



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**LİSELİ ÖĞRENCİLERİN KÜFÜRLÜ DİL KULLANIMININ İNCELENMESİ:
'KÜFÜRSÜZ HAVA SAHASI' PROJESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA BEZGİN

DANIŞMAN: DR. ÖĞRETİM ÜYESİ RECEP ÇELİK

**YALOVA
EYLÜL 2025**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

LİSELİ ÖĞRENCİLERİN KÜFÜRLÜ DİL KULLANIMININ İNCELENMESİ:
'KÜFÜRSÜZ HAVA SAHASI' PROJESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA BEZGİN
238118016

DANIŞMAN: DR. ÖĞRETİM ÜYESİ RECEP ÇELİK

YALOVA
EYLÜL 2025

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün **238118016** numaralı Yüksek Lisans öğrencisi **RABİA BEZGİN** ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “**LİSELİ ÖĞRENCİLERİN KÜFÜRLÜ DİL KULLANIMININ İNCELENMESİ: 'KÜFÜRSÜZ HAVA SAHASI' PROJESİ ÖRNEĞİ**” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde sunmuş ve oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

İmza / **Kanaati**
(Kabul/Red)

Dr. Öğretim Üyesi Recep Çelik
Danışman, Yalova Üniversitesi

..... /

Prof. Dr. Bedrettin Kesgin
Jüri Üyesi, Yalova Üniversitesi

..... /

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Uyanık Negiz
Jüri Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

..... /

Tez Savunma Tarihi: 02.09.2025

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım “**LİSELİ ÖĞRENCİLERİN KÜFÜRLÜ DİL KULLANIMININ İNCELENMESİ: 'KÜFÜRSÜZ HAVA SAHASI' PROJESİ ÖRNEĞİ**” başlıklı bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Rabia BEZGİN



ÖNSÖZ

Tez çalışması süresince yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen, acemiliğimi daima hoş gören kıymetli danışmanım Sayın Recep Çelik'e teşekkürü bir borç biliyorum ve saygılarımı sunuyorum. Danışmanım olmasalar da eğitim sürecinde ve her ne zaman ihtiyacım olsa o değerli vaktini ve bilgisini paylaşarak maddi ve manevi destekleriyle varlığını hissettiğim sayın hocalarım Prof. Dr. Ali Rıza Abay'a, Prof. Dr. Fethi Güngör'e, Prof. Dr. Bedrettin Kesgin'e gönülden teşekkürleri sunuyorum. Burada ismini belirtmediğim öğrenci arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteği ile yanımda olduklarını bildiğim anneme, babama ve nazlanabildiğim kızlarıma minnettarım.

Temmuz 2025

Rabia BEZGİN



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.3. Araştırma Soruları ve Hipotezler	2
1.4. Sınırlılıklar ve Varsayımlar.....	3
1.5. Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Sosyal Hizmet ve Okul Sosyal Hizmeti Kavramı.....	5
2.1.1. Tarihsel gelişim.....	6
2.1.2. Okul sosyal hizmeti modelleri.....	8
2.1.3. Okul sosyal hizmeti uygulamalarının temel ilkeleri	9
2.2. Argo ve Küfür Kavramları.....	9
2.2.1. Argo ve küfrün tanımı, tarihçesi ve türleri	11
2.2.2. Argo ve küfrün toplumsal, kültürel ve psikolojik temelleri	11
2.2.3. Dil ve toplumda yozlaşma, tabu sözcükler ve sansür	12
2.3. Gençlik ve Ergenlik Döneminde İletişim Dinamikleri.....	13
2.3.1. Ergenlikte kimlik ve aidiyet	13
2.3.2. Okul iklimi ve arkadaş-akran ilişkileri	13
2.4. Toplumsal Cinsiyet, Dil ve Şiddet	14
2.4.1. Cinsiyet rolleri ve dilsel farklılıklar.....	16
2.4.2. Dil, saldırganlık ve şiddet davranışları	16
2.4.3. Kültürel çeşitlilik ve etnik kimlik	17
2.5. Sosyal Medya ve Dijitalleşmenin Etkileri	17
2.5.1. Genç kullanıcılar ve dijital kimlik	19
2.5.2. Çevrim içi ortamlarda argo/küfür kullanımı	20
2.5.3. Siber zorbalık ve dijital şiddet.....	21

2.6. Okul Sosyal Hizmetinde Ekolojik Sistem ve Disiplinlerarası Yaklaşım	24
3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni	28
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Deneysel Süreç.....	31
3.3.1. Deney grubu: Okul sosyal hizmeti eğitimi alan öğrenciler.....	31
3.3.2. Kontrol grubu: Okul sosyal hizmeti eğitimi almayan öğrenciler	33
3.4. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4.1. Demografik bilgi formu	33
3.4.2. Argo ve Küfür Kullanım Eğilimi Ölçeği (AKKEÖ).....	33
3.5. Verilerin Toplanması Süreci.....	36
3.6. Ölçme Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirliği	36
3.6. Verilerin Analizi	37
4. BULGULAR	39
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	39
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	39
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	40
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	42
4.5. Genel Değerlendirme	43
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	45
KAYNAKLAR	53
EKLER	62
ÖZGEÇMİŞ	69

KISALTMALAR LİSTESİ

AKKÖ	: Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği
ANOVA	: Analysis of Variance
ÇEBÖ	: Çoklu Ekran Bağımlılığı Ölçeği
ODOÖRT	: Özdenetim Ölçeği
OSH	: Okul Sosyal Hizmeti
SH	: Sosyal Hizmet
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Deseni	28
---------------------------------	----



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grupları demografik özellikleri karşılaştırma tablosu.....	29
Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları	30
Tablo 3.3. Küfürsüz hava sahası donanım eğitimi – Ders planı.....	32
Tablo 3.4. Ölçekler ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri.....	37
Tablo 3.5. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutların normallik varsayımı testi	38
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunun iletişim becerileri alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları	39
Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubunun bireysel argo ve küfür kullanımı alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	40
Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubunun çevresel argo ve küfür kullanımı alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	41
Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubunun argo ve küfür kullanımına karşı tutum alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları	42

LİSELİ ÖĞRENCİLERİN KÜFÜRLÜ DİL KULLANIMININ İNCELENMESİ: 'KÜFÜRSÜZ HAVA SAHASI' PROJESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, liseli gençler arasında giderek artan küfürlü ve argo dil kullanımının toplumsal kaynaklarını incelemek ve bu olgunun gençlerin iletişim alışkanlıkları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Ayrıca, okul sosyal hizmeti modelleri kapsamında geliştirilen “Küfürsüz Hava Sahası” eğitiminin öğrencilerin argo ve küfür kullanma eğilimlerini nasıl dönüştürdüğünü değerlendirmek hedeflenmiştir. Böylece hem sosyal hizmet alanına hem de eğitim politikalarına katkı sağlayacak somut bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, betimsel ve karşılaştırmalı nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu farklı lise türlerinden öğrenciler oluşturmuş, örneklemin büyük çoğunluğu Sağlık Meslek Lisesi ve orta-alt gelir grubundan gelen öğrencilerden meydana gelmiştir. Deney grubuna okul sosyal hizmeti temelli “Küfürsüz Hava Sahası” eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu ve Argo ve Küfür Kullanım Eğilimi Ölçeği (AKKEÖ) kullanılmış, elde edilen veriler SPSS paket programında t-testi ve ANOVA teknikleriyle analiz edilmiştir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra, öğrencilerin iletişim becerileri, bireysel ve çevresel argo/küfür kullanımları ve bu dile yönelik tutumları boyutunda karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular, sosyal medya kullanımının ve bu ortamlarda argo/küfürle karşılaşma sıklığının öğrencilerin gündelik dil pratiklerini anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Özellikle Instagram ve TikTok gibi görsel ağırlıklı platformlarda anonimlik ve mizah kültürü, gençler arasında argo ve küfürlü dilin normalleşmesine zemin hazırlamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin daha yüksek oranda argo ve küfür kullandığı, sosyoekonomik düzey açısından ise yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Deney grubuna uygulanan eğitimin ardından, öğrencilerin iletişim becerilerinde belirgin bir artış olduğu, bireysel ve çevresel küfür kullanımının azaldığı ve küfür kullanımına yönelik tutumlarında olumlu yönde değişim gerçekleştiği bulunmuştur. Bulgular hipotezlerin bir kısmını desteklemiş, bazı alt boyutlarda ise anlamlılık sınırlı kalmıştır.

Sonuç olarak, okul sosyal hizmeti uygulamalarının gençlerin olumsuz dil alışkanlıklarıyla baş etmede, farkındalık kazanmalarında ve sağlıklı iletişim stratejileri geliştirmelerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırma, okul sosyal hizmeti modellerinin yaygınlaştırılmasının öğrencilerin psiko-sosyal uyumunu güçlendireceğini ve okul ortamında daha sağlıklı bir iletişim iklimi oluşturacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, sosyal medya okuryazarlığının artırılması, aile ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, toplumsal düzeyde ise dilin daha yapıcı kullanımını teşvik edecek politikaların geliştirilmesi önemli görülmektedir. Gelecek çalışmalarda nitel yöntemlerin kullanılması, farklı kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı araştırmalar yapılması ve politika yapıcılarının bu alana özel stratejiler geliştirmesi önerilmektedir. Araştırma 253 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, deney grubunda 136 ve kontrol grubunda 117 öğrenci yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal hizmet, Okul sosyal hizmeti, Argo, Küfürlü dil, Liseli gençler.

AN EXAMINATION OF PROFANITY USE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS: THE CASE OF THE ‘SWEAR-FREE ZONE’ PROJECT

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the social sources of profanity and slang use among high school students and to reveal the effects of these practices on young people's communication habits. In addition, the study aims to evaluate how the “Swear-Free Zone” training, developed within the scope of school social service models, transforms students' tendencies to use slang and profanity. Thus, it seeks to provide concrete findings that will contribute both to the field of social work and to educational policies.

The research was conducted using a descriptive and comparative quantitative method. The study group consisted of students from different types of high schools, the majority of whom were from Health Vocational High Schools and middle-lower income families. The experimental group received the “Swear-Free Zone” training based on school social service practices, while the control group received no intervention. Data were collected through the Demographic Information Form and the Slang and Profanity Use Tendency Scale (AKKEÖ), and analyzed with t-test and ANOVA techniques using the SPSS package program. After confirming the validity and reliability of the scales, comparisons were made regarding students' communication skills, their individual and environmental use of slang/profanity, and their attitudes towards such language.

The findings indicate that the frequency and intensity of social media use, as well as exposure to slang and profanity in these environments, significantly affect students' everyday language practices. Platforms such as Instagram and TikTok, characterized by visual content and anonymity, provide a space where profanity and slang become normalized and accepted as markers of group belonging. In terms of gender, male students were found to use slang and profanity more frequently, while in terms of socioeconomic status, students from high-income families showed significant differences in their use of such language. However, no statistically significant differences were observed regarding grade level and age. Following the intervention with the experimental group, students demonstrated a notable increase in communication skills, a decrease in both individual and environmental use of profanity, and a more positive attitude toward language use. The findings partially supported the hypotheses, with significant effects in some sub-dimensions but limited effects in others.

In conclusion, the study reveals that school social service practices are effective in helping young people cope with negative language habits, raising their awareness, and fostering the development of healthy communication strategies. The results emphasize the importance of expanding school social service models, strengthening students' psychosocial adaptation, and creating a healthier school climate. Moreover, increasing social media literacy, raising awareness among families and teachers, and developing policies that encourage constructive language use at the societal level are considered essential. Future research is recommended to employ qualitative methods, conduct cross-cultural comparisons, and guide policymakers in developing targeted strategies in this field. The research was conducted with 253 students, 136 in the experimental class and 117 students in the control group.

Keywords: Social service, School social service, Slang, Profanity, High school students.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz gençliğinin iletişim alışkanlıklarında gözle görülür bir değişim yaşanıyor. Özellikle liseli gençler arasında küfürlü ve argo dil kullanımının sıradanlaşması, eğitim ortamlarının hem psikososyal hem de kültürel iklimini doğrudan etkileyen karmaşık bir toplumsal meseleye dönüşmüş durumda. Bu dönüşüm, yalnızca bireysel dil tercihleriyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu. Kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, sosyal medyanın gündelik yaşama nüfuzu ve aile yapılarındaki dönüşüm, gençlerin dil kullanımındaki normların da yeniden şekillenmesine neden oluyor (Baron, 2008, ss. 22; Crystal, 2001, ss. 45).

Liseli gençlerin küfürlü konuşma eğilimleri, toplumsal cinsiyet, arkadaş grupları, aile ortamı, okul iklimi ve medya başta olmak üzere pek çok değişkenin kesişiminde şekilleniyor. Özellikle okul ortamında, bu eğilimin psikolojik, sosyal ve eğitimsel sonuçları; zorbalık, dışlanma, akran baskısı gibi risklerle birlikte değerlendirilmeli. Sadece dilin yozlaşması değil, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal uyum, benlik algısı ve aidiyet hislerinin nasıl etkilendiği de bu problem çerçevesinin bir parçası (Bucholtz, 2009, ss. 75).

Burada kritik bir ayrım yapmak gerekiyor: Küfür ya da argo kullanımı, her zaman saldırganlık ya da şiddetin doğrudan göstergesi olmayabiliyor. Bazen mizah, bazen grubun bir parçası olma ihtiyacı, bazen ise duygusal rahatlama amacıyla bu dil biçimleri gündeme gelebiliyor (Beers-Fagersten, 2000, ss. 53). Yine de toplumsal düzeyde, gençlerin kullandığı bu dil pratiklerinin uzun vadede okul ortamındaki sosyal iklime, disipline, akademik başarıya ve hatta bireysel ruh sağlığına etkileri derinlemesine araştırılması gereken bir alan olarak karşımıza çıkıyor (Basaran, 1996, ss. 134).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, okul sosyal hizmeti modelleri kapsamında uygulanan programların küfürsüz hava sahası eğitiminin, gençlerin küfürlü dil kullanımı eğilimine etkisini belirlemektir. Bu bağlamda sosyal hizmetin koruyucu, önleyici ve iyileştirici işlevlerinin, okul kültürünün ve psiko-sosyal destek uygulamalarının gençlerin iletişim alışkanlıklarını nasıl dönüştürebileceği sorgulanmıştır (Akgün, Araz ve Karadağ, 2007, ss. 110).

Araştırma hem sosyal hizmet alanına hem de eğitim politikalarına somut öneriler sunmayı; gençlerin okul ortamında daha sağlıklı iletişim pratikleri geliştirebilmelerine katkı sağlamayı amaçlıyor. Ayrıca, dijitalleşmenin ve sosyal medyanın dil üzerindeki dönüştürücü etkisini

ortaya koyarak, gençlerin çevrim içi ve çevrim dışı dünyalarındaki iletişim dinamiklerini anlamak açısından da özgün bir katkı sağlamaktadır (Lee, 2010, ss. 90). Kendi analizim, bu araştırmanın yalnızca güncel bir probleme çözüm aramakla kalmayıp; aynı zamanda gelecekte eğitim ortamlarında sosyal hizmetin rolünü güçlendirecek stratejiler geliştirmek için de veri sağlayacağı yönündedir. Bu nedenle, çalışma hem akademik hem de pratik anlamda yüksek düzeyde önem taşımaktadır.

1.3. Araştırma Soruları ve Hipotezler

Bu çalışmada “Okul sosyal hizmet modelleri kapsamında uygulanan *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi*’nin öğrencilerin argo ve küfür kullanımı eğilimi üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda şu alt araştırma sorularına cevap aranmış ve belirtilen aşağıda belirtilen hipotezler test edilmiştir.

Alt Araştırma Soruları:

1. *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *Argo ve Küfür Kullanım Eğilimi Ölçeği (AKKEÖ) İletişim Becerileri* alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum* alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Hipotezler:

H1 (Ana Hipotez): Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi, lise öğrencilerinin argo ve küfür kullanma eğilimlerini anlamlı biçimde azaltmakta ve iletişim becerilerini geliştirmektedir.

1. H₁₁: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin *AKKEÖ İletişim Becerileri* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

2. H₁₂: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede düşüktür.
3. H₁₃: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede düşüktür.
4. H₁₄: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede düşüktür.

1.4. Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Araştırmanın kapsamı, doğası gereği bazı sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle çalışma, belirli sosyoekonomik koşullara sahip iki lise ile sınırlı tutulmuştur. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini azaltmakla birlikte, derinlemesine ve karşılaştırmalı analiz yapılmasına olanak tanımıştır. İkinci olarak, veriler yalnızca öğrenci beyanlarına dayalı olarak toplanacaktır; yani öz-bildirim yanlılığı, bazı sonuçların güvenilirliğini etkileyebilir (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007, ss. 85).

Varsayımlar kısmında ise, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularına samimi ve doğru yanıtlar vereceği kabul edilmektedir. Ayrıca, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu öngörülmüştür (Çiçek ve Yağbasan, 2019, ss. 50). Başka bir sınırlılık ise, toplumsal cinsiyet, aile yapısı ve medya kullanımı gibi değişkenlerin, öğrencinin kişisel deneyimi ve algısıyla sınırlı olarak değerlendirilmesidir. Kültürel ve bölgesel farklılıkların bu tarz araştırmalarda doğrudan gözlenmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu araştırmada elde edilen verilerin dikkatlice analiz edilmesi ve yorumlanması gerektiği kabul edilmektedir. Bulgular, yalnızca anket verilerine değil; aynı zamanda ilgili literatür ve mevcut okul sosyal hizmeti uygulamalarına dayandırılarak çok boyutlu biçimde ele alınmıştır.

Bu araştırmaya, ilgili okullarda öğrenim gören, gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve ölçekleri eksiksiz dolduran öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyen, verileri eksik olan veya ölçekleri geçersiz kabul edilen öğrenciler ise çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca araştırma, yalnızca belirlenen sosyoekonomik koşullara sahip iki lise ile sınırlı tutulmuştur

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada sıkça karşılaşılabilecek anahtar kavramların tanımlanması, hem okuyucu hem de analiz süreci açısından büyük kolaylık sağlayacaktır.

Argo, gündelik dilin dışında, belirli bir grubun kimliğini ve aidiyetini öne çıkarmak için kullandığı yaratıcı, çoğu zaman mizahi veya örtük anlamlar taşıyan sözcük ve deyimlerden oluşan bir dilsel alt kümedir (Aksan, 1998, ss. 35).

Küfür ise, toplumsal olarak tabu kabul edilen, çoğunlukla aşağılayıcı, hakaret içeren, şiddet ya da öfke gibi yoğun duyguların dışa vurumu olarak kullanılan sözcük ve ifadelerdir (Allan ve Burridge, 2006, ss. 55).

Okul sosyal hizmeti, eğitim kurumlarında öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gereksinimlerini karşılamak, riskleri önlemek ve kriz anlarında müdahale etmek amacıyla uygulanan çok boyutlu bir sosyal hizmet dalıdır (Basaran, 1996, ss. 70). Dijitalleşme, gençlerin kimlik ve aidiyet süreçlerinde dijital platformların ve sosyal medyanın etkin bir şekilde rol alması anlamına gelir (Crystal, 2001, ss. 30).

Akran grubu, öğrencinin içinde yer aldığı ve benzer yaş gruplarından oluşan sosyal çevreyi ifade eder.

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten öte, toplumun bireylere yüklediği roller, beklentiler ve davranış biçimleridir (Eckert ve McConnell-Ginet, 1999, ss. 40).

2. KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Hizmet ve Okul Sosyal Hizmeti Kavramı

Sosyal hizmet, bireylerin, ailelerin, grupların ve toplumların refah düzeyini artırmayı, yaşam kalitesini geliştirmeyi ve sosyal adaletin sağlanmasını hedefleyen profesyonel bir disiplindir. Temelinde insan haklarına, toplumsal eşitliğe ve katılımcılığa dayalı değerler yer alır. Sosyal hizmet uygulamaları, bireyin çevresiyle olan etkileşimini merkeze alarak, sosyal sorunlara çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısı getirir. Dünya genelinde çocuk, genç, yaşlı, engelli, göçmen ve risk altındaki pek çok grup için koruyucu, önleyici ve iyileştirici hizmetler sunan sosyal hizmet mesleği, eğitimden sağlığa, adaletten istihdama birçok farklı alanda etkin rol oynamaktadır. Bu kapsamda, okullar da sosyal hizmetin önemli bir uygulama alanı olarak öne çıkmakta; öğrencilerin, ailelerin ve eğitim sisteminin ihtiyaçlarına cevap veren özgün modellerle desteklenmektedir (Çalış, 2015).

Sosyal hizmet, insan hakları ve toplumsal adalet ilkeleri doğrultusunda toplumsal ve sosyal dönüşümü destekleyen bir alan olarak tanımlanabilir; aynı zamanda bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimlerde ortaya çıkan problemleri çözmeye yönelik stratejiler geliştirmeyi amaçlar. Bu alan, kişiler arası ilişkilerin güçlendirilmesini hedefler ve toplumun genel refahını, bireylerin yaşam kalitesini artırmayı öncelikli görevleri arasında bulundurulur. Sosyal hizmet uzmanları, insanları güçlendirmeyi, onları daha bağımsız ve özgür bireyler hâline getirmeyi amaçlayan müdahaleler gerçekleştirir. Ayrıca, insanların kendi toplulukları ve çevreleri ile kurdukları etkileşimleri artırmalarına yardımcı olacak profesyonel uygulamalar yürütürler. Bu süreçte sosyal hizmet, toplumsal farkındalığı artırmak ve dezavantajlı grupların seslerini duyurabilmelerine fırsat sağlamak için de önemli rol oynar. (IFSW ve IASSW, 2011).

Sosyal hizmet, hak temelli yaklaşım perspektifi doğrultusunda, bilgi, beceri ve değerler temelinde bireylere profesyonel destek sunmayı amaçlayan bir meslek alanıdır (Duyan, 2014:1). Bu meslek, sadece toplumu hedef almakla kalmayıp, bireylerin ve toplumun refah seviyesini artırmayı, yaşam standartlarını iyileştirmeyi ve sosyal değişim süreçlerini desteklemeyi amaçlar. Ayrıca sosyal hizmet, farklı toplumsal grupların kendi potansiyellerini fark etmelerini sağlayarak katılım ve etkileşimlerini güçlendirmeye yönelik çalışmaları da içerir.

Sosyal hizmet mesleği, mikro, mezzo ve makro düzeydeki uygulamaları aracılığıyla danışanların gereksinimlerini belirlemede, belirlenen ihtiyaçlara yönelik profesyonel hizmetler tasarlamada ve bu hizmetlerin mesleki ve akademik açıdan sürdürülebilirliğini güçlendirmede

önemli bir rol üstlenir. Ayrıca sosyal hizmet, toplumsal kaynakların etkili kullanılmasını sağlayarak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha kapsayıcı ve eşitlikçi çözümler üretilmesine katkıda bulunur. (Tekindal, Ege ve Erım, 2019).

Okul sosyal hizmetinin ortaya çıkışı, eğitimin sadece akademik bilgi aktarılan bir süreç olmadığını, öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerinin de dikkate alınması gerektiğinin anlaşılmasıyla ivme kazanmıştır. Özellikle sanayileşmeyle birlikte değişen toplumsal yapı, okullarda sosyal sorunların artmasına ve profesyonel sosyal hizmet ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Modern sosyal hizmetin temelleri, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa’da 20. yüzyılın başlarında okul ortamlarında sosyal refahı gözetim uygulamalarıyla atılmıştır (Özkan ve Selçik, 2016).

Okul sosyal hizmeti uygulamaları, öğrencilerin aile ve yaşam koşullarından kaynaklanan sorunlarının çözümüne yardımcı olmayı, ihtiyaç duydukları hizmetlerden yararlanmalarını sağlamayı ve böylece eğitim süreçlerini ve öğrenim deneyimlerini başarıyla sürdürebilmelerini amaçlayan hizmetlerdir. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, okul ortamında daha güvenli ve destekleyici bir öğrenme atmosferi oluşturulmasına katkıda bulunur. (Duman, 2014).

Sosyal hizmet mesleğinin kritik uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti, çocuk refahıyla doğrudan bağlantılı olarak yürütölmektedir. Bu uygulamalar, okullarda öğrenim gören ve refah çerçevesinde tanımlanan çocukları; yoksulluk, aile içi şiddet, akran zorbalığı, ihmal ve istismar, suça yönelme, madde bağımlılığı veya okul çeteleri gibi ciddi risklerden korumayı amaçlar. Bu bağlamda, okul sosyal hizmeti öğrenciler, öğretmenler ve ailelerle iş birliği içinde yürütölerek, okul ortamının iyileştirilmesine katkı sağlar ve eğitim paydaşlarının toplum kaynaklarından eşit şekilde yararlanmasını hedefler. Ayrıca bu hizmetler, öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını artırarak okulda kendilerini daha güvende ve desteklenmiş hissetmelerini sağlamaktadır. (Alvarez, Bye, Bryant ve Mumm, 2013)

2.1.1. Tarihsel gelişim

Okul sosyal hizmetinin uluslararası yayılımını incelendiğinde, uygulandığı ölkelerin ihtiyaçları, siyasi yapıları, sosyal politikaları, sivil toplum örgütleri ve öğrencilerin karşılaştığı sorunlara bağlı olarak farklılık gösterdiği görölmektedir. Örneğın, Kanada’da okul sosyal hizmeti uzmanları genellikle kriz müdahalesi kapsamında vaka yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Kanada’daki uygulamalarda, öğrenci sorunlarının ele alınışı ve sosyal hizmet uzmanlarının rolleri ABD ile benzerlik taşımaktadır (Loughborough, Shera & Wilhelm, 2002’den akt.

Jarolmen, 2014: 312). Buna karşın, Almanya’da özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara ilişkin karar süreçlerinde sosyal hizmet uzmanlarından çok psikologlar etkin rol oynamaktadır (Pennekamp & Porschke, 2002’den akt. Jarolmen, 2014: 319). Bu örneklerden anlaşılacağı üzere, okul sosyal hizmetinin kapsamı, işlevleri ve görevleri ülkeden ülkeye farklılık arz etmektedir. Ayrıca, ülkeler arasındaki bu farklılıklar, okul sosyal hizmetinin yerel kültürel ve eğitimsel bağlamlarla uyumlu biçimde şekillenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Okul sosyal hizmeti, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında, zorunlu eğitim yasalarının yürürlüğe girdiği ABD, İngiltere ve Kanada’da ilk olarak uygulanmaya başlamıştır (Jarolmen, 2014: 314). Kanada dışındaki ABD ve İngiltere, okul sosyal hizmetinin öncüsü olan iki ülke olarak öne çıkmaktadır. Bu hizmetler, aile içi sorunların çözümünü desteklemenin yanı sıra, aile bireylerinin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayan koruyucu ve önleyici işlevler de üstlenmiş ve zorunlu eğitim sistemine geçiş sürecinde olumlu etkiler yaratmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde, zorunlu eğitime geçiş aşamasında çocuklar eğitim hakkında mahrum kalmaktaydı; ailelerin eğitimle ilgili bilgi eksikliği ve fiziksel ile sosyal engeller, çocukların okula düzenli olarak devam etmesini engellemekteydi. Aileler çocuklarını eğitime yönlendirme gereksinimi hissederken, okullar da öğrencilerin eğitim hakkını güvence altına almak için yetkililerden daha kapsamlı destek beklemekteydi (Huxtable & Blyth, 2002: 8). Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim hakkında tam anlamıyla yararlanabilmesini sağlamak amacıyla okul sosyal hizmetine yönelik girişimler ve uygulamalar geliştirilmiş, böylece eğitim sisteminin erişilebilirliği artırılmıştır. Ayrıca, okul sosyal hizmetinin uygulanması, eğitimle ilgili toplumsal farkındalığın yükselmesine de önemli katkılar sağlamıştır.

Kanada ve Hollanda’da okul sosyal hizmeti uygulamaları 1940’lı yıllarda başlarken, Gana’daki okullarda bu hizmetler 1950’lerde uygulanmaya başlanmıştır. 1960’larda Gana Eğitim Servisi, eğitim alanındaki ihtiyaçları karşılamak amacıyla refah hizmetlerini hayata geçirmiştir; öğrencilerin okula devamını teşvik etmek için yiyecek dağıtımı yapılmış ve bu uygulamalar okul sosyal hizmeti uzmanlarının görev tanımlarına dahil edilmiştir. 1980’lerde okul sosyal hizmetini planlayan ülkeler arasında Avusturya, Yeni Zelanda, Sri Lanka, Suudi Arabistan, Makedonya, Letonya, Estonya, İsviçre ve Rusya yer almıştır. Japonya’da ise okul sosyal hizmetinin uygulamaları yeni yeni başlamaktadır (Huxtable & Blyth, 2002: 9). Bu ülkelerin çoğu henüz gelişim aşamasında olmasına rağmen, kendi özgün programlarını oluşturarak okul sosyal hizmetinin kapsamını ve etkinliğini artırmaya çalışmaktadır. Ayrıca, farklı ülkelerdeki bu uygulamalar, okul sosyal hizmetinin kültürel ve sosyoekonomik bağlamlara göre esnek ve uyarlanabilir bir alan olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de okul sosyal hizmeti alanındaki gelişmeler incelendiğinde, bu hizmetlerin ilk adımı 1961 yılında İstanbul Üniversitesi tarafından mediko-sosyal merkezinin kurulmasıyla atılmıştır. Bu merkezde 1966 yılına kadar sosyal, kültürel, ekonomik ve sağlık alanlarında görev yapan psikiyatristler, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları aracılığıyla öğrencilere kapsamlı destek sağlanmıştır (Tan, 2000’den akt. Özbesler ve Duyan, 2009: 21). 1983 yılında ise Batı ülkelerindeki uygulamalar örnek alınarak, hekim, psikolog, rehber öğretmen ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan bir ekip kurulması planlanmış, fakat çalışmalar fiilen başlatılamamıştır. Ayrıca bu girişimler, Türkiye’de okul sosyal hizmetinin başlangıcından itibaren çok disiplinli bir yaklaşım gerektirdiğini ve sistematik planlamanın önemini ortaya koymaktadır (Duman, 2000: 49).

Günümüzde, okul sosyal hizmeti yalnızca kriz anlarında değil, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimini desteklemede, okul-aile ilişkilerini güçlendirmede ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamada kilit bir rol üstlenmektedir. Türkiye’de de 1990’lardan itibaren sosyal hizmet uygulamalarının okul ortamına entegrasyonu hız kazanmış, alan yazında disiplinlerarası yaklaşımların gerekliliği vurgulanmıştır. Bu gelişmelerin ardında toplumsal değişimlerin, özellikle aile yapısındaki dönüşümlerin, kentleşmenin ve dijitalleşmenin eğitim sistemine yansımaları belirleyici olmuştur. Bugün geline nokta, okul sosyal hizmetinin hem tarihsel kökleriyle hem de güncel toplumsal dinamiklerle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu açıktır (Basaran, 1996, ss. 115; Balçoğlu, 2000, ss. 120). Okul ortamında sosyal hizmet, yalnızca öğrencilerin değil, tüm okul paydaşlarının psiko-sosyal gereksinimlerine yanıt verme amacındadır (Nadir & Aktan, 2015: 79).

2.1.2. Okul sosyal hizmeti modelleri

Okul sosyal hizmetinin teorik ve pratik düzeyde pek çok modeli geliştirilmiştir. Temelde üç ana modelden bahsetmek mümkündür: bireysel danışmanlık temelli model, ekolojik model ve gelişimsel model. Bireysel danışmanlık yaklaşımında, sosyal hizmet uzmanı öğrencilerin bireysel gereksinimlerini tespit ederek doğrudan müdahaleler gerçekleştirir. Bu model, özellikle travmatik yaşam olayları, aile içi sorunlar ve kriz yönetimi gerektiren durumlarda etkilidir. Ancak, sadece bireysel odaklı müdahaleler, karmaşık okul ortamının tüm dinamiklerini yakalamada zaman zaman yetersiz kalabilmektedir.

Ekolojik model, öğrenciyi çevresiyle etkileşim içinde bir bütün olarak ele alır. Bu yaklaşımda aile, akran grubu, okul yönetimi ve daha geniş toplumsal yapı, öğrencinin davranışlarının anlaşılması ve müdahalede bulunulması gereken başlıca katmanlar olarak kabul edilir. Özellikle

aile içi şiddet, yoksulluk, göçmenlik gibi çok boyutlu sorunlarda ekolojik bakış açısı gereklidir (Balçoğlu, 2000, ss. 130; Bora ve Üstün, 2005, ss. 135). Gelişimsel model ise öğrencinin yaş dönemlerine uygun olarak psiko-sosyal gelişimsel gereksinimlerine odaklanır. Ergenlik döneminde kimlik arayışı, akran ilişkileri ve aidiyet gibi kavramlar ön plana çıkar ve sosyal hizmet müdahaleleri buna göre uyarlanır (Bucholtz, 2009, ss. 150).

2.1.3. Okul sosyal hizmeti uygulamalarının temel ilkeleri

Okul sosyal hizmetinde rehber alınan temel ilkeler arasında gizlilik, saygı, fırsat eşitliği, katılımcılık ve güçlendirme öne çıkmaktadır. Her öğrencinin bireysel özellikleri ve farklılıkları tanınmalı; ayrımcılık yapılmadan destek sunulmalıdır. Özellikle insan haklarına ve sosyal adalete vurgu yapmak, sosyal hizmet uygulamalarının etik zeminini oluşturur (Brown ve Levinson, 1987, ss. 78). Bunun yanı sıra, sosyal hizmet uygulamalarında okul-aile işbirliği ve disiplinlerarası yaklaşım vazgeçilmezdir. Okul sosyal hizmet uzmanı, yalnızca öğrenciyle değil, aile, öğretmen ve okul yönetimiyle sürekli bir iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır. Sorunların önlenmesi kadar, ortaya çıkan risklerin erken tespit edilmesi ve zamanında müdahale edilmesi de önemlidir.

Sosyal hizmet uzmanlarının kültürel çeşitlilik, toplumsal cinsiyet eşitliği ve farklılıkları gözetken bir yaklaşımla çalışması gerekir. Bu, öğrencilerin psiko-sosyal gelişiminin desteklenmesinde etkili olduğu gibi, okul ortamında olumlu bir iklimin yaratılmasına da katkı sağlar. Ayrıca, dijitalleşmenin ve sosyal medyanın hızla değişen yapısı karşısında, sosyal hizmet uygulamalarının da yenilikçi ve güncel olması zorunluluktur (Baron, 2008, ss. 185; Lee, 2010, ss. 190).

2.2. Argo ve Küfür Kavramları

Fransızca kökenli “argo” terimi, XVII. yüzyıla kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Tarihsel olarak, bir görüşe göre ‘hırsızlık mesleği ya da hırsızlar topluluğu’, başka bir açıklamaya göre ise ‘dilencilik mesleği’ anlamına gelmekteydi (Kaygılı, 2003). Argo ve küfür, dünya genelinde farklı topluluklar tarafından kullanılan ve her toplumun kendi kültürel yapısını yansıtan iletişim biçimleridir. Partridge’in ifadesiyle, “Argo, normal konuşmanın sınırlarında asılı duran tuhaf bir sokak dilidir” (Partridge, 2015). İnsanlar, zaman zaman yalnızca kendi grupları tarafından anlaşılacak özel kelimeler ve ifadeler üretir; bu üretim sürecinde argo dil de kendine yer bulur. Argo genellikle belirli bir sosyal gruba özgü dil çeşitlerinden biri olarak kabul edilir ve çoğu zaman canlı, heyecan verici veya kışkırtıcı bir üslup taşır. Ayrıca, edebiyatçılar bazen argoyu yaratıcı bir araç olarak kullanır ve bu dil biçimi zamanla halk arasında yaygınlaşır.

İnsanlar, günlük konuşmalarında iletişimlerini daha etkileyici, esprili ve samimi hâle getirmek amacıyla argoyu tercih ederler. Bunun yanında, argo bazı durumlarda toplumsal kimliği ve grup aidiyetini ifade etmenin bir yolu olarak da işlev görür.

Küfür, toplum içerisinde iki farklı anlamda ele alınmaktadır. Birinci anlamda, “amelini etkisiz kılan ve inanç bağlamında tevhitte uzaklaştıran sözler veya davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Sarı, 2017). İkinci anlamda ise, sövme eylemi veya bu amaçla kullanılan sözler, yani sövgülerdir (TDK, 2019). Toplum tarafından genellikle kabul görmeyen kaba ve istenmeyen sözlere küfretme denirken, bu davranışı sergileyen kişiler için küfürbaz ifadesi kullanılmaktadır; bu terim, sık sık kaba sövgüler kullanan ve konuşma üslubu bozuk kişi anlamına gelir (TDK, 2019). Küfür, tabu niteliği taşıyan kelimeleri içerir ve esas işlevi, konuşmacının duygularını ve tutumlarını ifade etmek ya da yansıtmak olarak görülür (Ljung, 2011). Başka bir ifadeyle, küfür, herhangi bir sosyal ortamda hakaret edici, uygunsuz veya toplum normlarına aykırı olabilecek kelimelerin kullanımını ifade eder. Ayrıca, küfür bazen toplumsal gerilimleri yansıtmanın ve bireylerin duygusal tepkilerini dile getirmenin bir yolu olarak da işlev görebilir (Fagerslen, 2012).

Küfür, müstehcen ifadeler, hakaret, sözlü saldırganlık, tabu konuşmalar, etnik ve ırksal hakaretler, kabadayılık, argo ve dışkılama gibi çirkin sözleri kapsamaktadır (Jay, 2000). Bu tür ifadeler özellikle yoğun duygusal durumlarda daha sık kullanılabilir. Birçok filolog, dilin tarihsel gelişimi sürecinde konuşmanın, küfürle ilgili ifade ve seslerden türediğini öne sürmüştür. Bu görüşe göre, çığlık atan, bağırarak veya öykünen bireyler, bu sesleri taklit etmek yerine başkalarını eleştirmek ve aşağılamak için kullanmaya başlamıştır. Öfkeli homurdanmalar veya tehdit niteliği taşıyan ifadeler, zamanla yeniden üretilmiş ve ortak kültüre sahip bireyler tarafından anlamı bilinmiştir (Montagu, 2001). Geleneksel olarak saldırgan davranışlarla ilişkilendirilen küfür, bir tabu etkinliği olarak görülmekte ve kültürel bağlamlarda önemli bir yer tutmaya devam etmektedir (Fagersten & Stapleton, 2017). Ayrıca, küfürün kullanımı, bireylerin sosyal ve duygusal durumlarını ifade etme biçimleri üzerinde önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Kuşkusuz bu bağlamda “tutum”, temel bir belirleyici olup, zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Arğın, 2018)

Argo ve küfür, dilin en eski ve en evrensel sosyal pratiklerinden bazılarıdır. Argo, genellikle belirli bir toplumsal grubun kendi içinde iletişimini kolaylaştıran, çoğu zaman standart dilin dışında kalan, yaratıcı ve esnek bir söz varlığı olarak tanımlanır (Cambridge, 2019). Küfür ise, daha çok toplumsal olarak kabul görmeyen, hakaret veya aşağılayıcı nitelik taşıyan, sıklıkla tabu olarak kabul edilen kelime ve deyimlerden oluşur (Allan ve Burridge, 2006, ss. 67).

2.2.1. Argo ve küfrün tanımı, tarihçesi ve türleri

Her iki kavramın kökenleri, toplumsal yaşamın ve kültürün evrimiyle yakından ilişkilidir. Argo, özellikle gençlik gruplarında, alt kültürlerde ve meslek gruplarında, aidiyet duygusunu güçlendirmek, grup kimliğini pekiştirmek ya da dışarıya karşı sınır çizmek amacıyla kullanılır (Beers-Fagersten, 2000, ss. 70).

Küfür ise çoğunlukla öfke, hayal kırıklığı, şaşkınlık gibi yoğun duyguların dışı vurumunda işlev görürken, kimi zaman mizah ya da samimiyet ifadesi de olabilir. Küfrün toplumdan topluma, hatta aynı toplumda dönemden döneme algısı değişebilmektedir. Tarihsel olarak bakıldığında, eski toplumlar da küfrün toplumsal düzeni tehdit eden bir eylem olarak görüldüğü, çeşitli cezai uygulamalara konu olduğu görülmektedir (Allan ve Burrridge, 2006, ss. 110). Argo ve küfür; sözcüksel, yapısal ve işlevsel açıdan çeşitlilik gösterir. Saldırgan, mizahi, cinsel, dinsel ya da politik içerikli argolar ve küfürler farklı toplumsal alanlarda farklı biçimlerde ortaya çıkabilir (Beers-Fagersten ve Dalama, 2007, ss. 55). Bu çeşitlilik, dilin toplumsal işlevinin ve gücünün bir yansımasıdır.

2.2.2. Argo ve küfrün toplumsal, kültürel ve psikolojik temelleri

Argo ve küfürün ortaya çıkışı ve yaygınlaşması, esasen toplumsal yapı ve kültürel kodlarla yakından ilişkilidir. Özellikle ergenlik ve gençlik döneminde, argo ve küfür kullanımı, bireyin kimlik arayışının, özgürlük arzusunun ve grup aidiyetinin bir parçası olarak değerlendirilebilir (Bucholtz, 2009, ss. 75). Gençler, standart dili esneterek kendi kimliklerini, duygularını ve bazen de isyanlarını dile getirirler. Sosyal çevre, aile yapısı, akran grupları ve medya etkisi, argo ve küfür kullanımının sıklığını ve biçimini belirleyen başlıca faktörler arasındadır. Ailede sıkça argo veya küfür kullanılan bir ortamda büyüyen bireylerin, bu tür dil kalıplarını içselleştirme eğilimi daha yüksektir (Bora ve Üstün, 2005, ss. 80).

Argo ve küfür, dilin yalnızca iletişimsel işleviyle sınırlı olmayan; toplumsal, kültürel ve psikolojik boyutlarıyla ele alınması gereken çok katmanlı bir olgudur. Bu tür ifadeler, tarihsel süreçte hem gündelik dilin ayrılmaz bir parçası olmuş hem de sosyal normlar ve ahlaki değerlerle sürekli bir etkileşim içinde varlık göstermiştir. Günümüzde de küfür ve argo, bireylerin sosyal ilişkilerinde farklı işlevler üstlenmeye devam etmektedir (Schweinberger & Burrridge, 2025).

Toplumsal açıdan argo ve küfür, bireylerin grup içi aidiyetlerini pekiştirme, sosyal sınırları belirleme ve güç ilişkilerini görünür kılma araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle gençler arasında bu tür dil kullanımı, akran ilişkilerinde dayanışma, mizah üretimi,

otoriteye karşı bir duruş sergileme ve kimlik oluşturma süreçlerinde işlevsel bir rol üstlenmektedir. Çoğu zaman bu ifadeler, bireylerin bulunduğu sosyal grubun değerlerini ve normlarını yansıtarak aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Bununla birlikte, küfürlü dilin toplumsal yaşamda sınıf, cinsiyet ve kültürel kimlik farklılıklarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği de gözlemlenmektedir (Stephens, 2025).

Kültürel bağlamda argo ve küfür, toplumların değer yargıları, ahlaki normları ve tabu kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Her kültür, küfürlü dili kendi normatif düzenine göre tanımlamakta ve düzenlemektedir. Bazı toplumlarda küfür, gündelik iletişimin sıradan bir unsuru olarak kabul edilirken, bazı toplumlarda ise katı biçimde yasaklanmakta ve ciddi bir saygısızlık göstergesi olarak algılanmaktadır. Bu farklılıklar, kültürlerarası iletişimde yanlış anlamalara veya çatışmalara yol açabilmektedir (The Conversation,2025). Ayrıca küfürlü ifadelerin hangi bağlamda kullanıldığı, kültürden kültüre değişiklik göstermekte; aynı kelime bir toplumda mizahi, başka bir toplumda hakaret olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum, küfrün kültürel olarak görece ve dinamik bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik açıdan argo ve küfür, bireylerin duygusal boşalım, öfke kontrolü, stresle baş etme ya da yoğun duygularını ifade etme ihtiyacından kaynaklanabilmektedir. Yapılan araştırmalar, küfür kullanımının kimi durumlarda bireylerde kısa süreli bir rahatlama sağladığını, fiziksel acıya dayanma gücünü artırabildiğini ve kişilerde psikolojik bir boşalım işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, aynı ifadelerin saldırganlık eğilimlerini güçlendirebildiği, kişilerarası çatışmaları tetikleyebildiği ve sosyal ilişkilerde olumsuz algılara yol açabildiği de görülmektedir. Bu açıdan küfür, bireysel psikolojik süreçlerle birlikte sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirilemeyecek, çok yönlü bir fenomen olarak ele alınmalıdır (Vingerhoets vd., 2013).

Argo ve küfür kullanımı toplumsal normların, kültürel değerlerin ve bireysel psikolojik ihtiyaçların kesişim noktasında yer alan karmaşık bir olgu niteliğindedir. Bu nedenle argo ve küfürün yalnızca dilbilimsel açıdan değil; sosyolojik, kültürel, psikolojik ve hatta pedagojik bağlamlarda da incelenmesi, olgunun çok boyutlu doğasını anlamada kritik önem taşımaktadır.

2.2.3. Dil ve toplumda yozlaşma, tabu sözcükler ve sansür

Dil, tıpkı yaşayan bir organizma gibi, toplumsal ve teknolojik dönüşümlere sürekli uyum sağlayarak varlığını sürdürmektedir. Argo ve küfür kullanımının yaygınlaşması ise bazı kesimler tarafından dilin yozlaşması ya da kültürel değerlerin aşınması şeklinde yorumlanmaktadır (Kabadayı, 2006, ss. 90). Bu tartışmanın temelinde, dilin bireysel kimlik

oluşumundaki işlevi ile toplumsal aidiyetin inşasındaki sembolik gücü yer almaktadır. Tabu sözcükler ve sansür uygulamaları, bir toplumun sınırları hangi koşullarda, kimler için ve ne ölçüde belirlediğinin göstergesi niteliğindedir (Allan ve Burrige, 2006, ss. 110).

Bununla birlikte, tabu kelimeler yalnızca yasaklanan ya da hoş karşılanmayan ifadeler değil, aynı zamanda toplumun değerler sisteminin ve güç ilişkilerinin yansımasıdır. Sansür ise bu değerleri korumak amacıyla dile getirilen kolektif bir kontrol mekanizmasıdır. Özellikle medya ve dijital platformlarda uygulanan dil denetimleri, hem ifade özgürlüğü hem de toplumsal düzen arasındaki dengeyi tartışmalı hale getirmektedir. Ayrıca dildeki bu sınırlamalar, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini doğrudan etkileyerek alternatif iletişim stratejilerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, dilde yozlaşma tartışmaları, yalnızca dilsel kaygıları değil, aynı zamanda kültürel kimlik ve toplumsal düzenin korunmasına yönelik endişeleri de yansıtmaktadır (Beers Fägersten, 2024).

2.3. Gençlik ve Ergenlik Döneminde İletişim Dinamikleri

Ergenlik, insan yaşamının belki de en karmaşık ve hassas dönemi. Bireyin hem bedensel hem de ruhsal açıdan hızlı değişimler yaşadığı bu evre, kimlik arayışının merkezinde yer alır. Bu dönemde gençler, çocukluktan yetişkinliğe geçişin sancılarını hem aile içinde hem de akran çevrelerinde yoğun biçimde hissederek (Bucholtz, 2009, ss. 115). Kimlik gelişimi, sadece bireysel bir süreç değildir; toplumsal normlar, kültürel değerler ve içinde bulunulan sosyal ortamla sürekli etkileşim hâlinindedir.

2.3.1. Ergenlikte kimlik ve aidiyet

Kimlik oluşturma çabası, ergenin kendini ifade etme yollarına da yansır. Dil bu noktada en önemli araçlardan biridir. Ergenler, çoğunlukla kendilerine ait bir “dil” geliştirerek, hem aidiyet duygularını pekiştirirler hem de yetişkin dünyasından bir tür “ayrışma” sağlarlar (Beers-Fagersten, 2000, ss. 125). Özellikle sosyal medya çağında, gençlerin dijital kimlikleriyle fiziksel kimlikleri arasındaki sınır da giderek silikleşmektedir (Lee, 2010, ss. 135).

2.3.2. Okul iklimi ve arkadaş-akran ilişkileri

Okul, gençler için yalnızca bir eğitim ortamı değil; aynı zamanda bir sosyal laboratuvar, kimliğin şekillendiği ve sınındığı bir evrendir. Özellikle ergenlik çağındaki öğrenciler için akran grupları, aileden sonra en güçlü sosyal etki kaynağı hâline gelir (Artz, Nicholson, ve Magnuson, 2008, ss. 140). Arkadaş ortamında argo ya da küfürlü konuşma, kimi zaman bir

grubun parçası olmanın adeta bir önkoşulu gibi algılanabilir. Akran onayı ve grup normlarına uyum, gençlerin dil kullanımında büyük rol oynar (Çiçek ve Yağbasan, 2019, ss. 150).

2.4. Toplumsal Cinsiyet, Dil ve Şiddet

“Cinsiyet” (sex) kavramı, yalnızca biyolojik farklılıkları işaret eden ve doğuştan gelen fiziksel özelliklere atfedilen bir anlam taşımaktadır. Ancak bu kavram, toplumsal yaşantıyı açıklamakta yetersiz kalmakta ve sınırlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu kısıtlılığın aşılması amacıyla, biyolojinin ötesine geçen ve toplumsal bağlamda inşa edilen nitelikleri de içine alan yeni bir kavrama ihtiyaç duyulmuş, böylece “toplumsal cinsiyet” (gender) kavramı literatüre kazandırılmıştır (Dökmen, 2006). Toplumsal cinsiyet terimini ilk kullanan kişi, 1972 yılında sosyoloji alanında çalışmalar yapan Ann Oakley olmuştur. Oakley’e göre toplumsal cinsiyet, yalnızca anatomik ve biyolojik özelliklere işaret eden “cinsiyet” kavramından farklıdır; bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlam ve toplumsal yapılar aracılığıyla öğrenilen ve yeniden üretilen rollerle şekillenir (Oakley, 1972).

Birey, doğduğu andan itibaren erkek ya da kadın cinsiyetiyle dünyaya gelir; ancak toplumsal süreçler içerisinde bu biyolojik farklılıklar, kültürel ve sosyal normlarla desteklenen kalıp yargılar aracılığıyla anlam kazanır. Böylece erkeklik ve kadınlık, yalnızca bedensel özelliklerle değil; roller, ilişkiler, davranış biçimleri ve düşünce kalıplarıyla iç içe geçen sosyal bir inşa haline gelir. Toplumsal cinsiyet kavramı, bireyin kimlik gelişiminde önemli bir belirleyici olduğu gibi, sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde de kritik bir rol oynar. Ayrıca bu kavram, toplumların değer sistemlerini, güç ilişkilerini ve normatif düzenlerini analiz etmek için güçlü bir analitik araç olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak toplumsal cinsiyet, sosyal hayatın tüm kurum ve pratiklerinde temel bir yapı taşı olarak ortaya çıkar (ERTung, 2013).

Toplumsal cinsiyet, bireylerin sadece toplumsal konumlarını ve davranış biçimlerini değil, aynı zamanda kullandıkları dili ve iletişim tarzlarını da şekillendirir. Dil, toplumsal bir yapıdır ve bu yapının normları, toplumun nasıl şekillendiğini yansıtır. Erkekler ve kadınlar arasındaki dilsel pratikler, toplumsal cinsiyet rollerine göre belirli kalıplara sahip olabilir. Bu dilsel farklılıklar, güç ilişkilerini, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve toplumsal normları pekiştiren önemli araçlardır. Dilsel pratiklerin erkek ve kadınlar arasında ciddi farklar gösterdiği görülmektedir (Artz, Nicholson, ve Magnuson, 2008, ss. 160). Bu farklılıklar, sadece dildeki kelimelerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda dilin kullanıldığı bağlamlarla, dilin kimlik inşasındaki rolüyle ve toplumsal kabul görme biçimleriyle de ilgilidir (Elgün & Yeniçeri, 2017).

Bireylerin sahip oldukları kültürel birikim, eğitim düzeyi, cinsiyetleri, meslekleri ve yaşadıkları coğrafi çevre gibi unsurlar, dil kullanım biçimlerini büyük ölçüde şekillendirmekte ve kişiye özgü dilsel tavırların belirginleşmesine yol açmaktadır. Kadın ve erkek toplumsal düzlemde farklı kategorilerde değerlendirildiğinden, toplum bu gruplara farklı roller atfetmekte ve onların bu rollere uygun davranış sergilemesini beklemektedir. Bu cinsiyet temelli ayrışma, toplumsal ilişkilerin birçok boyutunda olduğu gibi dilsel iletişimde de kendisini göstermektedir. Dilin karşılıklı anlaşılmasında, kadın ve erkeklerin dil kullanımındaki farklılıklar dikkat çekici bir biçimde öne çıkmakta, bu durum da cinsiyetler arası iletişimde özgün bir boyut oluşturmaktadır. Cinsiyet ve dil arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar genellikle üç ana grupta sınıflandırılmaktadır: kadın ve erkeklerin dilsel tercihleri, toplumsal olarak belirlenmiş cinsiyete özgü dilsel yapılar ve iletişim sürecinde gözlemlenen dilsel özellikler. Bu üçlü ayrım, cinsiyetin dile yansımaları açıklamada temel bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle sosyodilbilim alanındaki araştırmalar, dil ve cinsiyet arasındaki ilişkinin yalnızca bireysel tercihlere değil, aynı zamanda toplumsal norm ve güç ilişkilerine dayandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca feminist dil çalışmalarında, kadınların dilsel görünürlüğünün tarihsel olarak sınırlandırıldığı ve bunun toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde rol oynadığı vurgulanmaktadır (Çolak, 2020).

Toplumsal cinsiyet ile dil arasındaki bağ, dilbilim, sosyoloji, psikoloji ve toplumsal cinsiyet çalışmaları gibi pek çok farklı disiplinin ilgi alanına giren, karmaşık ve çok boyutlu bir konudur. Bu ilişki, dilin toplumsal cinsiyet kimliklerini hangi yollarla yansıttığı, pekiştirdiği ya da dönüştürdüğü soruları etrafında şekillenmektedir. Toplumsal cinsiyetin dile yansımaları, dilsel çeşitlilik, dilde yer alan cinsiyetçi kalıplar ve bu kalıplara karşı geliştirilen mücadele yöntemleri gibi farklı boyutlarda ele alınabilmektedir. Özellikle günümüz dijital iletişim ortamlarında, toplumsal cinsiyetin dile etkisi daha görünür hale gelmiş ve yeni araştırma alanlarının doğmasına zemin hazırlamıştır. Ayrıca bu ilişki, yalnızca bireyler arası iletişimi değil, aynı zamanda toplumların değerler sistemini ve güç ilişkilerini de yansıtan önemli bir gösterge niteliğindedir (Pincha, 2009).

Erkek öğrenciler arasında argo ve küfür kullanımı genellikle cesaret, güç ve statü göstergesi olarak değerlendirilirken; kadın öğrenciler ise bu tür dilsel formları daha örtülü ya da yumuşatılmış biçimlerde kullanma eğilimindedir. Erkeklerin dilsel pratikleri, daha fazla güç ve kontrol sahibi olma arzusu ile bağlantılıdır. Küfür ve argo, erkeklik kodları ile şekillenirken, kadınlar bu tür dilsel biçimlerden kaçınma eğilimindedir. Kadınların, sosyal olarak hoş karşılanmayan ya da damgalanmış dil biçimlerinden kaçınması, toplumsal cinsiyet rollerinin

dil üzerindeki etkisini gösterir (Eckert ve McConnell-Ginet, 1999, ss. 165). Kadınlar için dilin yumuşatılmış bir biçimi tercih edilirken, erkekler arasında dilsel ifadeler daha sert ve doğrudan olabilir. Bu farklar, toplumsal cinsiyetin dildeki etkisini vurgular ve dilin toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koyar.

2.4.1. Cinsiyet rolleri ve dilsel farklılıklar

Dil, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet kimliklerini ve toplumsal normları da yansıtan bir yapıdadır. Erkeklerin ve kadınların dilsel ifadeleri arasında gözle görülür farklar bulunmaktadır. Bu farklar, toplumsal cinsiyet rollerinin birer yansımasıdır ve toplumsal beklentilerin dilsel normlar aracılığıyla ifade bulmasına olanak tanır. Erkeklik ve kadınlık, dilde belirli kalıplara ve normlara göre şekillenir. Erkekler için argo ve küfür dil kullanımı, genellikle güç ve kontrolün bir göstergesi olarak kabul edilirken; kadınlar için bu tür dil kullanımı sosyal olarak hoş karşılanmaz ve genellikle damgalanır. Erkekler arasında, dildeki sertlik ve doğrudanlık, toplumun onlardan beklediği "erkeklik" performansını yansıtır (Eckert ve McConnell-Ginet, 1999, ss. 170). Erkeklerin argo ve küfür dil kullanma eğilimleri, toplumsal cinsiyetin dil üzerindeki etkisini gözler önüne serer. Kadınlar ise, daha dolaylı, daha az saldırgan dil biçimleri kullanma eğilimindedirler, çünkü toplumsal olarak bu tür dil biçimleri kadınsı davranışlarla örtüşmektedir.

Kadınların ve erkeklerin dildeki bu farkları, dilsel güç ilişkilerinin, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve toplumsal normların dil aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini gösterir. Erkeklerin "erkekliğin" bir parçası olarak argo ve küfür dil kullanmaları, dilin toplumsal güç ilişkilerini ve toplumsal normları pekiştiren önemli bir araç haline geldiğini gösterir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin dil üzerinde nasıl güçlü bir etki yarattığını ve dilin toplumdaki erkeklik ve kadınlık anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini vurgular.

2.4.2. Dil, saldırganlık ve şiddet davranışları

Dil, sadece düşünceleri ve duyguları aktaran bir kanal olmanın ötesinde, şiddetin bir aracı da olabilir. Özellikle gençler arasında, küfür ve argo dil kullanımı, yalnızca "dilsel serbestlik" değil, çoğu zaman doğrudan ya da dolaylı saldırganlık biçimi olarak kullanılır. Bu dilsel pratikler, şiddetle ilişkilendirilebilir ve çoğu zaman fiziksel şiddetin de önünü açabilir. Gençler arasında sıkça gözlemlenen hakaret, aşağılama, alay veya dışlayıcı ifadeler, ciddi duygusal yaralar açabilir ve kişisel saldırılara dönüşebilir (Allan ve Burrige, 2006, ss. 170; Gözütok ve diğerleri, 2006, ss. 175). Bu tür dilsel şiddet, hem öğrencilerin psikolojik hem de duygusal

sağlığına zarar verebilir. Okul ortamında artan dilsel şiddet, zamanla fiziksel veya dijital şiddete de zemin hazırlayabilir.

Bu bağlamda, okul sosyal hizmeti uygulamalarının, öğrencilerin dilsel şiddetle başa çıkmalarına yardımcı olma işlevi büyük önem taşır. Dilsel şiddet, bireylerin sosyal ilişkilerini bozabilir ve toplumsal uyumu zedeler. Sosyal hizmet uzmanları, öğrenciler arasındaki dilsel şiddeti engellemeye yönelik çözümler geliştirmeli ve sağlıklı iletişim stratejileri üzerine çalışmalar yapmalıdır (Akgün, Araz, ve Karadağ, 2007, ss. 200). Okulda uygulanan sosyal hizmet müdahaleleri, dilsel şiddetle mücadelede etkili olabilecek stratejiler sunarak, öğrencilerin sağlıklı iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

2.4.3. Kültürel çeşitlilik ve etnik kimlik

Kültürel çeşitlilik, dilin ve iletişimin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Farklı etnik kökenlere ve kültürel geçmişlere sahip gençler, aynı ortamda birbirinden oldukça farklı dilsel pratikler geliştirebilirler. Bu farklılık, dilin toplumsal normları ve kültürel değerleri nasıl yansıttığını gösterir. Özellikle göçmen ya da azınlık topluluklara mensup öğrenciler, hem okul ortamında hem de akran ilişkilerinde, zaman zaman dışlanma, ayrımcılık veya kimlik çatışması yaşayabilir (Güven, 2015, ss. 180). Kültürel ve etnik kimlik, öğrencilerin dilsel pratiklerini ve dil kullanımlarını şekillendirir. Bu, dilin sosyal ve kültürel kimlik oluşturmadaki rolünü açıkça ortaya koyar.

Kültürel çeşitlilik, dilin ne zaman, kimlerle ve hangi amaçlarla kullanıldığına dair toplumsal normların oluşumunda belirleyici bir faktördür. Bazı toplumlarda, tabu kabul edilen kelimeler, başka bir toplumda mizahi ya da sıradan bir ifade olarak karşılanabilir. Bu çeşitlilik, okul ortamındaki iletişimi ve çatışma dinamiklerini de etkileyebilir. Sosyal hizmet uzmanlarının kültürel çeşitliliğe duyarlı bir yaklaşım benimsemesi, öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaların çözülmesinde ve kapsayıcı bir okul ortamının oluşturulmasında önemli bir rol oynar (Bora ve Üstün, 2005, ss. 190). Kültürel duyarlılık, okullarda sürdürülebilir barış ve saygı ortamının kurulmasında temel bir ilkedir.

2.5. Sosyal Medya ve Dijitalleşmenin Etkileri

Dijitalleşme en temel anlamıyla otomasyon süreçlerini içerir ve bununla birlikte ifade edilir. Bunun somut bir örneği ise, birçok işletmenin stok ya da nakliye maliyeti olmaksızın tamamen bilgiye dayalı ürünler üretebilmesidir (Yüksel ve Şener, 2017). Dijitalleşme, sadece verimlilik ve üretkenliği artırma potansiyeli sunmakla kalmaz, aynı zamanda modern bilgi teknolojileri

aracılığıyla geleneksel sektör sınırlarının dışına çıkarak daha gelişmiş planlama ve yönetim imkânları da sağlar (Heilig vd., 2017). Ayrıca dijitalleşme, işletmelerin müşteri taleplerine daha hızlı yanıt verebilmesine olanak tanıyarak rekabet avantajı yaratır. Günümüzde dijital teknolojilerin stratejik olarak kullanımı, işletmelerin organizasyon yapılarını dönüştürüp yeni beceriler kazanmaları için önemli bir araç haline gelmiştir (Li, 2018). Bu süreçte internetin kritik bir rol oynadığı ve dijitalleşmenin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dijitalleşme, işletmelerin sürdürülebilirlik politikalarını geliştirmelerinde de belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Dijitalleşme, özellikle gençlerin kimlik geliştirme süreçlerinde devrim niteliğinde bir etki yaratmıştır. Son yıllarda dijital platformların etkisiyle kimlik ve aidiyet duyguları yeniden şekillenmektedir. Sosyal medya, yalnızca eğlence ve iletişim aracı olmakla kalmayıp, bireylerin kimliklerini oluşturdukları, kendilerini ifade ettikleri ve toplumsal normları yeniden inşa ettikleri bir alan haline gelmiştir. Gençler, yalnızca gerçek dünyada değil, sanal dünyada da kimliklerini inşa etmekte ve kendilerini farklı gruplarla ilişkilendirerek toplumsal bağlarını güçlendirmektedirler (Baron, 2008, ss. 185). Bu süreç, geleneksel sosyal normların ve sınırların ötesine geçilmesine olanak tanır ve dilsel pratiklerin, argo ve küfürlü ifadelerin normalleşmesine yol açabilir. Dijitalleşmenin gençler üzerindeki etkisi, onların dilsel ve kültürel alışkanlıklarını dönüştürürken, sosyal medya, küfürlü ve argo dil kullanımını daha geniş ve yaygın bir şekilde tetiklemektedir.

Sosyal medyaya ilişkin pek çok farklı tanım yapılmaktadır. Teknolojide yaşanan ilerlemeler ve dönüşümler sonucunda tüketicilerin ilgi alanlarında ve bilgiye ulaşma yollarında belirgin değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bireyler daha fazla ihtiyaç ve beklenti geliştirmekte, taleplerinin çeşitliliği de sürekli artmaktadır. Bu durum, pazarlamacıların hedef kitleye ulaşabilmek için daha fazla emek sarf etmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle gençlerin internet kullanımına duydukları yoğun ilgi ve bağlılıkta sosyal medyanın etkili bir pazarlama kanalı olması büyük rol oynamaktadır. İnsanların video, görsel, yazı, düşünce, mizah unsurları ya da haber gibi içerikleri paylaşabildikleri çevrim içi ortamlar sosyal medya olarak adlandırılmaktadır. Bu özellikleri sayesinde kullanıcılar artık e-posta ve geleneksel internet siteleri yerine sosyal medya platformları aracılığıyla çok daha hızlı bir şekilde iletişim ve etkileşim kurabilmektedir. Günümüzde sosyal medya, yalnızca bir iletişim mecrası değil aynı zamanda bireylerin kimliklerini ve aidiyetlerini sergileyebildikleri bir sosyal alan haline gelmiştir. Kavram olarak sosyal medya ilk kez 1979 yılında Duke Üniversitesi'nde Tom Truscott ve Jim Ellis tarafından geliştirilen "Usenet" adlı sanal tartışma ortamı ile ortaya

çıkmiştir. Bu platform aracılığıyla kullanıcılar dünyanın dört bir yanındaki insanlara mesaj gönderebilmiştir. Modern sosyal ağların öncüsü olarak ise, Bruce ve Susan Abelson tarafından geliştirilen ve ilk sosyal ağlardan biri kabul edilen “Open Diary” gösterilmektedir. Ayrıca bu süreç, gelecekteki dijital toplulukların oluşmasına zemin hazırlamıştır (Köksal ve Özdemir, 2013).

Sosyal medya, fiziksel dünyada var olmayan kimlik inşa etme ve kendini ifade etme fırsatları sunar. Gençlerin sanal platformlarda daha fazla etkileşimde bulunması, kişisel kimliklerinin dijital dünyada şekillenmesine olanak verir. Bu platformlarda genellikle anonimlik, özgürlük ve gizlilik gibi unsurlar ön plana çıkar ve bu durum, gençlerin daha cesur, bazen de daha agresif bir dil kullanmalarına yol açar (Baron, 2008, ss. 185). Dijital kimlik, sanal dünyadaki aidiyet gruplarının bir parçası olma arzusuyla şekillenir ve genellikle mizahi bir şekilde argo ya da küfürlü ifadelerle desteklenir.

2.5.1. Genç kullanıcılar ve dijital kimlik

Sosyal medya, özellikle genç kullanıcılar için kimlik inşa etme sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır. Dijital platformlar, gençlerin kimliklerini hem kendi kendilerine hem de diğer kullanıcılarla etkileşim içinde inşa ettikleri bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, onların kimliklerini sadece fiziksel dünyada değil, sanal ortamda da duyurabilmelerine imkan tanır (Crystal, 2001, ss. 190). Sosyal medya platformlarında gençler, çeşitli etkileşim biçimleri ve içerik türleri aracılığıyla kendilerini ifade ederler. Bu içerik türlerinden biri de argo ve küfürlü dil kullanımıdır. Gençler, sanal platformlarda daha fazla özgürlük ve gizlilik hissiyle, sosyal çevrelerinden farklı kimlikleri benimseyebilirler. Burada, argo ve küfürlü dil, bazen grup aidiyetini ve mizah anlayışını simgeleyebilir.

Argo ve küfürlü dilin kullanımı, gençler arasında belirli bir aidiyet oluşturma amacını taşır. Bu, sadece sözlü bir ifade biçimi değildir; aynı zamanda bir toplumsal kimlik oluşturma sürecinin bir aracı olabilir. Gençler, belirli bir gruba ait olduklarını göstermek için bu tür dilsel pratikleri benimseyebilir ve grup içindeki sosyal statülerini bu dil aracılığıyla pekiştirebilirler. Dijital kimlik, sosyal medya platformlarında belirli gruplar ve topluluklarla etkileşim içinde şekillenir ve bu kimlik inşa süreci, sosyal medyanın sunduğu anonimlik, özgürlük ve etkileşim imkanları ile daha da güçlenir. Özellikle Instagram, TikTok ve Twitter gibi platformlarda, gençlerin kendilerini ifade etme biçimlerinde argo ve küfürlü dil kullanımının arttığı gözlemlenmiştir. Bu kullanım, hem bir sınır denemesi hem de dijital aidiyetin bir göstergesi olarak karşımıza çıkar.

2.5.2. Çevrim içi ortamlarda argo/küfür kullanımı

İnternet ve sosyal medya, dilin kullanım biçimini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Gençler, çevrim içi platformlarda, günlük hayatta çekindikleri argo ya da küfürlü ifadeleri çok daha rahat ve anonim bir şekilde kullanabilmektedirler (Craig, 2003, ss. 195). Bu değişim, sanal dünyada dilin evrimini hızlandırırken, aynı zamanda bu dilin daha fazla kabul görmesine de yol açmaktadır. Özellikle sosyal medya platformlarında anonimlik, bireylere daha fazla özgürlük tanır ve bu özgürlük, genellikle dilin daha cesur ve daha agresif bir biçimde kullanılmasına neden olur. Anonimlik ve gizlilik, dijital platformlarda daha önce tabu olan dilsel ifadelerin kullanımını daha da yaygınlaştırır.

Çevrim içi ortamlarda, gençler argo ve küfürlü dil kullanmakta daha cesur hale gelirler çünkü burada sosyal normlar ve toplumsal baskılar daha az hissedilir. Bu, sosyal medya ortamlarında, özellikle Instagram ve TikTok gibi platformlarda sıkça karşılaşılan bir durumdur. Gençler, çevrim içi sohbetlerde ve forumlarda, genellikle grup içinde kabul görme arzusuyla, argo ve küfürlü dil kullanmaya daha yatkındırlar. Bu durum, sosyal medyanın gençlerin dil kullanımlarını ne denli etkilediğini ve toplumdaki genel dil normlarını nasıl dönüştürdüğünü açıkça gösterir. Argo ve küfürlü dil kullanımı, çevrim içi ortamlarda genellikle grup aidiyeti ve kimlik oluşturma sürecinin bir parçası olarak karşımıza çıkar. Bu dil biçimleri, sosyal medya platformlarında norm haline gelir ve zamanla daha fazla birey tarafından benimsenir.

Dijital iletişim teknolojilerinin gelişimi, bireylerin sosyal etkileşim biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüş ve dil kullanımında geleneksel kalıpların dışında yeni yönelimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Sosyal medya platformları, çevrim içi oyunlar, forumlar ve anlık mesajlaşma uygulamaları, bireylerin kendilerini hızlı, spontane ve çoğu zaman anonim biçimde ifade edebildikleri alanlar sunmaktadır. Bu mecralarda kullanılan dil, yüz yüze iletişimde gözlemlenen sosyal denetim mekanizmalarından görece bağımsız olduğundan, argo ve küfürlü ifadelerin daha sık tercih edildiği görülmektedir (Dyner, 2012).

Anonimlik, kimlik gizleme olanakları, fiziksel görünmezlik ve göz teması kurulmaması gibi unsurlar, çevrim içi ortamlarda bireylerin iletişimde daha serbest davranmasına neden olmaktadır. Bu faktörler, bireylerin sosyal normlardan uzaklaşarak saldırgan ya da provokatif dil kullanımına yönelmesini kolaylaştırmaktadır (Lapidot-Lefler ve Barak, 2012). Bununla birlikte, argo ve küfürlü ifadeler her zaman olumsuz anlam taşımamakta; kimi durumlarda mizahi unsur olarak, grup içi aidiyetin güçlendirilmesi amacıyla ya da duygusal boşalım aracı olarak işlev görebilmektedir. Buna karşılık, küfürlü dilin saldırganlık, siber zorbalık ve çevrim

içi şiddet davranışlarının bir bileşeni olarak da değerlendirildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Wright, 2020).

Bu çerçevede çevrim içi ortamlarda argo ve küfür kullanımı, yalnızca bireysel dil tercihlerinin bir yansıması olarak değil, aynı zamanda dijital kültürün sosyolojik, psikolojik ve pedagojik boyutlarıyla ilişkili çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmalıdır. Özellikle genç kullanıcıların bu tür dil pratiklerini benimsemesi, sosyal normların yeniden şekillenmesine, iletişim kalıplarının dönüşmesine ve toplumsal değerlerin yeniden yorumlanmasına yol açmaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, gençlerin çevrim içi küfürlü dil kullanımını “normalleşmiş bir iletişim biçimi” olarak gördüğünü, bunun da uzun vadede dilin toplumsal işlevlerini ve bireyler arası etkileşim kalitesini etkilediğini göstermektedir (Chen ve Ng, 2022).

Çevrim içi argo ve küfür kullanımı, dijital çağın iletişim alışkanlıklarını anlamak açısından kritik bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu olgunun yalnızca bireysel tercihler bağlamında değil, aynı zamanda kültürel, toplumsal ve eğitsel düzeyde incelenmesi, dijital iletişimin riskleri ve fırsatları konusunda daha bütüncül bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.5.3. Siber zorbalık ve dijital şiddet

Siber zorbalık, doğrudan ya da dolaylı yollarla ortaya çıkabilmektedir. Kowalski ve arkadaşları (2019), doğrudan siber zorbalığı yalnızca fail ile mağdur arasında gerçekleşen saldırgan davranışlar olarak tanımlarken; dolaylı siber zorbalığın ise çok sayıda çevrim içi platformda yaşanabildiğini ve yalnızca kurban ile faili değil, daha geniş bir kullanıcı kitlesini de içine alabilecek bir boyut taşıdığını belirtmiştir. Başka bir deyişle, doğrudan siber saldırılar, mağdura özel mesajlar gönderme ya da tehdit içerikli ifadeler kullanma biçiminde gerçekleşirken; dolaylı siber zorbalık, failin bilerek veya bilmeden üçüncü kişileri de sürece dahil etmesiyle şekillenmektedir. Bu durum, dijital ortamda zorbalığın yalnızca bireysel bir sorun değil, topluluklar üzerinde de psikososyal etkiler doğuran kolektif bir olgu olduğunu göstermektedir. Ayrıca dolaylı siber zorbalık, mağdurun sosyal itibarına zarar verme ve kişilerarası ilişkilerini bozma gibi daha uzun vadeli sonuçlara yol açabilmektedir (Aftab, 2011; akt.: Agatston ve diğ., 2012).

Dijitalleşmenin beraberinde getirdiği en ciddi tehditlerden biri, siber zorbalık ve dijital şiddettir. Artık öğrenciler, yalnızca fiziksel olarak değil; aynı zamanda sanal ortamlarda da şiddete ve dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Akgündüz, Oral, ve Avanoğlu, 2006, ss. 200). Siber zorbalık, özellikle gençler arasında yaygın olan bir sorundur ve çoğunlukla küfürlü dil, hakaret,

tehdit gibi dilsel pratiklerle gerçekleştirilir. Bu tür dilsel şiddet, sosyal medya platformlarında anonimlik ve denetimsizlik ortamının etkisiyle daha da artmaktadır. Gençler, çevrim içi ortamda karşılaştıkları şiddetle yüzleşirken, genellikle fiziksel bir tehditten daha az kaygı duyarlar, çünkü bu ortamda kimlikleri gizlidir ve doğrudan sosyal çevrelerinden farklıdır (Alismaiel, 2023).

Siber zorbalık, sadece duygusal ve psikolojik açıdan zarar verici değil, aynı zamanda fiziksel şiddetle de ilişkilendirilebilir. Bu, özellikle sosyal medya ve çevrim içi platformlarda, gençlerin birbirlerine karşı kullandıkları küfürlü ve argo dilin, şiddet davranışlarını tetiklemesiyle ortaya çıkar. Çoğu zaman, çevrim içi şiddet, bireylerin sosyal medya üzerinden kimliklerini gizleyerek başkalarına zarar vermeleri şeklinde kendini gösterir. Bu tür bir zorbalık, özellikle gençlerin duygusal sağlıklarını tehdit eder ve uzun vadede bireyler üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir. Araştırmalar, çevrim içi ortamda argo ve küfürlü dil kullanmanın, siber zorbalık davranışlarını artırabileceğini ve gençlerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Al-Turif & Al-Sanad, 2023).

Dijitalleşmenin, toplumsal yapıyı nasıl dönüştürdüğü ve toplumdaki bireyler arasında nasıl yeni ilişkiler ve normlar oluşturduğu, özellikle gençler arasında oldukça belirgin bir şekilde görülmektedir. Sosyal medya ve diğer dijital platformlar, geleneksel toplumsal normları değiştirmiş ve yeni bir dil evreni yaratmıştır. Bu yeni dil evreni, dilsel ifadenin daha özgür ve daha yaratıcı bir şekilde kullanılmasını teşvik etmektedir. Ancak bu süreç, argo ve küfürlü dilin daha yaygın hale gelmesine de yol açmıştır. Dijital ortamlar, dilin sınırlarını aşmak ve toplumsal normlara meydan okumak için güçlü bir araç sunmaktadır (Gündüz vd., 2021).

Bu bağlamda, dijitalleşmenin etkisi sadece dildeki değişimle sınırlı kalmaz; aynı zamanda gençlerin kimliklerini ve toplumsal bağlarını yeniden inşa etmeleriyle de ilişkilidir. Dijital kimlik, bireylerin toplumsal aidiyetlerini dijital platformlar üzerinden kurmalarına olanak tanır ve bu kimlik inşa süreci, geleneksel toplumsal normları sorgulama ve yeniden şekillendirme süreci olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte, argo ve küfürlü dil kullanımının artması, gençlerin toplumsal normlarla ilişkilerini değiştirmelerine ve dijital dünyada daha fazla özgürleşmelerine neden olmaktadır (Göldağ, 2021).

Dijitalleşme, gençlerin dilsel pratiklerinde büyük bir dönüşüme yol açmıştır. Sosyal medya, gençlerin kimliklerini ve toplumsal bağlarını şekillendirirken, aynı zamanda argo ve küfürlü dil kullanımını da teşvik etmektedir. Bu durum, okul sosyal hizmet modellerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Okulda uygulanacak sosyal hizmet müdahaleleri, dijital medya okuryazarlığını artırmayı ve gençlerin sağlıklı iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamayı

hedeflemelidir. Özellikle sosyal medya platformlarında karşılaşılan olumsuz dil kullanımının, gençlerin genel dil alışkanlıklarını nasıl şekillendirdiği üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca, ailelerin ve öğretmenlerin dijital medya kullanımı konusunda gençleri bilinçlendirmesi ve sosyal medya içeriklerine karşı duyarlılık geliştirmeleri önemlidir. Eğitim programları, gençlere dijital ortamlarda dilin nasıl etkili ve saygılı bir şekilde kullanılacağına dair stratejiler sunmalıdır. Dijital dünyada sağlıklı dil pratiklerini teşvik etmek, gençlerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Alismaiel, 2023).

Dijital şiddetin giderek yaygınlaşmasında, iletişim araçlarının çeşitlenmesi ve internet erişiminin artması önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, siber zorbalık uygulayan kişilerin kimi zaman kendilerinin de siber zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Yani bireyler hem fail hem de mağdur konumunda olabilmektedir. Dijital şiddet çoğunlukla cep telefonları ve bilgisayarlar üzerinden gerçekleşmekte, bu araçların yaygın kullanımı nedeniyle siber zorbalık kayda değer ölçüde artış göstermektedir. Dijital şiddet yalnızca bireysel bir sorun değil, küresel ölçekte büyüyen toplumsal bir mesele haline gelmiştir. İnsanlara, gerçek yaşamda uğradıkları şiddet kadar zarar vermekte ve benzer düzeyde mağduriyet oluşturmaktadır. Son dönem araştırmalarda, gerçek ve sanal ortam arasında net bir ayrım yapılmadığı, dijital şiddetin günlük yaşamın bir parçası olarak değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Siber zorbalık mağdurları özgüven kaybı, anksiyete, güvensizlik, depresyon, korku, içe kapanma, öfke ve dışlanmışlık gibi duygular yaşayabilmektedir. Bu belirtiler psikolojik düzeyde görünse de zamanla fiziksel acılara dönüşerek mağdurların hem ruhsal hem de bedensel sağlığını olumsuz etkilemektedir. Fail ile mağdur arasında fiziksel temas bulunmasa bile, dijital şiddet diğer şiddet türleri kadar yoğun bir tedirginlik ve kaygı yaratmaktadır. Kadın mağdurların bu süreçte ağır depresyon yaşadıkları vurgulanmaktadır. Gerçek yaşamda şiddet gören mağdurlar ile dijital şiddete maruz kalan mağdurlar karşılaştırıldığında, dijital şiddet mağdurlarının değersizlik ve çaresizlik duygularını çok daha yoğun yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle dijital şiddet, yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal refahı tehdit eden bir halk sağlığı sorunu olarak da ele alınmalıdır (Küçük,2016, s.17).

Dijital şiddet, günümüzde giderek artan ve ciddi bir tehdit oluşturan bir olgu haline gelmiştir. Farklı şiddet türlerini bünyesinde barındıran, çok boyutlu ve küresel ölçekte yaygın bir şiddet biçimi olarak tanımlanmaktadır. Dijital şiddetin türleri arasında toplumsal cinsiyete dayalı dijital şiddet, gençler arasında fiziksel görünüme yönelik dijital şiddet ve etnik kimliğe bağlı dijital şiddet öne çıkmaktadır. Bu kavram, bireylerin ya da grupların başka birey veya grupları

teknoloji aracılığıyla tehdit etmesi, taciz etmesi, aşağılaması ya da nefret söylemlerine maruz bırakması biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Diğer şiddet biçimlerinde olduğu gibi, dijital şiddetin temelinde de bireyler üzerinde baskı kurma, kontrol etme ve güç uygulama eğilimi yer almaktadır. Ancak farklı olarak, bu eylemler dijital mecralarda teknoloji yoluyla gerçekleşmektedir. Teknoloji aracılığıyla e-posta göndermek, sürekli mesaj atmak ya da ısrarlı bir biçimde çevrim içi takipte bulunmak bu yöntemlerden bazılarıdır. Literatürde dijital şiddet yerine ya da onunla birlikte “siber şiddet”, “çevrim içi şiddet”, “siber zorbalık” ve “çevrim içi taciz” kavramları da kullanılmaktadır. Avrupa Konseyi’nin tanımına göre ise bu olgu, “kişilere karşı fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik zarar ya da acı doğuran ya da doğurması muhtemel olan, şiddeti kolaylaştırmak veya tehdit oluşturmak amacıyla bilgisayar sistemlerinin kullanılması ve bireylerin koşullarının, özelliklerinin veya kırılganlıklarının sömürülmesi” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda dijital şiddet, yalnızca bireysel mağduriyetler yaratmakla kalmayıp toplumsal güvenlik ve insan hakları açısından da ciddi riskler barındırmaktadır (Avrupa Konseyi, 2018, s.5).

2.6. Okul Sosyal Hizmetinde Ekolojik Sistem ve Disiplinlerarası Yaklaşım

Günümüzde karmaşıklaşan toplumsal yapılar ve hızla değişen öğrenci profili, okul sosyal hizmetinin ekolojik ve disiplinlerarası bir bakış açısı ile ele alınmasını zorunlu kılıyor. Ekolojik yaklaşım, öğrenciyi yalnızca bireysel bir varlık olarak değil; ailesi, akran grubu, okul ortamı, sosyal çevre ve medya gibi katmanlı sistemler içinde değerlendirir (Eren, 2005, ss. 205).

Günümüzde karmaşıklaşan toplumsal yapılar ve hızla değişen öğrenci profili, okul sosyal hizmetinin ekolojik ve disiplinlerarası bir bakış açısı ile ele alınmasını zorunlu kılıyor. Eğitim, yalnızca akademik gelişimle sınırlı değildir; öğrencilerin psikososyal gelişimleri, ailevi ve sosyal çevreleri ile olan etkileşimleri, dijital dünyadaki varlıkları da eğitim sürecinin önemli bileşenlerindendir. Bu nedenle okul sosyal hizmetleri, öğrenciyi çok boyutlu bir birey olarak görmekte ve onların sadece okul içinde değil, okul dışındaki çevreleriyle de etkileşimlerini incelemektedir (Guy-Evans, 2025).

Ekolojik yaklaşım, öğrenciyi yalnızca bireysel bir varlık olarak değil, ailesi, akran grubu, okul ortamı, sosyal çevre ve medya gibi katmanlı sistemler içinde değerlendirir (Eren, 2005, ss. 205). Bu yaklaşım, öğrencilerin yaşadığı tüm çevresel faktörlerin birbirleriyle etkileşimini ve bu etkileşimlerin öğrencinin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamaya yönelik bir model sunar. Okul sosyal hizmeti, bu çok katmanlı yapıyı dikkate alarak, hem öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına hem de toplumsal çevresinin ihtiyaçlarına hitap edecek çözümler üretir.

Ekolojik sistem kuramı, Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiş ve eğitimde, özellikle okul sosyal hizmeti alanında önemli bir teorik temel olmuştur. Bu kuram, öğrencinin gelişimini sadece okulda öğrenilenlerle değil, aynı zamanda ailesinin, arkadaş çevresinin, okuldaki öğretmenlerinin ve daha geniş toplumun etkisiyle şekillendiğini savunur. Bronfenbrenner, bireyi bu bağlamda 5 farklı çevresel sistemle etkileşim içinde görür: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem. Her biri, öğrencinin gelişimi üzerinde farklı derecelerde etkili olur ve okul sosyal hizmeti, bu sistemler arasındaki etkileşimi inceleyerek öğrencinin ihtiyaçlarını daha doğru tespit edebilir (Crawford, 2020).

Mikrosistem: Öğrencinin Doğrudan Etkileşimde Olduğu Çevre

Mikrosistem, öğrencinin en yakın çevresiyle, doğrudan etkileşimde olduğu çevredir. Aile, okul, arkadaşlar ve akranlar, bu çevrenin temel unsurlarıdır. Öğrencinin kişisel ilişkileri, okul başarısını ve psikolojik sağlığını doğrudan etkileyebilir. Okul sosyal hizmeti, bu düzeyde bireysel destek sağlamanın yanı sıra, aile içindeki dinamikleri de göz önünde bulundurur (Tong & An, 2024).

Mezosistem: Farklı Mikrosistemlerin Etkileşimi

Mezosistem, bireyin çeşitli mikrosistemleri arasındaki etkileşimi tanımlar. Örneğin, ailenin okulla olan ilişkisi veya öğrencinin arkadaş grubunun, okul başarısına etkisi bu sistemin bir parçasıdır. Okul sosyal hizmeti, bu düzeyde öğrenci ile aile arasında köprüler kurar ve okulun sosyal çevresiyle uyumlu bir şekilde öğrenciye destek sağlar (Flynn ve Mathias, 2025).

Ekzosistem: Bireyin Doğrudan Etkileşimde Olmadığı Ama Etkilendiği Çevre

Ekzosistem, bireyin doğrudan etkileşimde bulunmadığı ancak yine de etkilendiği çevreleri ifade eder. Örneğin, ebeveynlerin iş durumu veya okulda uygulanan yönetim politikaları, öğrencinin yaşam kalitesini etkileyebilir. Okul sosyal hizmeti, bu çevresel faktörleri dikkate alarak, öğrencinin daha geniş çevresine yönelik müdahalelerde bulunabilir (Bitita, 2025).

Makrosistem: Toplumsal ve Kültürel Değerler

Makrosistem, toplumsal normlar, değerler ve inançlar gibi daha geniş sosyal yapıları ifade eder. Bu düzeydeki faktörler, öğrencilerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve yaşadıkları çevreyi nasıl şekillendirdiklerini belirler. Okul sosyal hizmetleri, toplumsal değerlerin, özellikle de toplumsal cinsiyet, kültür ve ırk gibi faktörlerin etkilerini değerlendirir ve bu normlara uygun destek programları sunar (Kang, 2025).

Kronosistem: Zamanla Değişen Çevresel Faktörler

Kronosistem, zaman içindeki değişimleri ifade eder. Öğrencinin gelişiminde zamanla meydana gelen değişimler, kişisel, sosyal ve çevresel faktörler tarafından şekillendirilir. Okul sosyal hizmeti, bu değişimlerin öğrencinin yaşamındaki etkilerini göz önünde bulundurarak, esnek ve zamana duyarlı müdahaleler geliştirebilir (Prendeville ve Kinsella, 2025).

Disiplinlerarası yaklaşım, okul sosyal hizmetinin yalnızca bir alanda değil, birden fazla alanda uzmanlık ve bilgi kullanarak öğrencilere en kapsamlı şekilde hizmet sunmayı hedefler. Eğitim, psikoloji, sosyoloji, psikiyatri ve diğer sosyal bilimler, okul sosyal hizmetine entegre edilerek öğrencilerin yaşadığı çevresel, duygusal ve sosyal sorunların çok yönlü bir şekilde ele alınmasını sağlar. Bu yaklaşım, okul sosyal hizmetinin etkililiğini artırır ve öğrencilere bütünsel bir destek sunulmasına olanak tanır (Rose, 2025).

Psikolojik Destek ve Okul Sosyal Hizmeti

Psikoloji, okul sosyal hizmeti alanında önemli bir bileşendir. Psikolojik desteğin okul sosyal hizmetiyle birleşmesi, öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarının çözülmesinde önemli bir rol oynar. Psikolojik danışmanlık, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilir ve okul ortamında sağlıklı bir psikolojik iklimin oluşturulmasına yardımcı olur. Okul sosyal hizmetleri, öğrencinin psikolojik sağlığıyla ilgili gerekli adımları atarken, aynı zamanda öğretmenler ve ailelerle de iş birliği yaparak etkili bir psikolojik müdahale süreci başlatabilir (Amali vd., 2023).

Sosyal Çalışma ve Okul Sosyal Hizmeti

Sosyal çalışma, okul sosyal hizmetinin önemli bir parçasıdır. Sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin aileleriyle doğrudan etkileşimde bulunarak, evdeki koşulları iyileştirmeyi hedefler. Öğrencilerin aile içindeki sorunları, okulda karşılaştıkları zorluklarla birleşerek öğrencinin genel psikolojik ve akademik durumunu etkileyebilir. Bu nedenle, sosyal hizmet uzmanlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla çalışarak, hem aileyi hem de okulu aynı çatı altında birleştirmeleri önemlidir. Aile ile birlikte yapılan çalışmalarda, öğrencinin evdeki koşullarını düzeltmek, okulda daha verimli bir eğitim süreci sağlamalarına katkıda bulunur (Yeşilkayalı, 2016).

Okul sosyal hizmetinin ekolojik yaklaşımı, öğrenciyi çevresiyle birlikte anlamaya çalışırken, aynı zamanda çevresindeki bireylerle ve toplumsal sistemlerle olan etkileşimini ele alır. Bu yaklaşım, okulda öğrenilenlerin, öğrencinin ailesi ve arkadaşlarıyla etkileşim halinde nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olur (Özkan & Kılıç, 2014). Okul, yalnızca akademik

öğrenimin gerçekleştiği bir alan olmayıp, aynı zamanda öğrencinin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişiminin en yoğun yaşandığı ortamdır. Bu nedenle, okul sosyal hizmeti, öğrenci ile aile ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirerek, sağlıklı gelişim için gerekli desteği sağlar (Dağ, 2017).

Ekolojik yaklaşımın okul sosyal hizmetine kattığı bir diğer önemli unsur, toplumla okul arasındaki iletişimi güçlendirmesidir. Toplumun kültürel değerleri, sosyal normları ve ekonomik yapıları okulda eğitim alan öğrencileri doğrudan etkiler. Okul sosyal hizmetleri, toplumla iş birliği yaparak, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun destekler sunar. Bu yaklaşım, okulun çevresindeki sosyal ortamları göz önünde bulundurur ve eğitim sürecinde bu ortamların nasıl iyileştirilebileceğine dair stratejiler geliştirir (Cebeci & Artan, 2024).

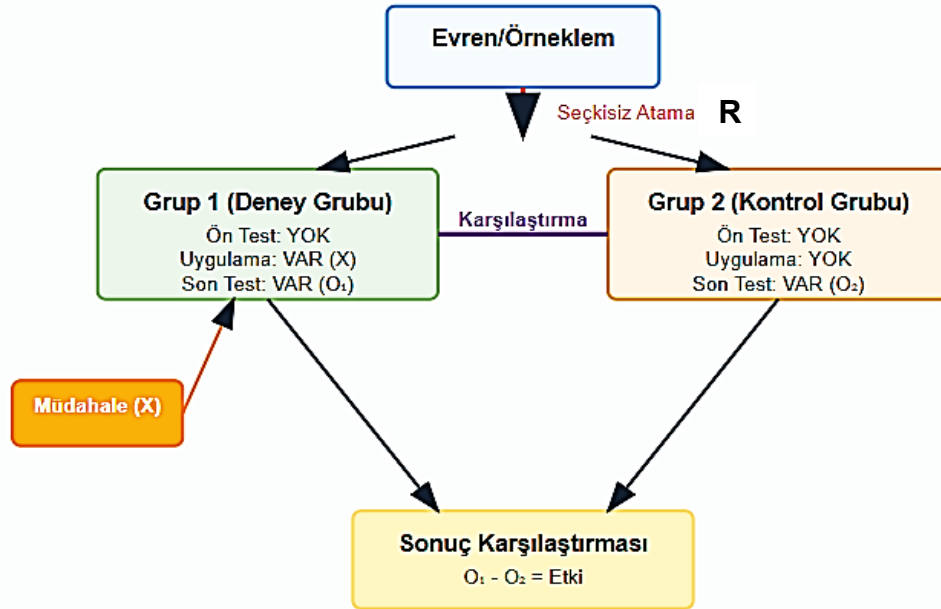


3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma, okul sosyal hizmet modelleri kapsamında uygulanan *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi*'nin liseli gençlerin küfürlü ve argo konuşma eğilimlerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma yöntemi, olayları ve olguları sayısal veriler aracılığıyla ölçmeyi, istatistiksel analizlerle değerlendirmeyi ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde veriler anket, ölçek, test veya gözlem formları gibi standartlaştırılmış araçlarla toplanır ve elde edilen bulgular, hipotezleri sınamak veya değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için kullanılır. Bu yöntemde temel hedef, araştırma sorularına nesnel, ölçülebilir ve güvenilir yanıtlar sunmaktır (Creswell, 2014).

Araştırma deneysel desenlerden *son-test kontrol grublu yarı deneysel desen* ile gerçekleştirilmiştir. Bu desende araştırmacı, katılımcıları deney ve kontrol gruplarına atamakta; deney grubuna bağımsız değişkenin etkisini test etmeye yönelik bir uygulama gerçekleştirirken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunmamaktadır. Araştırmanın sonunda her iki gruba da yalnızca son-test uygulanmakta ve elde edilen veriler karşılaştırılarak bağımsız değişkenin etkisi değerlendirilmektedir. (Karasar, 2012).



Şekil 1. Araştırma deseni

R: Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına önceden belirlenmiş sınıflardan seçilmiştir

X: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi (deneysel müdahale)

O₁: Deney grubuna uygulanan AKKEÖ

O₂: Kontrol grubuna uygulanan AKKEÖ

Araştırmada kullanılan *son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen* araştırmacıya uygulanan müdahalenin etkilerini yalnızca son-test ölçümleri üzerinden deney ve kontrol gruplarını karşılaştırarak inceleme olanağı sağlamaktadır. Bu bağlamda gruplar arasındaki başlangıç farklılıklarının kontrol edilmemesi nedeniyle iç geçerliliği sorgulanabilir. Bu bağlamda iç geçerliği sağlamak adına deney ve kontrol grupları açısından bazı karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öncelikle uygulanan veri toplama aracı öz değerlendirme temelli bir araç olduğu için grupların denkliği açısından ön-test yerine dolaylı denklik kontrolü sağlanmıştır. Okullar özellikle aynı sosyoekonomik düzeydeki bir ilçeden rastgele yöntemle deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Böylelikle, uygulamanın etkisini değerlendirmede önyargı riskini azaltmak amacıyla gruplar arasında başlangıçta yapısal bir farklılık oluşmasının önüne geçilmiştir (Campbell ve Stanley, 1963). Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin argo ve küfürlü konuşma eğilimlerini etkileyebileceği düşünülen; anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve kullanılan sosyal medya platformları değişkenleri açısından grupların denklikleri kontrol edilmiştir. Küçük örneklemelerde veya hücrelerde beklenen frekansın 5'in altında olduğu durumlarda (bazı kategorilerde öğrenci sayısının 5'in altına düştüğünde), Ki-kare testi güvenilir sonuç vermemekte ve bu durumda Fisher's Exact Test tercih edilmektedir (Field, 2013). Tablo 3.1'de deney ve kontrol gruplarının bu değişkenler açısından denkliğine yönelik *Ki Kare* ve *Fisher's Exact Test* sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grupları demografik özellikleri karşılaştırma tablosu

Değişken	Kategori	Deney Grubu (n=136)	Kontrol Grubu (n=117)	Toplam (n=253)	Test İstatistiği	df	p
Gelir Düzeyi	0-23.000 TL	14 (10,3%)	8 (6,8%)	22 (8,7%)	6,209	4	0,184
	23.001-35.000 TL	32 (23,5%)	37 (31,6%)	69 (27,3%)			
	35.001-55.000 TL	48 (35,3%)	32 (27,4%)	80 (31,6%)			
	55.001-70.000 TL	26 (19,1%)	18 (15,4%)	44 (17,4%)			
	70.001 TL ve üzeri	16 (11,8%)	22 (18,8%)	38 (15,0%)			
Sosyal Medya Kullanımı	Instagram	85 (62,5%)	83 (70,9%)	168 (66,4%)	8,857*	4	0,053
	TikTok	33 (24,3%)	14 (12,0%)	47 (18,6%)			
	YouTube	15 (11,0%)	12 (10,3%)	27 (10,7%)			
	Diğer	1 (0,7%)	3 (2,6%)	4 (1,6%)			
	Belirtilmemiş	2 (1,5%)	5 (4,3%)	7 (2,8%)			

* Fisher's Exact Test sonuçları

Bu bulgular, öğrencilerin argo ve küfür kullanımı eğilimlerini etkileyebileceği düşünülen söz konusu demografik özellikler bakımından deney ve kontrol gruplarının benzer dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda deneysel uygulama sonucu elde edilecek argo ve küfür kullanımı eğilimleri puanlarında gruplar arası demografik farklılıkların etkisi minimize edilmiş olup, müdahale etkisinin daha güvenilir bir şekilde ortaya konabilir. Bu durum, deneysel işlemin ardından elde edilen farklılıkların büyük ölçüde uygulanan eğitim programından kaynaklandığını ortaya koymak açısından önemlidir. Bu tür bir denklik, yarı deneysel desenlerde iç geçerliliği güçlendiren temel unsurlardan biridir (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kocaeli ilinde bulunan liseler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Karamürsel ilçe merkezinde yer alan ve benzer sosyoekonomik koşullara sahip iki farklı lisedeki 253 öğrenci oluşturmaktadır. Bunların 136'sı deney grubunda, 117'si ise kontrol grubunda yer almıştır. Okul sosyal hizmeti programı uygulanmayan okullar arasından yapılan seçkisiz atama sonucu (Karasar, 2012) bir okul deney ve bir okul da kontrol olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplara ait demografik özellikler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	54,9
	Erkek	114	45,1
	Toplam	253	100,0
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	137	54,2
	10. Sınıf	16	6,3
	11. Sınıf	65	25,7
	12. Sınıf	35	13,8
	Toplam	253	100,0

Örneklemeye ait demografik özellikleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından örneklemin %54,9'unu kadınlar (n=139), %45,1'ini ise erkekler (n=114) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyine bakıldığında ise katılımcıların %54,2'si birinci sınıf (n=137), %6,3'ü ikinci sınıf (n=16), %25,7'si üçüncü sınıf (n=65) ve %13,8'i dördüncü sınıfta (n=35) öğrenim görmektedir.

3.3. Deneyisel Süreç

Araştırmada müdahalenin yapıldığı deney grubu öğrencilerine okul sosyal hizmet modelleri kapsamında *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* verilmiş olup ve deney grubu öğrencilerine herhangi bir müdahalenin yapılmamıştır.

Bu araştırmada yalnızca son-test uygulanmış, izleme testi yapılmamıştır. Bunun temel nedeni, araştırmanın uygulama süresinin sınırlı olması ve katılımcı öğrencilerin okul takvimi nedeniyle tekrar ulaşılamamasıdır. Öğrencilerin farklı okul türlerinde eğitim görmeleri ve uygulamanın yaz dönemi öncesine denk gelmesi, takip ölçümünü gerçekleştirmeyi güçleştirmiştir. Bu durum, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmiştir.

3.3.1. Deney grubu: Okul sosyal hizmeti eğitimi alan öğrenciler

Deney grubunu oluşturan öğrencilere, okul sosyal hizmeti temelli “*Küfürsüz Hava Sahası*” eğitimi uygulanmıştır. Eğitim süreci boyunca öğrencilere iletişim becerileri, argo ve küfürlü dilin sosyal etkileri, sağlıklı dil alışkanlıkları ve problem çözme becerilerine yönelik içerikler aktarılmıştır. Eğitimler, okul idaresiyle iş birliği içerisinde planlanmış olup araştırmanın yürütüldüğü dönemde, 2023–2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Program, düzenli haftalık oturumlar şeklinde uygulanmış ve her oturum yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Toplamda sekiz hafta devam eden bu eğitim sürecinde öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır (Ek 1).

Eğitim programının içeriği, okul sosyal hizmeti yaklaşımına uygun biçimde geliştirilmiştir. Program kapsamında özellikle öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye, kişilerarası ilişkilerde yapıcı çözüm yolları bulmalarına ve saldırgan söylem yerine empatik dil kullanmalarına odaklanılmıştır. Ayrıca oturumlarda grup çalışmaları, rol yapma etkinlikleri, tartışmalar ve vaka örnekleri gibi çeşitli yöntemlerden yararlanılmıştır.

Deney grubunda uygulanan eğitimde, küfürlü ve argo dil kullanımını azaltmaya yönelik farkındalık çalışmaları da önemli bir yer tutmuştur. Öğrencilere, günlük hayatta kullandıkları dilin ilişkiler üzerindeki etkileri tartışılmış, argo ve küfürün iletişimde çatışma yaratıcı boyutları örnek olaylar üzerinden gösterilmiştir. Bununla birlikte, saldırgan dil yerine alternatif ifade biçimleri geliştirmelerine imkân tanınmıştır.

Program, yalnızca dil kullanımına odaklanmamış, aynı zamanda duygusal zekâ ve öfke kontrolü gibi psiko-sosyal becerilerin güçlendirilmesine de önem vermiştir. Çünkü öğrencilerin olumsuz duygu durumlarını uygun yollarla ifade edebilmeleri, argo ve küfür kullanımını

azaltıcı bir unsur olarak görülmektedir. Bu bağlamda, duyguların tanınması, adlandırılması ve yapıcı biçimde yönetilmesi üzerine özel çalışmalar yürütülmüştür.

Tablo 3.3. Küfürsüz hava sahası donanım eğitimi – Ders planı

Hafta	Konu Başlığı	İçerik
1. Hafta	Tanışma ve Program Tanıtımı	Öğrencilerle tanışma, ‘Küfürsüz Hava <u>Sahası</u> ’ <u>projesinin</u> amacı, eğitim detayları, beklentilerin paylaşılması, küfürlü konuşma ve küfür kelimesinin kavramsal çerçevesi-40 dakika
2. Hafta	Felsefik Yaklaşım, Dil ve İletişim	Dilin bireysel özgürlük ve toplumsal sorumluluk açısından önemini kavratmak. Sokratik tartışma, grup çalışması. Filozofların değer felsefelerine ilişkin kıssaların drama tekniği ile canlandırılması. Dilin toplumsal <u>rolü</u> , iletişim becerilerinin önemi, olumlu/olumsuz dil örnekleri-40 dk
3. Hafta	Argo ve Küfrün Toplumsal Kökenleri, Sosyolojik Yaklaşım	Argo ve küfrün tanımı, tarihçesi, toplumsal ve kültürel etkileri. Toplumda dilin gücünü sosyal yapılar ve ilişkiler üzerindeki etkisini göstermek. Vaka analizi, grup tartışması-40 dk
4. Hafta	Psikolojik Yaklaşım, Ergenlikte Dil Kullanımı	Dil ve duygu yönetimi, negatif kelimelerin psikolojik etkilerini göstermek ve alternatif ifade yöntemlerini öğretmek.. Rol oynama, nefes ve duygu yönetimi egzersizleri-40 dk
5. Hafta	Teolojik	Dilin manevi boyutu, inançlarda sözün önemi ve dil uzvunun sorumluluğunu kavratmak, metin incelemesi, teolojik diyalog çalışması-40 dk
6. Hafta	Dijital Ortamlarda Dil Kullanımı ve Adab-ı Muaşeret	Sosyal medyada argo/küfür, siber zorbalık, dijital etik. Nezaket dili atölyesi, günlük iletişimde nazık, yapıcı ve pozitif bir üslup geliştirmek. Atölye çalışması, okul içinde ve sosyal hayatta proje etkinlikleri, pratik dil uygulamaları. Sosyal medya ve dijital ortamlarda saygılı iletişimi öğretmek. İnteraktif tartışma, örnek analizleri-40dk
7. Hafta	Sosyo-Bilimsel Yaklaşım Sağlıklı İletişim Stratejileri	Çatışma çözümü, duygu kontrolü, alternatif ifade yolları. Küfrün ve olumsuz dil kullanımının etkileri üzerine deneyler. Bilimsel deneylerle dilin sosyal ve bireysel etkilerini göstermek. Video örnekleri, mini deney simülasyonu-40 dk
8. Hafta	Değerlendirme ve Sene Sonu Programı	Program değerlendirmesi, kazanımların paylaşılması. Küfürsüz Hava Sahası Şenliği için planlamanın ve yürütmenin, telif hakkı gereği öğrenciler tarafından yapılması ve istişare toplantılarının planlayarak yıl boyunca devam ettirilmesi-40 dk

Eğitim sürecinde sosyal hizmet uzmanları ve okul rehber öğretmenleri aktif rol almış, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına da duyarlı olunmuştur. Gerekli görülen durumlarda bireysel görüşmeler yapılmış ve öğrencilere kişisel destek sağlanmıştır. Bu yaklaşım, programın yalnızca grup düzeyinde değil, bireysel düzeyde de etkili olmasını sağlamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerden süreç boyunca düzenli geri bildirimler alınmış ve bu geri bildirimler doğrultusunda eğitim oturumlarının içeriği gerektiğinde uyarlanmıştır. Böylelikle program, öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan dinamik bir yapıya kavuşturulmuştur (Akgün, Araz & Karadağ, 2007, ss. 70).

3.3.2. Kontrol grubu: Okul sosyal hizmeti eğitimi almayan öğrenciler

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir müdahale yapılmamış, eğitim programına katılmamışlardır. Bu grup, deney grubuna uygulanan eğitimden bağımsız şekilde değerlendirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama sürecinde iki ana ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar *Demografik Bilgi Formu* ve *Argo ve Küfür Kullanım Eğilimi Ölçeği (AKKEÖ)* şeklindedir.

3.4.1. Demografik bilgi formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen *Demografik Bilgi Formu* öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi aile gelir durumu ve hangi sosyal medya platformlarını kullandığı gibi temel sosyo-demografik bilgiler yer almaktadır. Bu sayede, dijitalleşmenin gençlerin dil pratikleri üzerindeki etkisi de göz önünde bulundurulmuştur (Baron, 2008, ss. 95; Crystal, 2001, ss. 105).

3.4.2. Argo ve Küfür Kullanım Eğilimi Ölçeği (AKKEÖ)

Araştırmanın en temel veri toplama aracı olan AKKEÖ, Çiçek ve Yağbasan (2019, ss. 62) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin gündelik iletişimde argo ve küfür kullanma sıklığını, aile ve arkadaş çevresi ile duygusal tetikleyicilerini ölçen çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek, 5'li Likert tipi olup toplamda 49 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek 4 farklı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; *İletişim Becerileri Ölçeği*, *Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği*, *Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği* ve *Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum Ölçeği* şeklindedir.

- *İletişim Becerileri Ölçeği*, bireylerin kişilerarası iletişim yeterliklerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda beş maddeden oluşmaktadır (ör. “Çevremde sevilen biriyimdir”, “Karşımdakini dinler, anlamaya çalışırım”). Katılımcılar her bir ifadeyi, “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen beşli Likert tipi bir derecelendirme üzerinden yanıtlamaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin iletişim kurabilme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) ,785 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).
- *Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği* bireylerin günlük yaşamda argo ve küfür kullanma eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek toplamda 23 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipi bir derecelendirme (“Hiçbir zaman” – “Her zaman”) ile yanıtlanmaktadır. Ölçeğin üç faktörlü bir yapısı bulunmaktadır. Birinci faktör, “Duygu Durumlarına Göre Argo ve Küfür Kullanımı” boyutudur ve bireylerin duygusal tepkiler karşısında argo ve küfür kullanımını değerlendirmektedir. Bu boyuttan örnek bir madde olarak “Sinirlendiğimde küfürlü konuşurum.” Verilebilir. Bu boyutun Cronbach’s Alpha katsayısı ,888 olarak hesaplanmıştır. İkinci faktör, “Günlük İletişimde Argo ve Küfür Kullanımı” boyutudur ve bireylerin gündelik iletişimlerinde argo veya küfürlü ifadeleri ne ölçüde kullandıklarını belirlemektedir. Bu boyuttan örnek bir madde olarak ise “Arkadaşlarımla konuşurken argo kullanırım.” Verilebilir. Bu alt boyutun Cronbach’s Alpha değeri ,794 bulunmuştur. Üçüncü faktör, “Genel Anlamda Argo ve Küfür Kullanımı” boyutudur ve bireylerin resmi ya da gayriresmi farklı ortamlarda argo ve küfür kullanım eğilimlerini kapsamaktadır. Örneğin, “Kamu görevlileriyle iletişimimde küfür/argo kullanırım” ifadesi bu boyut kapsamında yer almaktadır. Bu faktörün Cronbach’s Alpha katsayısı ,898’dir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin argo ve küfür kullanım eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.
- *Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği*, bireylerin çevrelerinde bulunan kişilerin argo ve küfür kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek, toplamda 9 maddeden oluşmakta ve yanıtlar “Hiçbir zaman” ile “Her zaman” arasında değişen beşli Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin üç faktörlü bir yapısı bulunmaktadır. Birinci faktör, “Birinci Dereceden Aile Bireyleri”

boyutudur. Bu boyutta, anne, baba ve kardeş(ler)in argo veya küfür kullanımına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Örneğin, “Babam küfürlü konuşur” maddesi bu boyuta dahildir. Bu faktörün Cronbach’s Alpha katsayısı ,827 olarak bulunmuştur.

İkinci faktör, “İkinci Dereceden Aile Bireyleri” boyutunu kapsamaktadır. Bu alt boyut, bireyin akraba çevresinde argo ve küfür kullanımını ölçmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Örneğin, “Yakın akrabalarım küfürlü konuşur” ifadesi bu boyutta yer almaktadır. Bu faktörün Cronbach’s Alpha değeri ,916 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü faktör ise, “Arkadaş Ortamı” boyutudur. Bu alt boyut, bireyin arkadaş çevresinde gündelik iletişimde argo ve küfür kullanımına yönelik algılarını değerlendirmektedir. Örneğin, “Arkadaş ortamında argo konuşulur” maddesi bu boyut kapsamındadır. Bu faktörün Cronbach’s Alpha katsayısı ,936 olarak ölçülmüştür. Ölçekten alınacak yüksek puan, bireyin çevresinde argo ve küfür kullanımının yoğun algılandığını göstermektedir.

- *Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum Ölçeği* bireylerin argo ve küfür kullanımına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 17 maddeden oluşmakta ve yanıtlar, “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen 5’li Likert tipi derecelendirme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek dört boyuttan meydana gelmektedir. Birinci boyut olan “Günlük İletişimde Argo/Küfre Karşı Tutum”, bireylerin gündelik iletişimde argo ve küfür kullanımına ilişkin algılarını ölçmektedir. Bu boyuta örnek olarak “*Argo ve küfrün arkadaş ortamında kullanımı bireyin kullanımını artırır*” maddesi verilebilir. Bu alt boyutun Cronbach’s Alpha katsayısı ,949 olarak bulunmuştur. İkinci faktör, “Kitle İletişim Araçlarında Argo/Küfre Karşı Tutum” boyutudur. Bu alt boyut, radyo, televizyon, internet haber siteleri ve sosyal medya gibi kitle iletişim araçlarında argo ve küfür kullanımına karşı bireylerin duyarlılığını değerlendirmektedir. Örneğin, “*Facebook, Twitter, Instagram, Youtube’de argo ve küfür kullanımı rahatsız etmez*” ifadesi bu boyuta dahildir. Cronbach’s Alpha katsayısı ,920 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü faktör, “Genel Anlamda Argo/Küfre Karşı Tutum” boyutunu içermektedir. Bu boyut, bireylerin argo ve küfrün günlük yaşamda kullanılmasına yönelik genel yaklaşımlarını ölçmektedir. Örneğin, “*Argo ve küfür hayatın bir parçasıdır*” maddesi bu boyuta örnek olarak gösterilebilir. Bu alt boyutun güvenirlik katsayısı ,844’tür. Dördüncü faktör ise “Çevrenin Kullandığı Argo/Küfre Karşı Tutum” boyutudur. Bu boyutta bireylerin aile, arkadaş ve toplumsal çevrede kullanılan argo ve küfre karşı geliştirdikleri tutum değerlendirilmektedir. Örnek bir madde olarak “*Argo ve küfrün*

sosyal medyada kullanımı bireyin kullanımını arttırır” verilebilir. Bu alt boyutun Cronbach’s Alpha değeri ,904 olarak ölçülmüştür. Genel olarak ölçekten elde edilen yüksek puan, bireyin argo ve küfür kullanımına karşı daha olumsuz bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırma verileri, belirlenen okullarda gönüllü öğrencilerin katılımıyla, gizlilik ve etik kurallara uygun olarak toplanmıştır. Ölçek uygulamasından önce öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıkça belirtilmiştir (Friedman, 2012, ss. 65). Veri toplama süreci, sınıf ortamında, yaklaşık 20-25 dakika süren bir uygulama ile gerçekleştirilmiş, öğrencilerin verdiği cevaplar tamamen anonimleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel verileri kodlanarak gizli tutulmuş; veriler yalnızca toplu analizlerde kullanılmıştır. Bu süreçte, araştırmacıların müdahalesinin asgari düzeyde tutulmasına ve öğrencilerin özgürce yanıt verebilmesine özen gösterilmiştir.

3.6. Ölçme Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirliği

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik çalışmaları daha önce geliştirilme sürecinde yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonuçlarına göre uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ($\chi^2/df = 2.31$, RMSEA = .056, CFI = .93, GFI = .91, AGFI = .89). Bu sonuçlar, ölçeklerin geçerli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ölçeklerin bu çalışmada da yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Araştırmada ölçeklerin güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3.4’te verilmiştir. Sonuçlar, tüm ölçeklerin ve alt boyutların güvenilir kabul edilebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Veri toplama araçlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.4’te sunulmuştur. Tablo 3.4’te görüldüğü gibi tüm Cronbach Alpha değerleri .78’in üzerinde olup, ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Böylece, veri toplama araçlarının hem güvenilir hem de geçerli olduğu söylenebilir (Cohen vd, 2007, ss. 94).

Tablo 3.4. Ölçekler ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri

Ölçek Adı	Alt Boyut/Faktör	Cronbach Alpha (α)
İletişim Becerileri Ölçeği	Genel (tek boyutlu)	.785
Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği	Duygu Durumlarına Göre Argo ve Küfür Kullanımı	.888
	Günlük İletişimde Argo ve Küfür Kullanımı	.794
	Genel Anlamda Argo ve Küfür Kullanımı	.898
Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği	Birinci Dereceden Aile Bireyleri	.827
	İkinci Dereceden Aile Bireyleri	.916
	Arkadaş Ortamı	.936
Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum Ölçeği	Günlük İletişimde Argo/Küfre Karşı Tutum	.949
	Kitle İletişim Araçlarında Argo/Küfre Karşı Tutum	.920
	Genel Anlamda Argo/Küfre Karşı Tutum	.844
	Çevrenin Kullandığı Argo/Küfre Karşı Tutum	.904

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizde “IBM SPSS Statistics 26” paket programı kullanılmıştır. Veriler önce ayıklanmış, uç değerlere bakılmış eksik veriler için seri ortalamaları atanmıştır. Sonrasında veri toplama araçlarının yapı geçerlikleri AMOS programı kullanılarak DFA yardımıyla uyum indeksleri yoluyla kontrol edilmiştir. İç tutarlılık katsayıları ise Cronbach Alpha yoluyla hesaplanmıştır. Örneklemeye ilişkin demografik tanımlamalar Frekans (n) ve Yüzde (%) olarak verilmiştir. Ölçeklerde yer alan sorulara ilişkin Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (SS) değerleri tablolarda verilmiştir. Verilerin normallik varsayımları test edilmiş, normal dağılımın tespiti, çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi yolu ile yapılmıştır (Bknz Tablo 3.5). Bu değerlendirme, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından $\pm 2,00$ aralığında bulunan değerlerin normal dağılım için yeterli kabul edildiği önerisi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Normallik analizinde skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri +2 ve -2 değerleri arasında değerler aldıklarına bağlı olarak normal dağılım sergiledikleri kabul edilmiştir.

Bu çalışmada sadece son-test verileri analiz edilmiştir. İzleme testi uygulanmadığı için bulgular, eğitimin kısa vadeli etkilerini yansıtmaktadır.

Tablo 3.5’te de görüldüğü gibi araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruplar arası puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklemeler)

t testi kullanılmıştır. Ayrıca yapılan analizler $p<0,05$ ve $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutların normallik varsayımı testi

		N	Çarpıklık		Basıklık	
			İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
İletişim Becerileri Ölçeği	İletişim Becerileri Ölçeği	253	-0,742	0,153	0,291	0,305
Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği	Duygu Durumlarına Göre Argo ve Küfür Kullanımı	253	0,696	0,153	-0,011	0,305
	Günlük İletişimde Argo ve Küfür Kullanımı	253	1,369	0,153	1,697	0,305
	Genel Anlamda Argo ve Küfür Kullanımı	253	0,764	0,153	0,453	0,305
	BAKKÖ Toplam	253	0,893	0,153	0,781	0,305
Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği	Birinci Dereceden Aile Bireyleri	253	1,498	0,153	1,895	0,305
	İkinci Dereceden Aile Bireyleri	253	1,285	0,153	0,972	0,305
	Arkadaş Ortamı	253	0,530	0,153	-0,424	0,305
	ÇAKKÖ Toplam	253	0,934	0,153	1,085	0,305
Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum Ölçeği	Günlük İletişimde Argo/Küfre Karşı Tutum	253	0,768	0,153	-0,144	0,305
	Kitle İletişim Araçlarında Argo/Küfre Karşı Tutum	253	0,194	0,153	-1,127	0,305
	Genel Anlamda Argo/Küfre Karşı Tutum	253	0,470	0,153	-0,572	0,305
	Çevrenin Kullandığı Argo/Küfre Karşı Tutum	253	0,718	0,153	-0,402	0,305
	Size Karşı Yapılana Karşı Tutum	253	0,540	0,153	-0,061	0,305
	AKKKTÖ Toplam	253	0,334	0,153	0,399	0,305

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, toplam 253 lise öğrencisinin katılımıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların 136'sı deney grubunda, 117'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubu, okul sosyal hizmeti temelli “Küfürsüz Hava Sahası” eğitimine katılan öğrencilerden oluşurken; kontrol grubu, bu eğitimi almayan öğrencilerden oluşmuştur. Her iki grup da aynı okullardan seçilmiş olup, demografik dağılımları yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik durum açısından birbirine benzer özellikler göstermektedir. Bu düzenleme, elde edilen sonuçların karşılaştırmalı analizine imkân sağlamıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt araştırma sorusu olan “*Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ İletişim Becerileri* alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunun iletişim becerileri alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	X	SS	t	p	Cohen's d
İletişim Becerileri Ölçeği	Deney grubu	136	18,53	4,36	-1,139	,256	-,144
	Kontrol grubu	117	19,18	4,78			

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının AKKEÖ İletişim Becerileri alt ölçeği puanları karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin ($\bar{X} = 18,53$, $SS = 4,36$) ve kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{X} = 19,18$, $SS = 4,78$) iletişim becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(251) = -1,139$, $p > .05$]. Etki büyüklüğü incelendiğinde (Cohen's $d = -0,144$), farkın düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, uygulanan “Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi”nin öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma sorusu olan *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ*

Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubunun bireysel argo ve küfür kullanımı alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyut	Grup	N	X	SS	t	p	Cohen's d
Duygu Durumlarına Göre Argo ve Küfür Kullanımı	Deney grubu	136	10,50	4,68	-3,121	,002**	-,394
	Kontrol grubu	117	12,42	5,13			
Günlük İletişimde Argo ve Küfür Kullanımı	Deney grubu	136	8,97	3,96	-1,389	,166	-,175
	Kontrol grubu	117	9,72	4,58			
Genel Anlamda Argo ve Küfür Kullanımı	Deney grubu	136	4,12	1,68	-2,746	,006**	-,346
	Kontrol grubu	117	4,80	2,26			
Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği Toplam	Deney grubu	136	23,59	8,55	-2,845	,005*	-,359
	Kontrol grubu	117	26,94	10,18			

**p<0,01.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının *AKKEÖ Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin “Duygu Durumlarına Göre Argo ve Küfür Kullanımı” puan ortalaması ($\bar{X} = 10,50$, $SS = 4,68$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 12,42$, $SS = 5,13$) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür [$t(251) = -3,121$, $p < .01$, Cohen’s $d = -0,394$]. Benzer şekilde, “Genel Anlamda Argo ve Küfür Kullanımı” alt boyutunda da deney grubu ($\bar{X} = 4,12$, $SS = 1,68$) lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [$t(251) = -2,746$, $p < .01$, Cohen’s $d = -0,346$]. Buna karşılık, “Günlük İletişimde Argo ve Küfür Kullanımı” alt boyutunda deney ($\bar{X} = 8,97$, $SS = 3,96$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 9,72$, $SS = 4,58$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(251) = -1,389$, $p > .05$, Cohen’s $d = -0,175$].

Ölçeğin toplam puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X} = 23,59$, $SS = 8,55$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 26,94$, $SS = 10,18$) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür [$t(251) = -2,845$, $p < .01$, Cohen’s $d = -0,359$]. Bulgular, “Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi”nin öğrencilerin bireysel argo ve küfür kullanımlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt araştırma sorusu olan *Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ*

Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubunun çevresel argo ve küfür kullanımı alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyut	Grup	N	X	SS	t	p	Cohen's d
Birinci Dereceden Aile Bireyleri	Deney grubu	136	10,09	4,24	,729	,467	,092
	Kontrol grubu	117	9,69	4,37			
İkinci Dereceden Aile Bireyleri	Deney grubu	136	3,63	1,86	-,460	,646	-,058
	Kontrol grubu	117	3,75	2,43			
Arkadaş Ortamı	Deney grubu	136	4,80	2,02	-1,027	,305	-,129
	Kontrol grubu	117	5,10	2,68			
Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı Ölçeği Toplam	Deney grubu	136	18,51	6,48	-,038	,970	-,005
	Kontrol grubu	117	18,54	7,64			

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak deney ve kontrol gruplarının *AKKEÖ Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, “Birinci Dereceden Aile Bireyleri” alt boyutunda deney ($\bar{X} = 10,09$, $SS = 4,24$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 9,69$, $SS = 4,37$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(251) = 0,729$, $p > .05$, Cohen’s $d = 0,092$]. Benzer şekilde, “İkinci Dereceden Aile Bireyleri” alt boyutunda da deney ($\bar{X} = 3,63$, $SS = 1,86$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 3,75$, $SS = 2,43$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(251) = -0,460$, $p > .05$, Cohen’s $d = -0,058$]. Ayrıca, “Arkadaş Ortamı” alt boyutunda da deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,80$, $SS = 2,02$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,10$, $SS = 2,68$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(251) = -1,027$, $p > .05$, Cohen’s $d = -0,129$].

Ölçeğin toplam puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X} = 18,51$, $SS = 6,48$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasına ($\bar{X} = 18,54$, $SS = 7,64$) oldukça yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t(251) = -0,038$, $p > .05$, Cohen’s $d = -0,005$]. Bu bulgular, “Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi”nin öğrencilerin çevresel argo ve küfür kullanımına ilişkin algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt araştırma sorusu olan “*Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi* alan deney grubu öğrencileri ile bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası yapılan *AKKEÖ Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum* alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubunun argo ve küfür kullanımına karşı tutum alt ölçeği puan farkına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyut	Grup	N	X	SS	t	p	Cohen's d
Günlük İletişimde Argo/Küfre Karşı Tutum	Deney grubu	136	8,18	4,29	-2,516	,012*	-,317
	Kontrol grubu	117	9,63	4,90			
Kitle İletişim Araçlarında Argo/Küfre Karşı Tutum	Deney grubu	136	11,96	5,61	2,050	,041*	,258
	Kontrol grubu	117	10,61	4,71			
Genel Anlamda Argo/Küfre Karşı Tutum	Deney grubu	136	8,72	4,06	-2,842	,005**	-,358
	Kontrol grubu	117	10,21	4,27			
Çevrenin Kullandığı Argo/Küfre Karşı Tutum	Deney grubu	136	13,96	7,45	-,443	,658	-,056
	Kontrol grubu	117	14,36	6,78			
Size Karşı Yapılana Karşı Tutum	Deney grubu	136	5,90	2,34	-5,871	,000**	-,740
	Kontrol grubu	117	7,85	2,94			
Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum Ölçeği Toplam	Deney grubu	136	48,72	14,31	-2,061	,040*	-,260
	Kontrol grubu	117	52,67	16,16			

*p<0,05, **p<0,01.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının *AKKEÖ Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum* alt ölçeği puanları incelenmiştir. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, “Günlük İletişimde Argo/Küfre Karşı Tutum” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 8,18$, $SS = 4,29$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasına ($\bar{X} = 9,63$, $SS = 4,90$) göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur [$t(251) = -2,516$, $p < .05$, Cohen’s $d = -0,317$]. Buna karşın, “Kitle İletişim Araçlarında Argo/Küfre Karşı Tutum” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 11,96$, $SS = 5,61$), kontrol grubundan ($\bar{X} = 10,61$, $SS = 4,71$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t(251) = 2,050$, $p < .05$, Cohen’s $d = 0,258$].

“Genel Anlamda Argo/Küfre Karşı Tutum” alt boyutunda deney grubu ($\bar{X} = 8,72$, $SS = 4,06$) ile kontrol grubu ($\bar{X} = 10,21$, $SS = 4,27$) arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark

saptanmıştır [$t(251) = -2,842, p < .01, \text{Cohen's } d = -0,358$]. Ayrıca, “Çevrenin Kullandığı Argo/Küfre Karşı Tutum” alt boyutunda deney ($\bar{X} = 13,96, SS = 7,45$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 14,36, SS = 6,78$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(251) = -0,443, p > .05, \text{Cohen's } d = -0,056$]. Bununla birlikte, “Size Karşı Yapılana Karşı Tutum” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin puanı ($\bar{X} = 5,90, SS = 2,34$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 7,85, SS = 2,94$) göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur [$t(251) = -5,871, p < .001, \text{Cohen's } d = -0,740$].

Ölçeğin toplam puanları değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X} = 48,72, SS = 14,31$), kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X} = 52,67, SS = 16,16$) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir [$t(251) = -2,061, p < .05, \text{Cohen's } d = -0,260$].

Hipotezler:

1. H₁₁: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *İletişim Becerileri* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. **Reddedildi**
2. H₁₂: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede düşüktür. **Kabul Edildi**
3. H₁₃: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *Çevresel Argo ve Küfür Kullanımı* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede düşüktür. **Reddedildi**
4. H₁₄: Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin AKKEÖ *Argo ve Küfür Kullanımına Karşı Tutum* alt ölçeği puanları, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede düşüktür. **Kısmen Kabul Edildi**

4.5. Genel Değerlendirme

Araştırmada test edilen alt hipotezlerin bulguları birlikte değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerinde anlamlı bir artış olduğu, argo ve küfür kullanım düzeylerinde ise belirgin bir azalma yaşandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin küfürlü dile yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişim kaydedilmemiştir.

Bu sonuçlar, Küfürsüz Hava Sahası Eğitimi'nin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ve küfürlü dil kullanımını azalttığını öne süren ana hipotezin kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı alt boyutlarda anlamlılık düzeylerinin sınırlı kalması,

eğitimin farklı bağlam ve gruplarda daha uzun vadeli olarak tekrar uygulanması gerektiğine işaret etmektedir.



5. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye’de ergenler arasında küfürlü ve argo dil kullanımının toplumsal dinamiklerle, sosyal medya pratikleriyle ve aile ortamıyla sıkı bir ilişki içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, özellikle sosyal medyanın, gençlerin gündelik dil alışkanlıklarını ve argo kullanımını belirgin biçimde etkilediğini göstermiştir. Nitekim, daha önceki çalışmalar da benzer şekilde, dijital iletişimin gençler arasında geleneksel dil sınırlarını aşan yeni bir argo ve küfür repertuarı oluşturduğuna işaret etmektedir (Yıldırım, 2019, ss. 25; Koçak ve Altun, 2020, ss. 30). Özellikle Instagram, TikTok ve benzeri platformlarda yaygınlaşan mizah kültürü, kısa video formatları ve anonimlik algısı, gençlerin geleneksel toplumsal normlardan farklılaşan bir dil evreni inşa etmelerine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, söz konusu platformlarda geçirilen sürenin artmasıyla daha da belirginleşmektedir. Örneğin, argo ve küfürlü içerikle daha sık karşılaşan gençlerin, bu dile gündelik iletişimde daha fazla başvurdukları gözlenmiştir.

Diğer taraftan, aile içi iletişim ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi geleneksel değişkenler de bu eğilimi doğrudan şekillendiren önemli faktörler arasındadır. Bulgularımız, özellikle aile içi iletişimin zayıf olduğu, ebeveynlerin iletişim tarzının otoriter veya ilgisiz olduğu durumlarda gençlerin sosyal medya etkisine daha açık hale geldiklerini ortaya koymaktadır. Bu, ailede model alınan dilin argo/küfür yönünden yoksun olmasının bile, sosyal medyanın telafi edici ve baskınlaştırıcı etkisiyle gölgelenebileceğini göstermektedir (Korkmaz ve Çetin, 2017, ss. 45). Özellikle arkadaş ortamında maruz kalınan dil pratiklerinin, gençler üzerinde çoğu zaman aileden daha etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu noktada literatürdeki çoklu sosyalizasyon vurgusu ile örtüştüğu görölmektedir (Göl, 2020, ss. 50).

Araştırmamızda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kısa süreli veya sınırlı kapsamlı eğitimlerin iletişim becerileri üzerinde doğrudan bir etki yaratmayabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Can ve arkadaşları (2022) tarafından yürütölen çalışmada da çevrim içi formatta verilen iletişim becerileri eğitiminin kısa vadede genel iletişim düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, yalnızca bazı alt boyutlarda değişiklikler gözlemlendiği bildirilmiştir. Bununla birlikte, Yüksel-şahin (1997) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekteştirdiği deneysel araştırmada, iletişim becerileri eğitimlerinin daha uzun süreli ve grup temelli olarak uygulandığında anlamlı gelişim sağladığını rapor etmiştir. Bu bulgu, eğitim süresinin ve uygulama biçiminin etki büyüklüğünü belirleyen önemli değişkenler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, Simmenroth-Nayda ve arkadaşlarının

(2012) tıp öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, iletişim kursuna katılan öğrencilerin kontrol grubuna göre hem teknik hem de duygusal iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiği saptanmıştır. Araştırmacılar özellikle kadın öğrencilerin genel iletişim becerilerinde daha belirgin bir gelişim gösterdiğini de rapor etmişlerdir.

Araştırmamızda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bireysel Argo ve Küfür Kullanımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Kültürel Hava Sahası Eğitiminin, öğrencilerin argo ve küfür kullanımına yönelik bireysel davranışlarında doğrudan ve kısa vadeli etkiler yaratmadığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, Çiçek & Yağbasan'ın (2019) üniversite öğrencileri üzerine yürüttüğü çalışmada, bireylerin günlük iletişimde argo ve küfür kullanımını belirleyen en güçlü etkenin iletişim becerileri olduğu; bu becerilerde artış olduğunda küfür kullanımının anlamlı şekilde azaldığı saptanmıştır. Bu durum, etkili iletişim becerilerinin, argo/küfür kullanımını azaltıcı bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Öte yandan, Yıldız (2010), argo ile küfür kavramlarını ayırarak ele almanın önemli olduğunu vurgulamış; özellikle küfürlü argo türlerinin dil eğitiminde ayrı değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ayrım, eğitim süresi ve yöntemi farklılıklarının etkilerini daha net gözlemleyebilmek adına kritik bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, Karakuş vd., (2020), ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri bir çalışmada, çocukların internetten izledikleri video içeriklerinde sıkça argo ve küfürle karşılaşmalarının onların gündelik dil kullanımını etkilediğini ve farkındalık temelli müdahalelerin bu konuda erken dönemde önemli rol oynayabileceğini göstermişlerdir.

Araştırmamızda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevresel argo ve küfür kullanımı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 4.4). Birinci dereceden aile bireyleri, ikinci dereceden aile bireyleri ve arkadaş ortamı alt boyutları ile ölçek toplam puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > .05$). Bu sonuç, Kültürel Hava Sahası Eğitiminin öğrencilerin aile ve arkadaş ortamındaki argo/küfür kullanımına yönelik algı ve davranışlarını kısa vadede değiştirmediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Farihan ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında, öğrencilerin argo kelimeleri kullanma eğilimlerinin, aile ve arkadaş çevrelerinden aldıkları etkilerle şekillendiği bulunmuştur. Ayrıca, Raising Children Network'in (2024) araştırmasında, çocukların sosyal kabul görmek amacıyla argo kullanma eğiliminde oldukları ve bu davranışın aile içindeki tutumlarla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan, Gifford ve Nilsson (2014) çevresel faktörlerin argo/küfür kullanımında önemli rol oynadığını ve aile ortamının dil kullanımında kalıcı etkiler yaratabileceğini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde, Basnet (2024) da öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları etkilerin, argo ve küfür kullanım davranışlarını şekillendirdiğini rapor etmiştir. Bu bağlamda, araştırmamızda anlamlı fark elde edilmemesi, uygulamanın kısa süreli oluşuna ve öğrencilerin mevcut sosyal çevrelerinin etkisinin güçlü kalmasına bağlanabilir.

Araştırma bulguları, Kültürel Hava Sahası Eğitimi alan deney grubunun argo ve küfre karşı tutumlarında belirli boyutlarda kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubu, günlük iletişim ve genel tutum boyutlarında kontrol grubuna kıyasla daha olumlu tutum sergilemiştir; özellikle “size karış yapıldığında gösterilen tutum” boyutunda belirgin bir gelişim gözlenmiştir. Buna karşın, kitle iletişim araçları ve çevrenin kullandığı argo/küfre karşı tutum boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Literatürde Karakuş, Karacaoğlu ve Ketten (2020), ortaokul öğrencilerinin argo kullanımlarının medya içeriklerinden etkilendiğini bulmuştur. Yalvaç Arıcı (2022), sosyal medyada karşılaşılan ifadelerin sınıf ortamına taşındığını ve argo kullanımını artırdığını ortaya koymuştur. Uluocak (2023), öğrencilerin rutin yaşamlarında küfür kullanımının arttığını ve öğretmenler tarafından çözüm bulunması gereken bir sorun olarak görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca Ekol Psikoloji (2024), online oyunlar üzerinden edinilen argo kullanımının saldırganlık ve saygısızlık davranışlarını normalleştirerek sosyal ilişkilerde olumsuz etkiler yarattığını bulmuştur. Ölçek toplamı açısından deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha olumlu tutum sergilemesi, Kültürel Hava Sahası Eğitiminin genel argo/küfre karşı farkındalık ve duyarlılığı artırmada etkili olabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, sosyal öğrenme kuramı ve toplumsal etkileşim teorisi çerçevesinde incelendiğinde, liseli gençlerin küfürlü ve argo konuşma eğilimlerinin çok katmanlı bir toplumsal öğrenme sürecinin ürünü olduğunu açıkça göstermektedir. Bandura’nın sosyal öğrenme yaklaşımına göre, bireyler çevrelerinde gözlemledikleri davranışları model alarak içselleştirirler ve pekiştirici toplumsal geri bildirimlerle bu davranışlar kalıcı hale gelir (Bandura, 1977, ss. 67). Araştırmanın verileri, özellikle arkadaş gruplarının ve sosyal medya etkileşiminin, küfürlü dilin “meşru” ve hatta “cool” olarak algılanmasında merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Sosyal medya, bu anlamda hem model almayı hızlandırmakta, hem de yeni argoların yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu süreç, gençlerin kimlik inşasında aidiyet ihtiyacının da önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Grup içinde kabul görmek, mizahi ya da eleştirel bağlamlarda "ortak dil" kurmak için argo ve küfürün sıklıkla tercih edildiği gözlenmiştir (Ergün, 2018, ss. 72).

Diğer yandan, bu eğilimin olumsuz sonuçlarını azaltmada aile, okul ve sosyal hizmet ortamlarının etkisi de küçümsenmemelidir. Okul sosyal hizmet modellerinin, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini destekleyen kapsayıcı bir yaklaşım sunması, olumsuz dil alışkanlıklarının önlenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Araştırmada uygulanan Okul Sosyal Hizmeti Modelleri çerçevesinde, grup çalışmaları, bireysel danışmanlıklar ve farkındalık atölyeleri yoluyla öğrencilerde alternatif iletişim stratejileri geliştirmenin mümkün olduğu görülmüştür (Yüceer ve Aytaç, 2022, ss. 95).

Bu araştırmada kullanılan örneklem, belli bir şehirdeki devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Dolayısıyla, bulguların Türkiye genelindeki tüm lise öğrencilerine genellenmesi bazı açılardan kısıtlayıcı olabilir. Ayrıca, verilerin büyük ölçüde öz bildirim ölçekleriyle toplanmış olması, katılımcıların kendi dil kullandıklarından daha az veya fazla gösterme eğiliminde olmalarına neden olabilir. Özellikle küfürlü ve argo dil kullanımı gibi toplumsal olarak hassas görülen bir konuda sosyal istenirlik yanlılığı etkili olabilmektedir (Kaya ve Eryiğit, 2021, ss. 105). Bununla birlikte, araştırmada sosyal medya kullanımına ilişkin soruların da bazı katılımcılar tarafından abartılı veya eksik cevaplanmış olması mümkündür. Nitel veri toplama tekniklerinin (derinlemesine görüşme, gözlem gibi) eklenmesi, verilerin çok boyutlu analizine olanak tanıyabilir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, okul sosyal hizmet modellerinin gençlerin küfürlü ve argo konuşma eğilimlerini azaltmada etkili olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle sosyal hizmet uzmanları tarafından yürütülen grup çalışmaları ve bireysel danışmanlık uygulamaları, öğrencilerde farkındalık artışı sağlamak ve alternatif iletişim yolları geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Okulda yürütülen sosyal hizmet uygulamaları, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri, duygusal zorlanmalarını sağlıklı biçimde yönetmeleri ve olumsuz davranış kalıplarını dönüştürmeleri için bir fırsat sunmaktadır. Bunun yanı sıra, okul ortamındaki kapsayıcı, empatik ve yargılayıcı olmayan yaklaşım, gençlerin kendi aralarındaki iletişimde de olumlu bir etki yaratmaktadır. Kapsamlı sosyal hizmet modellerinin okullarda yaygınlaştırılması, sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de olumlu dönüşümlerin önünü açabilir (Yüceer ve Aytaç, 2022, ss. 115).

Araştırmamızın bulgularına baktığımızda, iletişim becerileri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmadı. Bunun temel nedeni, müdahale programımızın öncelikle olumsuz dil kullanımını azaltmaya odaklanmış olmasıdır.

Bireysel argo ve küfür kullanımı ise özellikle duygusal tetikleyicilerde anlamlı şekilde azaldı. Bu, programın kısa vadede bireysel düzeyde etkili olduğunu gösteriyor.

Ancak çevresel algı—yani aile ve arkadaş çevresindeki dil normları—beklendiği üzere kısa sürede değişmedi. Bu durum, ekolojik sistem yaklaşımının önemini vurguluyor ve çok katmanlı müdahalelerin gerekliliğine işaret ediyor.

Tutum boyutunda ise bazı alt ölçeklerde farklı yönlü etkiler görüldü; bunun temel nedeni, ölçeğin puanlama yapısındaki nüanslardan kaynaklanıyor. Genel olarak program, bireysel kullanım ve tutumlarda anlamlı bir etki yaratırken, kalıcı bir değişim için aile, akran ve dijital ortamların da sürece dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaştık.

- Neden ön-test yok? → “Seçkisiz atama ve demografik denklik testleriyle bu açığı minimize ettik.”
- Neden çevresel değişim olmadı? → “Müdahale yalnızca öğrenci odaklıydı; aile/akran entegrasyonu öneriyoruz.”
- Tutumlarda neden karma sonuçlar var? → “Bu, ölçekteki alt boyutların yönünden kaynaklı; bunu tartışma kısmında detaylandırdık.”

Sosyal medya, günümüz gençliğinin dil pratiklerinde belirleyici bir faktör haline gelmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, sosyal medya platformlarında geçirilen sürenin artışıyla birlikte, küfürlü ve argo dil kullanımında anlamlı bir yükselme olduğunu göstermektedir. Özellikle Instagram ve TikTok gibi platformlarda mizah, etkileşim ve görünürlük arayışının, gençleri daha fazla argo ve küfürlü dil kullanmaya teşvik ettiği belirlenmiştir. Sosyal medya ortamlarında karşılaşılan argo ve küfürlü içeriklerin sıklığı, gençlerin gündelik konuşmalarına da doğrudan yansımaktadır. Bu süreçte okulun, ailenin ve sosyal hizmet modellerinin gençlerin dijital medya okuryazarlığını artıracak biçimde yeniden yapılandırılması elzemdir (Koçak ve Altun, 2020, ss. 120).

Öneriler

Bu çalışma bireysel düzeyde kısa vadede etkili oldu; ancak kalıcı değişim için ekolojik yaklaşımla aile, akran ve dijital ortamların da sürece dahil edilmesi gerekiyor.

Sosyal hizmet uzmanları ve öğretmenler, gençlerle iletişimde yargılayıcı değil, empatik ve rehberlik edici bir tutum benimsemelidir. Okullarda argo ve küfürlü dil kullanımının olumsuz sonuçlarına dair bilinçlendirme çalışmaları, interaktif atölyeler ve rol model programları yaygınlaştırılabilir. Ayrıca, öğrencilerin grup içinde kendilerini ifade edebilecekleri yaratıcı

yazma, tiyatro ve drama etkinlikleri ile olumlu iletişim becerileri ve okul içi dışında kendilerinin planlayarak yürüttüğü sosyal etkinlikler aracılığıyla sosyal becerileri desteklenebilir.

Okullardaki rehberlik servislerini kişisel sorunların dile getirildiği yerler olmak çıkaracak, öğrencilerin bedensel ve zihinsel hareket kabiliyetlerini önceleyen, öğrenci merkezli çalışmaları okul-aile birliğini öğrencinin yenilikçi fikirleriyle aktifleştirecek faaliyetlerde bulunmaya yönltebilir. Bu sayede rehberlik servisinin, öğrencinin kendi isteği dışında yalnızca rehberlik dersinde görüşme imkanı bulduğu rehber öğretmeninin mesleki becerilerinden istifade etmesi sağlanarak rehberlik dersinin, boş geçen bir dinlenme saati olması yanılığını giderecektir. Bu minvalde yalnızca rehberlik öğretmenin değil sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin de öğrenciyle olumlu ve interaktif etkileşimi bazen olağan seyrin bazen de olağan seyrin dışında yüksek seviyelerde seyretmesi sağlanabilir.

Bu zihinsel ve bedensel etkileşim neticesinde gerçekleşen faaliyetler öğrencinin okul kültürüne uyumunu artırmakla kalmayacak, akademik başarıyı da sağlayarak öğrencinin sosyal çevresinde ve sanal çevresinde olumlu ve istendik yönde değişim sağlayacaktır.

Akran zorbalığının bir yönü olan küfür içerikli kelimelerle sözlü şiddete maruz kalan, aynı zamanda küfürlü kelimeleri kullanamadıkları için okul ortamında ve sosyal çevrelerinde dışlanmak, alay edilmek, görmezden gelinmek, fiziksel olarak şiddet ile karşılaşmak mecburiyetinde bırakılan gençlerin, “Küfürsüz Hava Sahası” eğitimleriyle donanımlı hale getirilmesi sağlanabilir ve olumsuz davranışlarla başa çıkma becerileri geliştirilebilir.

“Güzel Lisan Güzel İnsan-Küfürsüz Hava Sahası Gençlik Projesi” kapsamında gerçekleştirilen donanım seminerleri sonrasında Küfürsüz Hava Sahası temasıyla gençlerin kendi ürettikleri etkinlik planlarını yürütmesi sağlanarak sahaya olan aidiyetleri geliştirilebilir. Özellikle akademik başarısı düşük ancak liderlik vasıfları yüksek olan öğrencilerin kabiliyetlerini bu alanda sergilemelerine, en çok da kendi yaş grubundaki arkadaşlarına, kendisinden yaşça küçük kardeşlerine ve diğer öğrencilere rol model olması sağlanabilir.

Okul sosyal hizmetinin manevi rehberliği ile kimlik oluşturmaya, arkadaş edinmeye, popülerlik kazanmaya, kendini gerçekleştirilmeye, hedefler belirlemeye çalıştığı, çalkantılı biyo-psiko-sosyal değişimler yaşadığı bu dönemde aktif rol alabildiği, fikirlerini ortaya koymakla kalmayıp uygulamaya koyabildiği, kendisini keşfe çıktığı yaşam sürecinin en değerli dönemlerinden olan ergenliğinde yalnızca arkadaşlarına değil ailesine ve öğretmenlerine de gelişimini ispat edebilmesine olanak sağlanabilir.

Gençlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzun süreler boyunca okulda ve öğretmenler tarafından gerçekleştiğini düşünürsek okul öğretmen, idareci ve memurlarına mahsus özellikte ve süreklilik arz eden okul sosyal hizmeti seminerleri verilmesi sağlanabilir.

Küfürlü konuşmaların aslına rücu ederek, günümüz şartlarında gençler arasında yaygınlaşmakta olan küfürlü konuşmalara atfedilen yanlış kavram içeriklerinin düzeltilebilmesi için okul sosyal hizmetinden çok yönlü olarak ve disiplinler arası çalışmalarla faydalanılabilir.

Böylelikle gençler için okul ortamlarının sıkıcılığı giderilerek liselerin de üniversite kampüsleri gibi gençlerin ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap verebilen, kağıt üzerinden hayat üzerine aktarılabilen, eğitim ve öğretimin hakkının verilmeye çalışıldığı kurumlar haline getirilebilir.

Aileler, çocuklarının sosyal medya kullanımlarını yakından takip etmeli, ancak bu süreci tamamen yasaklayıcı veya cezalandırıcı bir çerçevede değil, birlikte öğrenme ve rehberlik etme anlayışıyla yürütmelidir. Özellikle aile içinde açık iletişim ortamı yaratılması ve çocukların duygularını rahatça ifade edebileceği güvenli bir alan sunulması önemlidir. Aile içi rol modellerin etkisi, çocukların dil kullanımı üzerinde belirleyici olmaktadır. Ebeveynler, kendi dil pratiklerinde olumlu örnekler oluşturarak çocuklarına model olmalıdır ancak bu yönde gelişim isteniyorsa çevrimiçi veya yüz yüze eğitim ortamları sunularak beklenen gelişimi artırabilir ve hızlandırabiliriz.

Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere ilgili kurumların, okul sosyal hizmetlerinin kapsamını genişletmesi, okullarda sosyal hizmet uzmanlarının istihdamını yaygınlaştırması gerekmektedir. Ayrıca, dijital medya okuryazarlığı eğitimleri, medya içeriklerinin denetimi ve pozitif dijital kampanyalar gibi toplumsal ölçekli politikalar teşvik edilmelidir. Okul tabanlı müdahale programları ve akran arabuluculuğu uygulamaları, gençlerin argo ve küfürlü dil kullanımına karşı duyarlılığını artırabilir.

Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı şehir ve kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı olarak genişletilebilir. Nitel araştırma tekniklerinin de eklenmesiyle, gençlerin argo ve küfürlü dil kullanma nedenleri daha derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, sosyal medya platformlarının kendi iç dinamiklerinin ve algoritmalarının gençler üzerindeki etkisini analiz eden çalışmalar önemli katkılar sağlayacaktır.

Sosyal medya ortamları olumlu ve olumsuz yönde etkisini birçok yönden gösteren mecralar olmaktadır ve etkileşimi gençlerin tercih ettiği hızda sunabilmektedir. Sosyal medya algoritmaları ile kullanılan dilin ve tercih edilen platformların gençlerin ellerinin altında olması küfürlü kelimelerin kullanıldığı mecralara ulaşımı kolaylaştırabilmektedir. Kültür aktarımının

yakın çevrenin himayesinden çıkması ve geniş ailelerin yerini çekirdek ailelerin alması ve hatta çekirdek aile içinde bile sosyal etkileşimin azalması ve yerini sosyal medyaya bırakmasıyla dilde kültürel yozlaşma ve çürüme gerçekleşmektedir ve kültür aktarımı yeni ve ancak sağlıklı bir kültür oluşturmaktadır. Bu sebeple okul sosyal hizmeti, geleceği oluşturacak olan nesiller tarafından tercih edilen sanal sosyalleşmeye de hizmet edebilecek yeni nesil eğitim ve öğretim platformlarına öncülük edebilmelidir.

Bu araştırma, liseli gençlerin küfürlü ve argo dil kullanımının toplumsal, dijital ve psikososyal çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Sosyal medya platformları, arkadaş grupları ve aile ortamı arasındaki dinamikler, gençlerin dil alışkanlıklarını şekillendirmekte; okul sosyal hizmet modelleri ise bu süreci olumluya çevirebilecek güçlü bir müdahale aracı olarak öne çıkmaktadır. Nihayetinde, gençlerin iletişim becerilerini ve toplumsal aidiyet hislerini güçlendiren bütüncül yaklaşımlar, küfürlü ve argo dil kullanımının olumsuz etkilerini azaltmada belirleyici rol oynayacaktır.

KAYNAKLAR

- Adamo, G. E. (2013). An analysis of students' slang terms for academic activities in a Nigerian University: A semiotic approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 31(1), 89-96.
- Akgün, S., Araz, A., & Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43-67.
- Akgündüz, H., Oral, B., & Avanoğlu, Y. (2006). Bilgisayar oyunları ve internet sitelerinde sanal şiddet öğelerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171(35), 67-83.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, E., & Yılmaz, İ. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları hitapların toplumdilbilim açısından incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 577-594.
- Alismaiel, O. A. (2023). Digital Media Used in Education: The Influence on Cyberbullying Behaviors among Youth Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1370.
- Allan, K., & Burridge, K. (2006). *Forbidden words: Taboo and the censoring of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Turif, G. A. R., & Al-Sanad, H. A. R. (2023). The repercussions of digital bullying on social media users. *Frontiers in Psychology*, 14, 1280757.
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children&Schools*, 35(4), 235-243.
- Amali, N. A. K., vd. (2023). Exploring Learning Environment Through Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 144-162.
- Angkaw, J. P. (2006). Addressing school violence in the 21st century (ED495737). ERIC Database. <https://eric.ed.gov/?id=ED495737>
- Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Artz, S., Nicholson, D., & Magnuson, D. (2008). Examining sex differences in the use of direct and indirect aggression. *Gender Issues*, 25(4), 267-288.
- Avrupa Konseyi (2018). Mapping study on cyberviolence. (2022, Haziran 25). <https://rm.coe.int/t-cy2017-10-cbg-study-provi-sional/16808c4914>.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balçoğlu, I. (2000). *Biyolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan şiddet*. İstanbul: Yüce Yayım.

- Baron, N. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. New York: Oxford University Press.
- Basaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Basnet, G. (2024). Language of cursing and its effect on the community, family and schools. *Journal of NELTA Koshi*, 2(1), 122-132.
- Beers Fägersten, K., Stapleton, K., & Hjort, M. (2024). Censorship and taboo maintenance in L1 and LX swearing. *Languages*, 9(4), 128.
- Beers-Fagersten, K. (2000). *A descriptive analysis of the social functions of swearing in American English* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Florida.
- Beers-Fagersten, K., & Dalama, H. (2007). A sociolinguistic analysis of swear word offensiveness. *Saarland Working Papers in Linguistics*, 1, 14-37.
- Bidita, L. R. (2025). Bronfenbrenner's ecological systems theory in childhood resilience and motivation in learning: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 13(6), 550–561.
- Bora, A., & Üstün, İ. (2005). *Sıcak aile ortamı: Demokratikleşme sürecinde kadın ve erkekler*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. (2009). From stance to style: Gender, interaction, and indexicality in Mexican immigrant youth slang. In A. M. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 146-170). Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Büyüksener, E. (2009). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. In *XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri* (pp. 39-44). İstanbul.
- Cambridge. (2019). Slang.
<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/slang>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Can, R., Arslan, G. G., Korkut, S., & Aydın, N. (2022). The effect of online communication skills training on nursing students' communication skills, communication self-efficacy, and self-regulated learning skills: A randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, 116, 105460.
- Cangin, S. Ş. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine bakış açıları (Ankara-Keçiören örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Cebeci, F., & Artan, T. (2024). Okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki durumu. *The Journal of Academic Social Science*, 152(152), 194-213.
- Ceran, M. (2019). *Kültür endüstrisi bağlamında medyanın kültür üretim sürecine etkisi: Bir boş zaman etkinliği olarak Youtube* [Bitirme projesi]. Giresun Üniversitesi.
- Chen, L., & Ng, K. (2022). Youth perceptions of swearing in digital communication: Normalisation and social functions of offensive language online. *Journal of Youth Studies*, 25(9), 1203–1218. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1965104>
- Cihan, M. (2016). Nurettin Topçu ve ahlak eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (56), 1387-1398.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Craig, D. (2003). Instant messaging: The language of youth literacy. *The Boothe Prize Essays*, 1, 116-133.
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2), 170.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W., & Clark, P. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. USA: Sage Publications.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Çakır, H., & Topçu, H. (2005). Bir iletişim dili olarak internet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 71-96.
- Çalış, N., Çalış, T. (2015). Significance of supportive services in education: school social work as a new horizon in Turkey, Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 1043-1047.
- Çiçek, A. (2019). Küfür ve argonun gündelik iletişimdeki yeri: Üniversite öğrencileri üzerinde bir alan araştırması [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Çiçek, A., & Yağbasan, M. (2019). Küfür ve argonun gündelik iletişimdeki yeri (Üniversite öğrencileri özelinde bir alan araştırması). *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 13-37.
- Çiçek, Ş., & Yağbasan, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin günlük iletişimlerinde argo ve küfür kullanımı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 271–285.

- Dağ, A. (2017). Eğitim ile sosyal hizmetin bütünleşmesini hazırlayan koşullar ve Türkiye’de okul sosyal hizmeti. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(12), 718-726.
- Dökmen, Z. (2006). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duman, N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları Ve Okul Sosyal Hizmet* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Duman, N. (2014). Türkiye’de dünden bugüne okul sosyal hizmeti. *Sosyal Hizmet*, (Özel Sayı), 29-37.
- Duyan, V. (2014). *Sosyal hizmet temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri*. Ankara: Sosyal Çalışma Yayınları.
- Dynel, M. (2012). Swearing methodologically: The interplay of swearing research and linguistics. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 1(1), 57–82. <https://doi.org/10.1075/jlac.1.1.04dyn>
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1999). New generalisations and explanations in language and gender research. *Language in Society*, 28, 185-201.
- Eggins, S., & Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. London: Cassell.
- Elgün, A. ve Yeniçeri Alemdar, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyetrolleri tutumlarına yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 2149-5939.
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum*, 7(2), 23-36.
- Ertung, C. (2013). Toplumsal Cinsiyet Eşit(siz)liği ve Reklamlarda Kadın Bedeninin Medya Kullanımı. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung & A. Şimşek (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları*. İstanbul: Atılım Üniversitesi.
- Fagerslen, K. B. (2012). *Who’s Swearing Now? The Social Aspects of Conversational Swearing*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Fagersten, K. B., & Stapleton, K. (2017). *Advances in Swearing Research* (K. B. Fagersten & K. Stapleton Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fägersten, K., & Pereira, G. M. (2021). The commodification of swearing. *Pragmatics and Society*, 12(1), 86-114.
- Farihan, F. A., Djauhari, O. S., & Saehu, A. (2024). The use of swear words among class students. *English Language in Focus (ELIF)*, 6(2), 101–112.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage Publications.

- Flynn, K., & Mathias, B. (2025). "How Am I Supposed to Act?": Adapting Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory to Understand the Developmental Impacts of Multiple Forms of Violence. *Journal of Adolescent Research*, 40(1), 192-225.
- Friedman, D. (2012). How to collect and analyse qualitative data. In A. Mackey ve S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 180-200). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gifford, R., & Nilsson, M. (2014). *Environmental psychology: Principles and practice* (5th ed.).
- Gifford, R., Steg, L., & Reser, J. P. (2014). Environmental psychology. In P. R. Martin, F. M. Cheung, M. C. Knowles, M. Kyrios, L. Littlefield, J. B. Overmier, & J. M. Prieto (Eds.), *IAAP handbook of applied psychology* (5th ed., pp. 440-470). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Göldağ, B. (2021). Investigation of the relationship between digital literacy levels and digital data security awareness levels of university students. *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), 82-100.
- Gözütok, D., vd (2006). Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması). <http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.htm>
- Gracia, E., & Herrero, J. (2008). Is it considered violence? The acceptability of physical punishment of children in Europe. *Journal of Marriage and Family*, 70, 210-217.
- Guy-Evans, O. (2025, May 6). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. London: Simply Psychology.
- Gündoğan, A. O. (2014, Mayıs 26-28). Ahlak filozofu olarak Nurettin Topçu. In *Türk Dünya Bilgiler Zirvesi: Gönül Sultanlar Buluşması* (pp. 225-230). Eskişehir.
- Gündüz, Ş., Akgün, F., & Özgür, H. (2021). Determination of secondary school students' levels of sensitivity towards cyberbullying and cyberbullying behaviour. *Participatory Educational Research*, 8(1), 70-89.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Güven, A. (2015). *Türkiye'de günümüze kadar yapılmış olan toplumsal dilbilim çalışmalarına genel bir bakış* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Heilig, L., Lalla-Ruiz, E., & Voß, S. (2017). Digital transformation in maritime ports: analysis and a game theoretic framework. *NETNOMICS: Economic Research and Electronic Networking*, 18(2-3), 227-254.
- Hocaoğlu, D. (2007). Dil üzerine notlar: İnsan'ın ve Dil'in sıfır noktası; İnsan, dil ve cemiyet ve bir tipoloji olarak Aveyronlu Victor. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 5-36.

- Huxtable, M., & Blyth, E. (. (2002). *School social work world wide*. Washington, DC: NASW Press.
- IFSW ve IASSW. (2011). *Küresel sosyal çalışma tanımı*. <http://ifsw.org/getinvolved/global-definition-of-social-work> adresinden erişildi.
- İngerhoets, A. J. J. M., Bylsma, L. M., & de Vlam, C. (2013). Swearing: A biopsychosocial perspective. *Psihologijske Teme*, 22(2), 287–304.
- Jarolmen, J. (2014). *School social work a direct practice*. USA: SAGE.
- Jay, T. (2000). *Why we curse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 652, 298-314.
- Kang, X., & Han, W. J. (2025). Exploring the role of ecological systems and intersectionality in shaping the academic performance of Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 172, 108266.
- Karacaoğlu, M. Ö. (2019). 2023 eğitim vizyonu ekseninde Türkçe öğretiminde millî ve manevî değerler. In *UBEST Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu Bildirileri* (pp. 1680-1684). İzmir.
- Karakuş, M., Karacaoğlu, M., & Keten, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4(2), 159–174.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi/The evaluation of the cartoon named maysa and bulut in terms of cultural elements. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 134-149.
- Karakuş, N., & Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 46-62.
- Karakuş, N., Karacaoğlu, M. Ö., & Keten, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 172-191.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (3rd ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaygılı, O. C. (2003). *Argo lugatı*. İstanbul: Selis Kitaplar.
- Kırık, A. M., & Tanrıverdi Yılmaz, B. (2018). Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı’nın gerekliliği üzerine bir araştırma. *Asos Journal*, 6(79), 118-142.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-7.

- Köksal, Y., & Özdemir, Ş. (2013). Bir iletişim aracı olarak sosyal medyanın tutundurma karması içerisindeki yeri üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 323-337.
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434-443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.014>
- Lee, C. (2010). Learning new text making practices online: From instant messaging to Facebooking. *The International Journal of Learning*, 16(12), 111-124.
- Li, F. (2018). The digital transformation of business models in the creative industries: A holistic framework and emerging trends. *Technovation*, 92(93), 1-10.
- Ljung, M. (2011). *Swearing: A cross-cultural linguistic study*. New York: Palgrave Macmillan.
- Loughborough, J., Shera, W., & Wilhelm, J. (2002). School social work in Canada: Historical themes and current challenges. In M. Huxtable & E. Blyth (Eds.), *School social work worldwide*, (pp. 57-75). Washington, DC: NASW Press.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik.
- Montagu, A. (2001). *The anatomy of swearing*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Okul sosyal hizmeti ve okul sosyal hizmet uzmanının rollerine ilişkin bir tartışma: Kurgusal bir vaka sunumu. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 25(3), 78-88.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender, society*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Oğuzhan, Ö. (2015). Giriş niyetine: Sosyal medya karnavalında yamyam kullanıcılar. In Ö. Oğuzhan (Ed.), *İletişimde sosyal medya sosyal medyada etkileşim* (pp. 11-13). İstanbul: Kalkedon.
- Özakpınar, Y. (2009). *Bir medeniyet teorisi*. İstanbul: Ötüken.
- Özbesler, C., & Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Okul sosyal hizmet uygulamalarında ekolojik yaklaşımın önemi. In V. Işıksan (Ed.), *Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma: Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan* (s. 74-81). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.

- Özkan, Y., Selçik, O. (2016). Okul sosyal hizmetinin okul erken terki üzerine potansiyel etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1275.
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 101-120.
- Partridge, E. (2015). *Slang to-day and yesterday*. New York: Routledge Publishing
- Pincha, C. (2009). *Toplumsal cinsiyete duyarlı afet yönetimi* (Çev.D.K. Demirer). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi
- Prendeville, P., & Kinsella, W. (2025). A bioecological systems review of ethical practice in educational and school psychology. *Ethics & Behavior*, 35(2), 129-151.
- Rose, T. (2025). Socio-ecological domains and adolescent mental health: Moderation by sex, race, ethnicity and age. *Frontiers in Psychology*.
- Rose, T., Lambert, S., Liu, C., Raghunathan, R. S., Musci, R. J., Sullivan, A. D., ... & Hooper, S. R. (2025). Socio-ecological domains and adolescent mental health: An application of the dual-factor model. *Journal of Research on Adolescence*, 35(2), e70029.
- Sarı, İ. (2017). *Küfür*. Antalya: Nokta E-Book Publishing.
- Schweinberger, M., & Burrige, K. (2025). Vulgarity in online discourse around the English-speaking world. *Lingua*, 321, 103946.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.
- Simmenroth-Nayda, A., Weiss, C., Fischer, T., & Himmel, W. (2012). Do communication training programs improve students' communication skills?—A follow-up study. *BMC Research Notes*, 5, 486.
- Stephens, R. (2025). The surprising psychological and social benefits of swearing. *Time Magazine*. <https://time.com/7272667/swearing-curse-words-health-benefits/>
- Şahin, H. (2016). Türkçe eğitiminde argo ve küfür kavramlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1204–1217.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK. (2019). *Küfür*. <https://sozluk.gov.tr/?ara=küfür>
- Tekindal, M., Ege, A., & Erim, F. (2019). Sosyal hizmet bilgisi üretimi: Toplum ve sosyal hizmet dergisi incelemesi (1983-2017). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 796-813.
- The Conversation. (2025). Swear words as 'social glue' in global online communication.

- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1233925.
- Topçu, N. (2005). *Ahlâk*. İstanbul: Dergâh.
- Turan, S. (2014). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 246-252.
- Wright, M. F. (2020). *Cyberbullying and peer aggression: Online aggression in context*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319855>
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul sosyal hizmeti uygulamasında yaklaşım ve model örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 135–152.
- Yıldız, M. (2010). Argo, atasözü ve deyimlerin Türkçe öğretiminde kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 2060–2075.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. Ankara: Nobel Akademik.
- Yüksel, A., & Şener, E. (2017). The reflections of digitalization at organizational level: industry 4.0 in Turkey. *Journal of Business, Economics and Finance*, 6(3), 291- 300.
- Yüksel-Şahin, F. (1997). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(102), 20–31.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Raporu

	T.C. YALOVA ÜNİVERSİTESİ Etik Kurullar Koordinatörlüğü Etik Kurul Kararı Bilgi Formu	Belge Numarası	EKK-FRM-006
		İlk Yayın Tarihi	04/03/2025
		Güncelleme Tarihi	
		Güncelleme Numarası	

PROTOKOL NO	2025/342	TARİH	16.06.2025
--------------------	----------	--------------	------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Liseli Gençlerin Küfürlü Konuşma Eğilimlerinin Toplumsal Kaynakları ve Çözüm Önerileri : Okul Sosyal Hizmet Modelleri Bağlamında Kurumsal ve Uygulamalı Bir Analiz
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1-Yüksek Lisans Tez Çalışması 2-Nicel Araştırma
ARAŞTIRMACILAR	1-Sorumlu Araştırmacı : Rabia BEZGİN 2-Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Recep ÇELİK
ETİK KURUL TÜRÜ	SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.

EK 2: Ölçek Sahibine Ait İzin İsteme Maillleri

“TEZ BİLGİLERİ

Tezin Türkçe Adı: Liseli Gençlerin Küfürlü Konuşma Eğilimlerinin Toplumsal Kaynakları ve Çözüm Önerileri: Okul Sosyal Hizmet Modelleri Bağlamında Kuramsal ve Uygulamalı Bir Analiz

Tezin İngilizce Adı: Social Sources of Swearing Tendencies of High School Youth and Solution Suggestions: A Theoretical and Practical Analysis in the Context of School Social Work Models ” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında, sizin tarafınızdan geliştirilen “İletişim Becerileri ve Argo-Küfür Kullanımı Ölçeği”ni katılımcı verisi toplamak amacıyla kullanmak istiyorum.

Çalışmanın kısa özeti

- Amaç: Bireylerin iletişim becerileri, argo/küfür kullanım sıklıkları ve bunları etkileyen çevresel faktörleri incelemek.
- Örneklem: Türkiye’de öğrenim gören lise öğrencileri
- Yöntem: Çevrim içi anket (Google Form) aracılığıyla veri toplama; veriler tamamen anonim olacaktır.
- Kullanım Şekli: Ölçeğin tüm maddeleri orijinal biçimde; sadece ölçek kitapçığınızda belirtilen yönergeniz ve puanlama talimatlarına sadık kalarak uygulanacaktır. Ölçekte hiçbir içerik değişikliği yapılmayacak, yalnızca çevrim içi form yapısına uyarlanacaktır.

Saygılarımla Bilgilerinize Sunarım

İletişim Becerileri ve Argo-Küfür Kullanımı Ölçeği – Araştırma Amaçlı Kullanım İzni Talebi

Etiket ekle



Rabia Yıldız 12 Haz

Alıcılar: [Redacted]



Sayın Öğretim Görevlisi Hocam [Redacted]

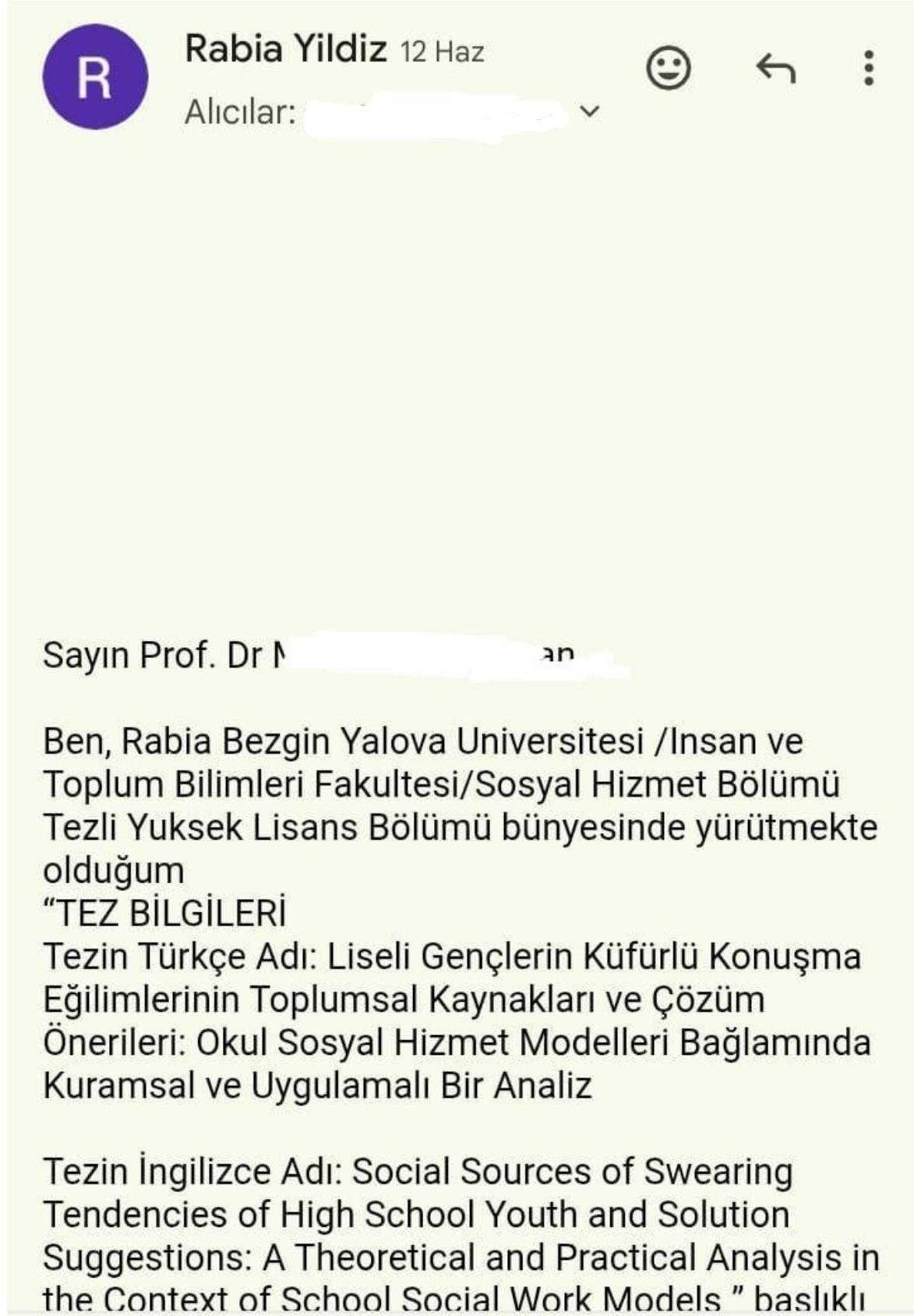
Ben Rabia Bezgin Yalova Üniversitesi /İnsan ve
Toplum Bilimleri Fakültesi/Sosyal Hizmet Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Bölümü bünyesinde yürütmekte
olduğum

“TEZ BİLGİLERİ

Tezin Türkçe Adı: Liseli Gençlerin Küfürlü Konuşma
Eğilimlerinin Toplumsal Kaynakları ve Çözüm
Önerileri: Okul Sosyal Hizmet Modelleri Bağlamında
Kuramsal ve Uygulamalı Bir Analiz

Tezin İngilizce Adı: Social Sources of Swearing
Tendencies of High School Youth and Solution
Suggestions: A Theoretical and Practical Analysis in
the Context of School Social Work Models ” başlıklı
yüksek lisans tezi kapsamında, sizin tarafınızdan

EK 2 (devam): Ölçek Sahibine Ait İzin İsteme Mailleri



EK 3: İzinler



T.C.
KARAMÜRSEL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-69264154-604.01-124123049

13.01.2025

Konu : Güzel Lisan Güzel İnsan - Küfürsüz Hava
Sahası Gençlik Projesi

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Rabia BEZGİN'in 09.01.2025 tarihli başvurusu.

" Güzel Lisan Güzel İnsan- Küfürsüz Hava Sahası Gençlik Projesi'nin" tüm Resmi Okul ve Kurumlarımızda ekli dilekçe doğrultusunda Rabia BEZGİN tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Erdiç BOZKURT
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Kemal İNAN
Kaymakam

Ek: İlgili Yazı ve Ekleri

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 720E0433-36FB-4E5F-A0CA-D464ED94E802 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
KARAMÜRSEL KOCAELİ Bilgi için: Dursun GÜLMEZ
Kep Adresi: meb@hs01.kep.tr Mennur



EK 4: Marka Tescili



EK 5: Kayıt Tescil Belgesi

Doğrulama Kodu : b30fc911-b583-4904-844f-b3b35f658235



T.C.
KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
TELİF HAKLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
İLİM EDEBİYAT ESERLERİNE İLİŞKİN KAYIT-TESCİL BELGESİ

Kayıt-Tescil No: 2024/10296

Kayıt-Tescil Tarihi: 14.02.2024

ESER BİLGİLERİ

Adı

: Güzel Lisan Güzel İnsan

Türü ve Dili

: Herhangi bir şekilde Dil ve Yazı ile İfade Olunan Eserler
(Roman,Hikaye,Şiir v.b.). Dili : Türkçe

Ebatları veya Süresi / Sayfa Sayısı

: Ebatları : A4, Sayfa Sayısı : 13

Üretim Tarihi

: 3.10.2022

İlk Aleniyet Tarihi

: 6.02.2023

ESER SAHİPLERİ

Sıra No	İsim / Unvan	T.C. Kimlik / Vergi No	Eser / Hak Sahipliği Türü
1	RABIA BEZGİN		Asıl Eser Sahibi

Bu belge başvuru sahibinin beyanı esas alınarak düzenlenmiştir.

Hak kurucu niteliğe haiz değildir, sadece eser sahibinin belirlenmesinde ispat kolaylığı sağlar.

SERHAT DALGIÇ
Bakan a.
Daire Başkanı


ÖZGEÇMİŞ

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet (Tezli Yüksek Lisans) Bölümü'nde okumakta olan Rabia Bezgin, 2017 yılında Anadolu Üniversitesi-Sosyoloji Bölümü'nü bitirmiş, Pedagojik Formasyon eğitimini Uludağ Üniversitesi'nde tamamlamış ve 2019 yılında Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet (Tezsiz Yüksek Lisans) Bölümü'nden "Dersi Oyunlaştırarak Sunmanın Hafif Zihinsel Engelli Öğrencilerin Motivasyonlarına Etkisi: Karamürsel Özel Eğitim Sınıfı Örneği" isimli projeyle mezun olmuştur. Anadolu Üniversitesi Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Bölümü'nü, 2022 yılında yerleştiği İstanbul Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'yle lisans tamamlamıştır. 2018 yılından beri Felsefe öğretmeni olarak milli eğitim okullarında ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır ayrıca 2022 yılından bugüne kurucusu olduğu, patentini ve telif hakkını aldığı Güzel Lisan Güzel İnsan-Küfürsüz Hava Sahası Gençlik Projesi'ni yürütmektedir.

Yayın ve Eserler

Çelik, R., & Bezgin, R. (2025). Gençlerin dijital ortamda maruz kaldıkları argo ve küfür içeriklerinin dil kullanımına yansımaları. *Alınları Sosyal Bilimler Dergisi*. [Basım aşamasında].