerden beri var olan çeşitli ülkelerde uygulanmış ve hala uygulanmakta olan bir alternatif eğitim modelidir. Evokulu modelinin tanımlarına bakıldığında birbirinden farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacı ev okulunu ev ortamında okuldaki eğitimin verilmesi olarak değerlendirirken kimisi de eğitim fırsatının okul dışına taşındığı bir model olarak ifade etmiştir. Ayrıca çocukların okul ortamındaki çatışmalardan, şiddetten çocukları kurtarmak için ailelerin başvurduğu bir yöntem olarak da söylenmektedir. Ev okulunun tarihçesine bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri ve Norveç'te ilk örnekleri görmek mümkündür. Ülkelerde ev okulu süreci değişim göstererek ilerlemiştir. Bu model ile yetişen ünlü devlet adamları da bulunmaktadırlar. Ev okulu modeli aileler tarafından tercih edilmesinde birçok neden bulunmaktadır. Ebeveynlerin çocukları için daha güvenli bir ortam kurmak istemeleri, kardeş ilişkileri için iyi olacağı düşüncesi, tipik pedagojik eğitimden çocuklarını uzak tutmak istemeleri, çocukların akademik başarılarının ev okulu ile daha yüksek olacağı düşüncesi, okuldaki şiddet ortamından çocuklarını uzaklaştırma düşüncesi gibi nedenler bunlardan bazılarıdır. Ailelerin bu düşünceleri bazı eğitimci yazarlar tarafından da desteklenmektedir. Ancak her aile ev okulunu uygulayamamaktadır. Ev okulu uygulamaları bazı ülkelerde resmi okul statüsünde ele alınmaktadır. Uygulama açısından bir ülkenin başka bölgelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Uygulanacak program aileler için bazı bölgelerde temin edilirken bazı bölgelerde aileler kendi imkânlarıyla uygulama yapmaktadır. Uygulamalarda normal okullardan daha fazla yöntem, teknik, materyal kullanma imkânı bulunduğu için çocuklar açısından daha farklı deneyimler elde etme fırsatı doğurmaktadır. Bunun yanında ev okulu ile eğitim gören çocukların diğer çocuklara göre akademik açıdan bir farklarının olup olmadığı kesin değildir. Tüm bu durumlar karşısında ev okuluna yönelik olarak toplumsallığı zedelediği, vatandaşlık bilincinin yetersiz kalacağı, çocukları sosyalleşmesine çok imkan tanınamayacağı gibi eleştiriler de mevcuttur. Bu çalışma da alternatif bir eğitim modeli olan ev okulu modelini inceleyen ve gelecek araştırmalar için önemli bir literatür kaynağı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Ev Okulu,
Alternatif Eğitim Modeli,
Okul Öncesi.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 7.05.2020
Kabul Tarihi: 23.09.2020
E-Yayın Tarihi:
26.06.2021

Examining the Homeschool Model as an Alternative Education Model

Abstract

Home school is an alternative education model that has been and has been applied in various countries that have existed since ancient times. Looking at the definitions of the home school model, it is seen that there are different definitions. While some researchers considered home school as the delivery of education in the home environment, some expressed it as a model in which the education opportunity was moved out of school. It is also said to be a method that families use to save children from conflicts and violence in the school environment. Looking at the history of the home school, it is possible to see the first examples in the United States and Norway. The home school process in countries has progressed with change. There are also famous statesmen who grew up with this model. There are many reasons why the home school model is preferred by families. Some of the reasons such as parents' wish to establish a safer environment for their children, the idea that they will be good for their sibling relationships, their desire to keep their children away from the typical pedagogical education, the academic achievement of the children will be higher with the home school, and the thought of removing their children from the environment of violence in the school. These thoughts of families are also supported by some educator writers. However, not every family can implement the homeschool. When looking at the general characteristics of families implementing home school, it is seen that families with high academic careers and financial income prefer more. In addition, families should be in a structure that is pedagogically sufficient and that participates in social and cultural activities. Home school practices are considered as official school status in some countries. There are also differences in other parts of a country in terms of implementation. While the program to be implemented is provided for families in some regions, families in some regions practice with their own means. Since it has the opportunity to use more methods, techniques and materials than normal schools in practice, it creates an opportunity to obtain different experiences for children. Besides, it is not certain whether the children educated with home school have an academic difference compared to other children. In the face of all these situations, there are criticisms for home school that damage the sociality, citizenship awareness will be insufficient, and it will not be possible to socialize the children. In this study, home school model, which is an alternative education model, has been examined and an important literature resource has been obtained for future research.

Keywords

Homeschool,
Alternative Education
Model,
Preschool.

Article Info

Received: 7.05.2020
Accepted: 23.09.2020
Online Published:
06.26.2021

Giriş

Eski dönemlere bakıldığında eğitim için belli bir kurum olmadığı görülmektedir. Çeşitli ortamlarda bireylere eğitim verilerek hem hayatı öğrenmeleri hem de kendilerini tanımları sağlanmıştır. Daha sonraki dönemde okul adı verilen bir kuruma atfedilen eğitim daha sonra tekrar okulsuzlaşma yoluna giden bir süreci takip etmektedir (Aydın ve Pehlivan, 2000).

Ev okulu günümüzde alternatif eğitim modelleri arasında ele alınan ve özellikle gelişmiş ülkelerde yaygınlaştığı görülen bir modeldir (Kartal, 2014). ABD, Kanada, Norveç, Belçika, Çek Cumhuriyeti, İsviçre, Güney Afrika, Fransa, İngiltere, Avustralya, İrlanda, Rusya, Yeni Zelanda ve İsrail ev okulu modelinin yasal olarak uygulandığı ülkeler arasında sayılabilir (Kaya, 2015). Ülkemizde ise ev okulu modeli sadece özel eğitime ihtiyacı olan ve zorunlu eğitim yaşındaki bireylere yönelik evde ve hastanede eğitim hizmetleri yönetmeliğindeki esaslara dayalı olarak verilebilmektedir. Bu esaslar ise öğrenciye hizmet verecek öğretmenin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olması, sürece ailenin sürekli dahil olması, değerlendirmenin sürekli olması şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2010).

Ev okulu tanımı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Lyman'a (1998) göre ev okulu, çocukların eğitimin ev ortamında verilmesidir. Süreç içerisinde sınıf ortamı ise dünyadır. Lines'e (1995) göre ev okulları, her yerde eğitim fırsatı sağlayan bir modeldir. Nelson'a (1986) göre ise ev okullarının ortaya çıkması okullardaki şiddet, çatışma, disiplinsizlik ortamından çocuklarını kurtarmak isteyen ailelerin güvenlik, ahlak, kaliteli eğitim ihtiyacı nedeniyle olmuştur (Akt. Tösten ve Elçiçek, 2013). Ev okulu için genel bir tanım yapılacak olursa, eğitimin ev ortamında, ebeveynler tarafından verilen, planlı etkinlikler olarak düzenlendiği eğitim modeli olarak tanımlanabilir. Tamamen evde olan ya da bazı etkinlik ya da dersler için okuldan destek alınan uygulama türleri bulunmaktadır. Her iki uygulamada da çocuk özgürdür ve program aileler tarafından kararlaştırılır (Taşdemir ve Bulut, 2015). Kuruluş amacına göre ise ev okulları ideoloji temelli ve pedagoji temelli olarak ikiye ayrılmaktadır. İdeoloji temelli ev okulları ailelerin dini görüşü ile şekillenmektedir. Özellikle Hristiyan ailelerin tercih ettiği bilirse de Müslüman, Budist, Yahudi ailelerde ev okullarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Pedagoji temelli ev okulları ise okul mantığı ile aynı olup sadece okul ortamının vederslerini yetersizliğinden dolayı ev ortamında eğitim tercih eden aileler tarafından benimsenmektedir. Bu aileler okul müfredatını çocuklarına göre planlayıp uygularlar (Tösten ve Elçiçek, 2010).

Tarihçe

Ev okullarının başlangıç yerlerine bakılacak olursa ilk olarak ABD'de ortaya çıktığı söylenebilir. Norveç eğitim sisteminde de bu özel bir uygulama olarak tarihsel süreçte görülmüştür. Amerika'da uzlaşma döneminin başında, ebeveynler çocuklarının eğitimi için sorumluluğu üstlenmiştir. On yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda bazı ebeveynler çocuklarını kısa süre boyunca bir okulda okumak için göndermiş olsalar da, eğitimlerinin çoğu aile ortamında gerçekleşmiştir (Gutfeld ve Rabin, 2017).

Ev okulu kavramı ABD'de yeni ortaya çıkmış bir kavram değildir. Özellikle koloniler döneminde kurumsal bir yapıda olmayan okullar yerine ev okulları kullanılan bir model olmuştur. Abraham Lincoln, George Washington gibi devlet adamları da ev okulu modeli ile yetişmiş kişilerdir (Taşdan ve Demir, 2010).

Yirminci yüzyılda, Amerikan toplumunda meydana gelen kavramsal değişiklikleri yansıtan, halk eğitim sistemi kademeli bir laikleşme süreci yaşanmıştır. Bu süreç Protestan muhafazakârları tarafından sert eleştirilerle karşılanmıştır. Bu bağlamda, çocuklarına değerlerini ve Hristiyan dünya görüşünü aşılacak isteyen ebeveynler alternatif düzenlemeler aramaya başlamışlardır. Bazıları devlet okullarının müfredatlarında bir değişiklik meydana getirmeye çalışırken, diğerleri tamamen kurumsal eğitimden çekilmiş ve evde eğitim görmeye başlamıştır. Kamusal, yasal yollarla mücadele edilerek ebeveynler evde eğitim konusunda hak kazanmıştır. Bu hareket ikiye bölünmüştür: Dinsel lider Dr. Raymond Moore liderliğindeki dini sağ kanat ve yazar ve eğitimci John Holt'tan ilham alan karşı kültür hareketinden kaynaklanan özgürlükçü bir solcu grup (Gutfeld ve Rabin, 2017).

Ev okullarının yaygınlaşması 19. Yüzyılın sonlarında olmuştur. 1960'larda artan ev okulları devlet okullarına karşı olan liberallerin tepkisinin sonucudur. Özellikle New York'ta devlet okullarının yanında ev okulları da çoğunluk oluşturmuştur. Önceleri devlet okullarına bir alternatif olduğu için izin verilmeyen ev okullarına eğitimde yerelleşme ve anne baba özerkliği olarak yaklaşan Holt en büyük destekçidir (Taşdan ve Demir, 2010). John Holt, özellikle "okulsuzlaşma" kavramını ortaya koyan ve okulları yönelikeleştirilerek bulunankişidir. Holt'agöre çocuğu yapay bir ortamda, birbiriyle ilişkisiz parçaların bir arada öğretilmeye çalışıldığı bir ortamda, ilgisini koruyup anlamlı öğrenme gerçekleştiremez. Pek anlayamadığı semboller, sözcükler çocukların sağduyu ve gerçeklik duygularını sakatlar (Holt, 1999). Holt, ailelerin eğitim konusunda kendi tercihlerini yaparak bir yol izlemelerine yönelik "okula gitmeden" anlamında "unschooling" sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir (Kartal, 2016).

Ev okullarını, 1960'lı yıllarda özellikle ailelerin din eğitimi için tercih ettiği, 1970-80'li yıllarda ise bu algının yanında yasal yolla daha özgür ortamda eğitim anlayışı ile devam edilmiştir. 1990'larda ise ev okulu uygulamak isteyenlerin uygulayıcı sertifikası alma zorunluluğu getirilse de bu durum tepkiler sonucu gerçekleştirilememiştir. ABD'de uygulama sıkıntıları oluşturacağı nedeniyle engellenmek istenen ev okulu uygulaması, teknolojinin gelişimi, internet kullanımının yaygınlaşması ile daha aktif hale gelmiş, ev okulu uygulayan aileler arası iletişim artmış ve materyallere ulaşım daha kolay olmuştur. Özellikle ev okulu savunucularının bir araya gelebilmesi ve toplumsal etki oluşturmaları bu uygulamanın devamını sağlamıştır (Taşdan ve Demir, 2010).

Norveç eğitim sistemine bakıldığında sürecin 1739'da başladığı söylenebilir. Norveç'in geç şehirleşmesi, kırsal kesimin ekonomik olarak gelişmemiş olması nedeniyle çocuklar haftada üç gün okula gidebilmişlerdir. 1970'lerde özel okul yasası yürürlüğe girmiş ve okullara devlet desteği alma zorunluluğu getirilmiştir. 1980'lerin sonuna kadar sadece Hristiyan okulları ve Rudolf Steiner okullarının açılmasına izin verilmiştir. 1739'dan itibaren evde eğitim uygulamaları olsa da sayısı azdır. 1993-94 yıllarında modern ev eğitimi hareketinin başladığı söylenebilir. 1998'de özellikle kırsal kesimde görülen ev eğitimi son dönemlerde kentte de yaygınlaşmıştır. Ülkede okulun değil eğitimin zorunlu olması ev okullarının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Taşdan ve Demir, 2010).

İngiltere'de ise 1800'lü yıllarda çıkan eğitim yasası sadece okulları kapsamayan, ailelerin evde bir öğretmen yardımıyla çocuklarına eğitim verebileceklerine yöneliktir. Evde eğitim için öğretmen tutma zorunluluğu ise 1910'da bazı ailelerin mahkemeye başvurması sonucu kaldırılmıştır. Günümüzde İngiltere'nin eğitim sistemine bakıldığında eğitimin zorunlu ama okulun zorunlu olmadığı görülmektedir. Evde eğitim, yerel otoriteler tarafından yeterli olup olmadığı kontrol edilmektedir (Hendek, 2019).

Ev okulu modelinin tarihi her ülke için aynı değildir. Ancak bu uygulamanın başlangıcının eski zamanlara dayandığı söylenebilir. Özellikle bu ülkelerin gelişmiş olmaları ortak özellikleri açısından dikkat çekmektedir. Bunun dışında bu ülkelerde yaşayan toplumun kültürel olarak da farklı özellikte olması ev okulunun yaygınlaşmasını sağladığı söylenebilir.

Ev Okulunun Tercih Edilme Nedenleri

Ev okulunun tercih edilmesinin bir çok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Ailelerin müfredatı çocuklarına göre kişiselleştirmek istemeleri
- Evde eğitim ile akademik başarının daha yüksek olacağı düşüncesi
- Okullardaki tipik pedagojik yaklaşımdan ayrılmak istenmesi
- Ebeveyn, çocuk, kardeş arasındaki ilişkileri güçlendirme
- Çocukların yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurarak sosyalleşmesi isteği
- Okullardaki şiddet ortamından çocukları uzaklaştırmak
- Akranları ile iletişimlerinin daha sağlıklı olması (Ray, 2015).

Ayrıca ev okulunun tercih edilme nedenlerine yönelik ailelerle yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında aşağıdaki nedenler görülmektedir:

- Eğitimin evde daha iyi verileceğine inanılması
- Dini olarak çocukların yetiştirilmek istenmesi
- Okuldaki kötü öğrenme çevresi
- Ailesel nedenler
- Karakteri geliştirme ihtiyacı
- Okulda öğretilenlere itiraz
- Okulun çocuğu değiştiremeyeceğine olan inanç
- Okuldaki sorunlu öğrenciler
- Çocuğun özel ihtiyaçlarının olması
- Ailenin kariyeri
- İstenilen okula gönderememe
- Ev eğitiminin bütün yılı kapsaması ve esnek olmasıdır (Aydoğan, 2007).

Ayrıca Amerika’da bu nedenler arasında en çok dinsel nedenlerin ev okulunun tercih edilme nedeni olduğu görülmektedir (Kartal, 2016). İngiltere’de de durum Amerika ile benzerlik göstermektedir (Hendek, 2019). Aileler, okulların dini eğitimde eksik kalacağı inancı ev okullarını yaygınlaştırmıştır. Ailelerin evdeki eğitimin daha hızlı ve çocuklarının seviyesine göre yapabilecek olmaları, uzun süreli ve kısa süreli hedefler açısından çocukları için en uygun planlamayı yapabilmeleri ev okullarının tercih edilmesini sağlamaktadır (Bauman, 2001).

Tüm bu nedenlerin yanında eğitimci ve yazar olan John Taylor Gatto’nun görüşleri de ailelerin ev ortamını çocukların eğitimi için tercih etmelerini destekler şekildedir. Gatto eğitimi: “Tanımı ne olursa olsun eğitim, sonunda

sizi uyumlu birine değil, benzersiz bir bireye dönüştürmelidir. Size büyük güçlükleri göğüslemenize yardımcı olacak, özgün bir ruh katmalıdır, yaşamınız boyunca yol haritanız olacak değerleri keşfetmekte sizi özgür bırakmalıdır. Ruhsal anlamda zengin; nerede olursa olsun, kiminle olursa olsun, yaptığını seven biri olmanızı sağlamalıdır. Neyin önemli olduğunu; yaşamayı ve ölmeyi öğretmelidir.” şeklinde tanımlar. Gatto’nun öğretmenlik yıllarındaki tecrübeleri okullardaki eğitimin bu tanıma imkân vermediği göstermektedir. Okulu bireyleri tek tipliğe zorlayan, bireysel alanın olmadığı ortamlar olarak ifade etmiştir (Gatto, 2018).

Ev Okulu Uygulayacak Ailelerin Özellikleri

Ev okulu uygulaması maliyetli bir uygulamadır. Ailelerin maddi, sosyal, pedagojik açıdan yeterli, kültürel donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunlardan birinin eksikliği ev okulu uygulamasını sıkıntıya sokmaktadır (Taşdan ve Demir, 2010).

Ev okulu uygulaması için ailelerin gelirlerinin iyi olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda kamu okuluna giden çocuklar ile ev okulu uygulaması ile eğitim gören çocukların ailelerinin maddi geliri arasında ciddi bir fark bulunmuştur (Bauman, 2001; Tösten ve Elçiçek, 2013). Maddiyatın yanında ailelerin büyük çoğunluğunun akademik olarak yüksek düzeyde olduğu, muhafazakâr oldukları görülmektedir (Taşdan ve Demir, 2010). Ayrıca ev okulu uygulaması yapan aile yapısı da zamanla değişmiştir. Önceleri kırsal kesim daha ön plandayken şimdilerde kentlerde yaygınlaşmaya başlamıştır (Tösten ve Elçiçek, 2013).

Ev okulu uygulamasında ailelerin eğitim düzeyi oldukça önemli bir etkidir. Ebeveynin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse çocukları yetiştirme düzeyide bu oranda artmaktadır. Ayrıca annebabaneyi, nasıl, ne kadar öğreteceğine de daha sağlıklı bir şekilde karar verebilmektedir. Ev okulu uygulamasında birden fazla çocuğu olan ailelerinde daha çok verim aldıkları çeşitli araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir (Kartal, 2014).

Ev Okulu Uygulamasında Kullanılan Müfredat ve Kaynaklar

Ev okulu uygulamasının yasal düzenlemesi eyaletler arası farklılık göstermektedir. Bazı eyaletlerde ev okulu özel okul statüsünde kabul edilmekte, bazılarında zorunlu eğitime denk, içeriği farklı şekilde alan bir okul olarak görülmekte, bazılarında ise doğrudan yasalarla bağli ev okulları bulunmaktadır. Bu düzenlemeler farklılık gösterse de uygulama fırsatı sunmaktadır (Kartal, 2014).

Ev okullarında, klasik eğitimde kullanılan yöntemlerden daha fazlası kullanılabilir. Örnek olarak; doğrudan öğretim, sunuş yoluyla öğretim, projeye dayalı öğretim verilebilir. Ayrıca ev ortamı ve çevresi öğrenciye öğrenme koşulları bakımından daha geniş ve günlük ders planlarının uygulanması için daha esnek bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Taşdan ve Demir, 2010). Ev okulu uygulayıcıları tarafından kullanılan öğretim/öğrenme yaklaşımları şu şekilde sıralanabilir:

Evde Okul: Ev de çocukların eğitiminden bahseden, genellikle ev okul paket programı ile eğitimin sürdüğü ve maliyetli olan program türüdür. Ama bu program ile ne zaman ne öğrenileceği aileler tarafından belirlenir.

Ünite Çalışmaları: Çocukların ilgilerine göre eğitimin sürdürüldüğü yöntemdir. Bu sayede ilgi alanlarının oluşturulması, denemeler yapılması daha kolay ve keyifli olur.

“Gevşek” veya “Seçme” Ev Okulları: Matematik, okuma yazma gibi temel derslerde kaynak kitap kullanırken diğer dersler daha serbest davranılır.

Okulsuzluk: Formal dersler yoktur. Öğrenme çevrede, yaparak yaşayarak gerçekleşir. Matematik, fen gibi dersleri gözlemleyerek, kitap dışında etkinliklerle öğrenirler.

Klasik Ev Okulu: Yaklaşımın amacı insanların kendileri için nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Basitten zor bir yol izlenir. Önce temel matematik, okuma yazma bilgisi sonra işlem, kompozisyon şeklinde zorlaşarak ilerler. Ciddi okumalar, mantık daha sonradır.

Charlotte Mason Metodu: Çocukların öğrenebilmeleri için onlara fırsat verilmesi gerektiği vurgulanır. Testler aracılığıyla değil gezi, gözlem ile öğrenme ve bildiklerini gösterme önemlidir.

Waldorf Metodu: Çocuğun beden, akıl, ruholarak eğitilmesine önem verir. Çocuklarında doğal ortamda öğrenmeler gerçekleştirmeleri önemlidir. Erken sınıflarda sanat, el sanatları, müzik ve doğa üzerine vurgu vardır.

Montessori: Bireysel öğrenmeye, güzelliklere vurgu yapar. Materyalleri vardır. Bu materyaller ev okulu aileleri tarafından tercih edilmektedir.

Çoklu Zeka: Bireylerin farklı zeka alanları olduğu ve bu doğrultuda öğrenmelerin gerçekleşeceği inanılır. Herkesin öğrenme yolu farklıdır. Bu da ev okulu uygulamasında tercih edilmesindeki temel bir nedendir.

DVD/Video Okulları: Çocukların herhangi bir şey izlemesi yerine, daha öğretici, daha faydalı programların öğretilmesi için kullanılan yöntemdir.

İnternet Ev Okulları: Kaliteli kaynaklara ulaşmada en temel araç olarak söylenebilir. Özellikle günümüzde teknoloji, ev okulu ailelerinin de hayatını kolaylaştıran bir yardımcıdır (Kartal, 2014).

Ev okulu uygulamalarında ev okulu için çeşitli ideolojilere göre hazırlanmış paket programlar bulunmaktadır. Aileler uygun olan programı kullanabilmektedirler. Ama uygulamanın ilk yıllarında bir materyal kullanmak yerine çocuklarla birebir ilgilenilen yapı oluşturulmalıdır. Evde geçirilen süre çocuğa yönelik, spor, müzik gibi etkinliklerle geçirilmelidir. Ayrıca ‘Evde Okul’ adlı hazır program ile de aileler uygulamayı yürütebilmektedir. Çoğu aile bu programı tercih etmektedir (Tösten ve Elçiçek, 2013).

Ev okullarında uygulanan müfredat değişiklik göstermektedir. Bazı devlet okulları ya da özel okullar kendi müfredatlarını ailelerle paylaşmaktadır. Ailelere ev okulu uygulamasında destek olarak yardımcı kaynak, kitap gönderen okullar olduğu gibi çeşitli dernekler de bunu yapmaktadır. Ev okulu uygulayan aileler için en önemli kaynak diğer ev okulu uygulaması yapan ailelerdir. Ayrıca destek olarak eyaletlerde yerel destek kurumları, ev okulu dernekleri bulunmaktadır. Bunların dışında müzeler, kütüphaneler, kiliseler, parklar ev okulu uygulamasına önemli katkı sunan kaynaklardır (Aydın ve Pehlivan, 2000).

Eyaletlerde bir ya da daha fazla bulunan ev okulu kuruluşları ailelerin ihtiyaçlarına yardımcı olmak için bulunmaktadır. Ailelerle internet, telefonda ev ziyaretleri ile yardımcı olan kuruluşlar da mevcuttur. Çocukların akranlarından izole olmasını önlemek adına akran topluluklarına girmelerini destekleyen faaliyetler de düzenlenmektedir (Aydoğan, 2007). Çocuklar başarı düzeylerinin değerlendirilmesi açısından eyaletlerde yapılan

sınavlara, yarışmalara katılabilmektedir. Bu şekilde düzeylerinin belirlenmesi sağlanır (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015). İngiltere’de ise çocuklar herhangi bir sınava girmek zorunda değildir. Sadece üniversiteye gidebilmek için Ortaokul Genel Sertifikası gibi sınavlara girmeleri gerekmektedir (Hendek, 2019).

Ev Okulu Eğitimi Alan Çocukların Sosyal ve Akademik Düzeyleri

Ev Okulu uygulaması sonucu çocukların akademik başarıları konusunda yapılan çalışmalar net bir veri vermemektedir. Kimi araştırmalarda çocukların genel ülke sınavlarına girdiklerinde okullarda eğitim alan çocuklardan daha başarılı performans gösterdikleri göstermektedir. Üniversitelere girmekonusundada başarıları yüksek düzeydedir (Lines, 2001). Ama bazı araştırmalar da bir farkın bulunmadığını ifade etmektedir. Hala bu konudanetbirgenellemeyapılmamaktadır(Gaither, 2017). Ayrıcaevokuluuygulaması ile eğitimgörençocuklar ile normal okullarda eğitim görenlerin yaş, cinsiyet özelliklerine göre de bir değişme olmadığı ifade edilmektedir. (Bauman, 2001).

Ev okulu modelinde çocukların sosyalleşmesi alanında daha çok yetişkinlerin ön plana çıktığı görülebilir. Çocuklar kendi yaş gruplarından çok gönüllü kuruluşlardaki, kiliselerdeki kişiler ile daha iç içe ve iletişim halindedirler. Bu durum çocukların iletişim becerilerini geliştiren bir durum olsa da bazı çevreler sosyalleşmelerini olumsuz etkilediğini öne sürmektedir (Lines, 2001). Bunu yanı sıra çocukların benlik gelişimi, liderlik becerileri, aile uyumu, toplum hizmetine katılım, özgüveni gibi kişisel sosyal becerilerinin üst düzeye çıktığı da belirtilmektedir. Ayrıca bu şekilde yetişmiş çocuklar yetişkin olduklarında sosyal hayata daha duyarlı, görevlerini yerine getiren, daha aktif bireyler oldukları da ifade edilmektedir (Ray, 2015).

Ev Okuluna Yönelik Eleştiriler

Ev okuluna yönelik çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Bu eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:

- Ev okullarının toplumsal eşitsizliği ortadan kaldırmadan uzak bir anlayış olması
- Ev okulu uygulaması yapan ailelerin kendi görüşleri doğrultusunda hareket ederek kamu çıkarlarını hiçe sayabilme ihtimalleri
- Toplumsal bütünlüğü tehdit etmesi
- Ebeveyleerin kendi ebeveynlik duygularını tatmin ederken kamu yararından uzaklaşmaları
- ‘İnsanlar vatandaş yapılır. Vatandaş olarak doğmazlar.’ düşüncesi doğrultusunda ailelerin bu bilinci yerleştirmesinde eksiklik olabileceği
- Ev okulu öğrencilerinin bireysellik içerisinde yetişip toplumsal konularda duyarlı olamayacağı
- Ev okulu öğrencilerinin sosyalleşmelerinin ailelerinin çizdiği çerçeve içerisinde kalması ve bu şekilde toplumdan kopabilecekleri
- Ev okulu öğrencilerinin sadece ailenin verdiği düşünceler içerisinde kendini geliştirip kapalı, dar bakışlı bireyler olabileceği (Kaya, 2015).

Tüm bu sıralanan eleştiriler yanında ev okulu uygulaması ile yetişen bireylerin toplumda akranlarına karşı üstünlük tavrı sergilemesi, mesleki eğitim alamama, ileri düzey eğitim görememe şeklinde de olabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca çocukların ailelerin koruyuculuğunda büyümesi çevreden gelecek tehlikelere karşı savunmasız olma, çatışma

çözmemeye, işbirliği içerisinde çalışmama, fedakârlık yapmama, çokkültürlü olan çağda çocukların buna ayak uyduramaması gibi nedenleri de getireceği ileri sürülmektedir (Aydoğan, 2007).

Tüm bu eleştirilere karşı ev okulu savunucularının görüşleri ise şu şekildedir:

- Sınıf ortamlarının saldırgan tavır içerisinde olması çocukların olumsuz sosyalleşmesine neden olur.
- Olumsuzlukları otorite ile engellemeye çalışan bir ortamda çocuk bağımsız kişiliğini oluşturamaz.
- Okul ortamında çocuğun bireysel ihtiyaçları göz ardı edilir.
- Okullarda aynı yaştaki çocukların bir sınıfta oluşu eksik sosyalleşme sağlar. Ev okulunda ise her yaş grubu ile etkileşim söz konusudur.
- Aile bağlarını kuvvetlendiren bir uygulamadır (Kaya, 2015).
- Okul ortamı dışında bulunan çocuk katıldığı çeşitli ortamlarda işbirliği yapmayı daha rahat öğrenir (Aydoğan, 2007).

Sonuç

Alternatif eğitim modellerinden olanevokulumodeli tarih boyuncavar olanvegünümüzekadar gelenbir modeldir. Çoğu ülkede oldukça yaygın olan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Ev okulu modeli ülkemizde çok yaygınlaşmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının bu konuyu sağlık durumu okula gelmesine imkân vermeyen çocuklar için gündeme aldığı görülmektedir. Bunun dışında ev okulunun uygulanabildiği ülkelerde ise aile özellikleri ön plana çıktığı görülmektedir. Bu modeli uygulayan aileler çocukların akademik, sosyal, kültürel, psikolojik anlamda çok yönlü geliştirmekle yükümlüdür. Üstelik ailelerin tamamen bu modele göre hayatları düzenlenmeleri gerekmektedir. Ailelerine ortamının çocukları için daha iyi bir eğitim fırsatı sunduğu ve ortam olarak daha güvenli olduğu fikri bu modelin tercih edilme nedenlerindedir. Ayrıca ailelerin ideolojik tutumları da bu nedenler arasındadır. Aslında ev okulu modelinin tercih edilmesi için tek bir neden bulunmamakta birçok neden bunu etkilemektedir. Ev okulu modeli olumlu ve olumsuz birçok açıdan ele alınan ve tartışılan bir konudur. Alternatif eğitim modellerinde olan ev okulu modelini uygulayan ailelerin özellikle akademik anlamda kendilerini geliştirmiş olmaları gerektiği söylenebilir.

Atf için (How to cite)

Çivici, B.S. ve Özaslan H. (2020). Alternatif Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu Modelinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 57-65.

Kaynakça

- Aydın, İ.P. ve Pehlivan, Z. (2000). Ev Okulu Uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri Örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33(1), 91-97.
- Aydoğan, İ. (2007). Ev Okulları. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 72-85.
- Aymen Peker, E. ve Taş, E. (2017). Evde Eğitim Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Evde Fen Eğitimi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 139-173.
- Bauman, K.J. (2001). Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. Education Policy Analysis Archives, 10(26), 1-21.

- Gaither, M. (2017). Homeschooling in the United States: A review of select research topics. 28(2).
- Gatto, J.T. (2018). Aptallaştırın Eğitim: Zorunlu Eğitimin Örtük Programı. S. Behçet (Çev.). İstanbul: Pedagoji.
- Gutfeld, A. ve Rabin, Y. (2017). Homeschooling In The United States And Its Lessons For Israel. İsrail İnsan Hakları Yıllığı. 175-220. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2977059, Erişim Tarihi: 20.10.2019.
- Hendek, A. (2019). İngiltere’de Müslüman Ailelerin Ev Okulu Tecrübeleri ve Türkiye’de Ev Okulunun İmkânı. Değerler Eğitimi Dergisi, 17(38), 71-104.
- Holt, J. (1999). Çocuklar Neden Başarısız olur? G. Koca (Çev.). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Kartal, H. (2016). Ev Okulu. Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde(s.271-291). F. Temel (Ed.), Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kartal, S.E.(2014). Eğitim Paydaşlarının Görüşlerine Göre Alternatif Bir Okul: Ev Okulları. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kaya, T. (2015). ABD’de Ev Okulu Uygulamasının Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu Üzerine Bir Değerlendirme. Sosyoloji Dergisi, 30(3), 79-98.
- Lines, M.P. (2001). Homeschooling. ERİC No: EA 031 239. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3374/digest151.pdf?sequence=1> Erişim Tarihi: 20.10.2019.
- MEB (2010). “Millî Eğitim Bakanlığı evde ve hastanede eğitim hizmetleri yönergesi”. Tebliğler Dergisi, 73(2629), Şubat, 2010. [https://kms.kaysis.gov.tr/\(X\(1\)S\(zqyy10ylfrgw4lhztldj1ul\)\)/Home/Goster/106197?AspxAutoDetectCookieSupport=1](https://kms.kaysis.gov.tr/(X(1)S(zqyy10ylfrgw4lhztldj1ul))/Home/Goster/106197?AspxAutoDetectCookieSupport=1), Erişim Tarihi: 21.10.2019.
- Memduhoğlu, H.B., Mazlum, M.M. ve Alay, Ö. (2015). Türkiye’de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(179), 69-87.
- Ray, B.D. (2015). Research Facts On Homeschooling. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556234.pdf>, Erişim Tarihi: 20.10.2019.
- Taşdan, M. Ve Demir, Ö. (2010). Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu. Kafkas Üniversitesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9(18), 81-99.
- Taşdemir, M. ve Bulut, A. S. (2015). Ev Okulu Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Kuram ve Özel Eğitimde Uygulama, International Journal Of Eurasia Social Sciences, 6(19), 138-157.
- Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2013). Alternatif Okullar Kapsamında Ev Okullarının Durumu. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 37-49.