



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

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ İLE ÇEVİRİMİÇİ OYUN
BAĞIMLILIĞININ OKULA YABANCILAŞMAYA ETKİSİ:
BURDUR ÖRNEĞİ.**

DOKTORA TEZİ

MEHMET BİLGE

DANIŞMAN: PROF. DR. BEDRETTİN KESGİN

**YALOVA
MART 2024**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ İLE ÇEVİRİMİÇİ OYUN BAĞIMLILIĞININ
OKULA YABANCILAŞMAYA ETKİSİ:
BURDUR ÖRNEĞİ.

DOKTORA TEZİ

MEHMET BİLGE
197303002

DANIŞMAN: PROF. DR. BEDRETTİN KESGİN

YALOVA
MART 2024

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım “Lise Öğrencilerinde Okul İklimi ile Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Okula Yabancılaşmaya Etkisi: Burdur Örneği” 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

Mehmet BİLGE



ÖNSÖZ

Doktora eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, akademik anlamda bana her zaman destek olan ve doğru yolu gösteren başta sayın danışman hocam Prof. Dr. Bedrettin KESGİN'e, tez izleme komitesinde yer alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali Rıza ABAY ve Prof. Dr. İkram DAŞTAN'a, akademik açıdan tecrübeleriyle teze katkı sağlayan Doç. Dr. Gülsüm KORKUT ve Doç. Dr. Hasan Hüseyin TAYLAN hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca, tezimin nicel analizlerinde bana sunduğu destek için Arş. Gör. Servet ALP'e teşekkürü bir borç bilirim. Akademik hayatım boyunca bana yol gösteren, akademisyen olmamın temellerini inşa eden kıymetli babam Doç. Dr. Hürriyet BİLGE'ye, dua ve destekleriyle hep yanımda olan annem Yasemin BİLGE ile kardeşlerim Neslinur GÖNENÇ ve Yusuf Talha BİLGE'ye, doktora sürecinde her zaman yanımda olan, her zor anımda beni destekleyen kıymetli eşim, yol arkadaşım Müfide BİLGE'ye ve varlığıyla bana motivasyon sağlayan biricik kızım Serra BİLGE'ye çok teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız.

Mart – 2024

Mehmet BİLGE



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ	xii
SİMGELER	xii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
ÖZET	xviii
ABSTRACT	xx
1. GİRİŞ	23
1.1. Okul İklimi	27
1.1.1. Okul İkliminin Boyutları	28
1.1.2. Okul İklimi Türleri.....	31
1.2. Bağımlılık	33
1.2.1. Davranış Bağımlılığı.....	35
1.2.1.1. Davranış Bağımlılığı Tanı Kriterleri	37
1.2.2. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı	39
1.2.2.2. İnternet Bağımlılığı	42
1.2.2.3. Çevrimiçi (Online) Oyun Bağımlılığı	43
1.2.2.3.1. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Risk Faktörleri	46
1.2.2.3.2. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Mücadele Kapsamında Yapılan Yurtdışı Uygulama Örnekleri	48
1.3. Okula Yabancılaşma.....	49
1.3.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri	50
1.3.2. Okula Yabancılaşmanın Boyutları.....	51
1.4. Okul Sosyal Hizmeti.....	53
1.4.1. Dünya’da Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi	54
1.4.2. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi	55
1.4.3. Okul Sosyal Hizmetinin Temel İşlevleri	58
1.4.4. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri	63
1.5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	66
1.5.1. Okul İklimi ve Okul Sosyal Hizmeti Arasındaki İlişki.....	66
1.5.2. Okula Yabancılaşma ve Okul Sosyal Hizmeti Arasındaki İlişki.....	67

1.5.3. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Okul Sosyal Hizmeti Arasındaki İlişki	68
2. YÖNTEM.....	71
2.1. Araştırmanın Amacı	71
2.2. Araştırmanın Önemi	71
2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	72
2.4. Araştırmanın Yöntemi	72
2.5. Evren ve Örneklem.....	72
2.6. Araştırmanın Hipotezleri	74
2.7. Araştırmanın Modeli	75
2.8. Veri Toplama Araçları.....	77
2.9. Verilerin Analizi.....	78
2.9.1. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri	78
2.9.2. Ölçek ve Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Değerleri.....	87
2.9.3. Ölçeklere ve Alt Boyutlara Ait Verilerinin Normal Dağılımı	88
3. BULGULAR VE YORUM.....	91
3.1. Nicel Bulgular	91
3.1.1. Tanımlayıcı Bulgular	91
3.1.2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Farklılık Analizi Bulguları	96
3.1.3. Okul İklimi, Online Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	99
3.1.4. Okul İklimi, Ergen Oyun Bağımlılığı ve Okula yabancılaşmaya Yönelik Yol Analizi Bulguları.....	102
3.2. Nitel Bulgular	107
3.2.3. Tanımlayıcı Bulgular	107
3.2.4. Okul İçi Durumlar.....	108
3.2.4.1. İlişkiler	108
3.2.4.2. Önemli Hissetme	112
3.2.4.3. Adillik.....	116
3.2.5. Okul Hakkındaki Düşünceler.....	119
3.2.5.1. Okul Ortamı.....	120
3.2.5.1. Okulun Etkisi.....	125
3.2.5.2. Sorunların Çözümü	128
3.2.5.2. Okul Kuralları	131
3.2.5. Dersler Hakkındaki Düşünceler.....	135
3.2.5.1. Bakış Açısı	136

3.2.5.1. Etkileyen Unsurlar.....	143
3.2.6. Online Oyun Hakkındaki Düşünceler	145
3.2.6.1. Yüklenilen anlam	146
3.2.6.2. Sebepler.....	149
3.2.6.2. Etkiler.....	156
4. TARTIŞMA	163
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	167
KAYNAKLAR.....	174
EK 1: ÖLÇME ARAÇLARI.....	184
EK 2: ETİK KURUL İZNİ.....	190
ÖZGEÇMİŞ	192
TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER.....	192



SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

SİMGELER

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ABD	: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ESA	: Entertainment Software Association
IASSW	: International Association of Schools of Social Work
İSBE	: Illinois State Board of Education
SSWAA	: School Social Work Association of America
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NASW	: National Association of Social Workers
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: United Nations Children's Fund



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geçmişten günümüze araştırılan okul iklimi alanları	28
Tablo 2. YEM’de Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Eşik Değerleri	79
Tablo 3. Analiz Sonrası Ölçeklere İlişkin Sonuçlar	87
Tablo 4. Ölçeklere Ait Verilerinin Normal Dağılımı	88
Tablo 5. Katılımcıların Sosyo-demografik ve Eğitim Özelliklere Göre Dağılımı	91
Tablo 6. Katılımcıların Ebeynlerinin Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı	92
Tablo 7. Katılımcıların Ailelerine Dair Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı	94
Tablo 8. Katılımcıların Okul Hakkında Düşünceleri ve İnternet Araçlarına Göre Dağılımı	95
Tablo 9. Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Farklılık Analizi	98
Tablo 10. Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon (Çoklu Korelasyon Analizi)	101
Tablo 11. Araştırma Modeli 1 Analiz Sonuçları (Yol Analizi)	103
Tablo 12. Araştırma Modeli 2 Analiz Sonuçları (Yol Analizi)	106
Tablo 13. Nitel Araştırmaya Ait Tanımlayıcı Bulgular	107



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 2021 Küresel Oyuncu Sayıları	41
Şekil 2. Dijital Bağımlılık Tipleri	42
Şekil 3. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Süreci	45
Şekil 4. Kapsamlı ve Bütünleşik Okul Sosyal Hizmet Hizmetleri için Uygulama Modeli	59
Şekil 5. Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması	73
Şekil 6. Araştırma Modeli 1	76
Şekil 7. Araştırma Modeli 2 (Aracılık Modeli).....	76
Şekil 7. Okul İklimi Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	80
Şekil 8. Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	81
Şekil 9 Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	82
Şekil 10. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	84
Şekil 11. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	86
Şekil 11. Araştırma Modeli 1 (Yol Katsayılarının İlk Hali)	104
Şekil 12. Araştırma Modeli 1 (İstatiksel Olarak Anlamlı Yol Katsayıları)	105
Şekil 13. Ergen Oyun Bağımlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Model (Yol Analizi)	106
Şekil 14. Okul İklimi Algısı	108
Şekil 15. Okul Hakkındaki Düşünceler	120
Şekil 16. Dersler Hakkındaki Düşünceler	136
Şekil 17. Online Oyun Hakkındaki Düşünceler	146



LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ İLE ÇEVİRİMİÇİ OYUN BAĞIMLILIĞININ OKULA YABANCILAŞMAYA ETKİSİ: BURDUR ÖRNEĞİ.

ÖZET

Bu çalışma lise öğrencilerinin okul iklimi algıları ile çevrimiçi oyun bağımlılığının okula yabancılaşmaya etkisini incelemektedir. Lise öğrencilerinin okul içi öğretmen ve akranları ile olan ilişkileri, okula karşı ilgileri ve öğretmenlerin kendilerine karşı adil olup olmadıkları düşünceleri ile devamında online oyun oynama sebepleri, bu oyunların bıraktıkları etkileri ve sonuçlarına bakılarak, okula yabancılaşmaya etkilerinin olup olmadığı, varsa ne derece etkili olduğu incelenerek okul sosyal hizmeti bağlamında olası sorunlara çözüm üretilmiştir.

Karma deseninin kullanıldığı bu araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende temel amaç, belirlenen problemin en iyi şekilde ortaya koyulması için birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır. Araştırmanın nicel kısmında 7 farklı lise türünden benzer sayılarda toplam 592 öğrenci ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerden toplanılan veriler AMOS 23.0 paket programı ve IBM SPSS 26.0 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel görüşmeler ise her liseden iki kişi olmak üzere toplamda 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Online Oyun Bağımlılığı, Okul Sosyal Hizmeti, Okul İklimi, Okula Yabancılaşma



THE EFFECT OF SCHOOL CLIMATE AND ONLINE GAME ADDICTION ON ALIENATION FROM SCHOOL IN HIGH SCHOOL STUDENTS: BURDUR EXAMPLE.

ABSTRACT

This study examines high school students' perceptions of school climate and the effect of online game addiction on school alienation. High school students' relationships with teachers and peers in school, their interest in school and their thoughts about whether teachers are fair to them, and the reasons for playing online games, the effects and consequences of these games, whether they have an effect on alienation from school, and if so, to what extent they are effective, and solutions to possible problems in the context of school social service were produced.

Convergent parallel design was used in this research in which mixed design was used. The main purpose of the convergent parallel design is to collect complementary data in order to present the determined problem in the best way. In the quantitative part of the study, a total of 592 students from 7 different types of high schools were interviewed. The data collected from these interviews were analysed using AMOS 23.0 package programme and IBM SPSS 26.0 package programmes. Qualitative interviews were conducted with a total of 14 students, two from each high school. The data obtained from these interviews were analysed with MAXQDA 2020 software.

Keywords: Online Game Addiction, School Social Work, School Climate, Alienation From School



1. GİRİŞ

Eğitimle ilgili her türlü unsur, insanlığın yerleşik hayata geçmesinden günümüze kadar tartışılan bir konudur. Eğitim kalitesinin daha iyi bir noktaya gelmesi için nelerin gerekli olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmanın yolları ya da başarısızlıklarının altında yatan etmenler gibi birçok konu neredeyse tüm disiplinler tarafından ele alınmıştır. Öğrencinin akademik yaşamını etkileyen en önemli unsurlardan birisi de okul iklimi ya da okul ortamıdır. Her okulun yapısı ve ortamı birçok değişken üzerinden farklılık gösterebilir. Bazı okullar daha öğrenci yanlısı, davetkâr ve destekleyiciyken bazılarındaysa daha sert, dışlayıcı ve güvensiz bir ortam olabilmektedir. Bu tarz yaklaşımlar okul iklimini oluşturmaktadır. Kısaca okul iklimi; akademik, fiziksel, yönetsel ve sosyal açıdan bütün olarak değerlendiren bir kavramdır (Loukas, 2007: 1). Bir başka tanıma göreyse okul iklimi; her bir okulu diğerlerinden ayıran, okulun genelinde hissedilen, fiziksel ve sosyal çevre içerisindeki tüm çalışan yapısı ve bunların öğrencilerle olan etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve okul içerisinde bulunan bireyler tarafından psikolojik açıdan hissedilen ve algılanan özellikler bütünüdür (Topçu, 2019: 25). Okul ikliminin ana boyutlarına bakıldığında; örgütsel yapı, öğrenme-öğretme süreçleri ve sosyo-duygusal yapı (sosyal ve duygusal öğrenme) karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel yapı genel olarak okulun kurumsal kimliğini, idarenin yönetsel anlayışını ve aldığı sorumlulukları ifade etmektedir. Her okul birer örgütsel yapı olarak ele alındığında fiziksel koşulların, donanım ve materyallerin, insan kaynağının, eğitim-öğretim süreçlerinin tüm yönleriyle şekillendirilmesi ve yönlendirilmesi gibi eğitime dair tüm etmenler okul ikliminde örgütsel yapı boyutunda ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerindeyse tüm boyutlarıyla eğitim kalitesi, sosyal ve akademik açıdan öğrencilerin başarıları, öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri, sınıf içi aktivitelerinde öğrencilerin katılımları, öğretmenlerin genel anlamda öğrencilere ne kadar rehberlik ettiği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akranları ile etkileşimleri vb. unsurları içermektedir. Okul ikliminin bir diğer boyutu sosyo-duygusal yapı (sosyal ve duygusal öğrenme) dir. Sosyal ve duygusal öğrenme; çocuk ve yetişkinlerin duygularını anlamlandırmak ve yönlendirmek, onlara belirli hedefler koymak ve bunları elde etmek, onlarla empati kurmak ve bu beceriler için gerekli bilgi, tutum ve elde edilen becerileri etkili bir biçimde uygulamaktır. Sosyal ve duygusal becerileri yüksek bireylerin okul ve iş hayatında potansiyellerini daha iyi açığa çıkarttığı bilinmektedir (Okul iklimi, 2021). Okul ikliminin yukarıda bahsedilen ana boyutlarından hareketle, iyi iklime veya kötü iklime sahip okul olmak üzere iki farklı okul türünün var olması mümkündür. İyi iklime

sahip okullarda öğrencilerin genellikle daha hevesli ve çalışkan olduğu, öğretmenlerin kendilerini işlerine adanmış, yapısı itibarıyla okulun işbirlikçi bir öğretim kadrosuna sahip olduğu, idarecilerle öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkinin kurulduğu bir okul tablosu karşımıza çıkmaktadır. Kötü bir iklime sahip okullardaysa öğrenciler eğitim sistemine karşı ilgisiz olduğu, öğretmenlerin öğrencilere karşı kayıtsız kaldığı, yönetimin öğretim kadrosuna karşı sert ve antidemokratik bir yönetim sergilediği, öğrencilerin genel olarak okula yabancılaştığı bir durum mevcuttur (Ellis, 1988: 3). Ancak burada öğrencinin akademik yaşamını en fazla olumsuz etkileyecek durum öğrencinin okula yabancılaşmasıdır.

Yabancılaşma; iş, aile, eğitim ortamlarında ve sosyal yaşamda sıkça karşılaşılan psikolojik durumlardan birisidir. Genel olarak yabancılaşma; bulunulan ortama adapte olamama, mutsuz bir ruh hali, zaman zaman çaresizlik ve tepkisizlik şeklinde ifade edilmektedir. Bu sebeple yabancılaşma, psiko-sosyal açıdan ele alınması gereken bir kavramdır (Şimşek ve Akdemir, 2015: 2). Yabancılaşma kavramı insanı ilgilendiren her alanda kendini gösterdiği gibi okul ortamında da görülmektedir. Okula yabancılaşma kavramı; verilen eğitimle, öğretme-öğrenme süreçleriyle, eğitim kurumunu oluşturan normlar, değerler, sosyal örüntüler ve etkileşimlerle bağlantılı bir olgudur. Okula yabancılaşma; öğrencilerin bilgi alışverişinden ve eğitim süreçlerinden uzaklaşıp soğuması, bir süre sonra okul içerisindeki aktivitelerin onlara anlamsız gelmesi, eğitimin ve derslerin zevk vermemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Erjem, 2005; Sidorkin, 2000). Eğitim dünyasındaki gelişmelere bakıldığında okul içi araç ve gereçlerin son teknolojilerle yenilendiği, tüm öğretmen ve diğer personellerin sürekli olarak eğitime tabi tutulduğu, müfredatların modernize edilerek okulların toplum içerisinde daha ön plana çıkartıldığı bir süreç görülmektedir. Yapılan son araştırmalar öğrencilerin birçoğunda okula ve onun uygulamalarına karşı bir yabancılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır (Heath, 1970: 515). Rafalides ve Hoy (1971)'un, Seeman (1959)'ın yabancılaşma üzerine yapmış olduğu çalışmadan hareketle ortaya koydukları bilgilere göre okulda yabancılaşma, tek boyutlu bir olgu olmayıp birçok boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma şeklindedir. Öğrenci güçsüzlüğü, öğrencinin okul içerisindeki mevcut durumuna yönelik bir kontrol eksikliğini ifade etmektedir. Öğrenci, okul yönetiminin ve öğretmenlerin içinde olduğu “sistem” tarafından manipüle edildiğine inanmakta ve kişisel olarak yapabileceği hiçbir şeyin olmadığına inanmaktadır. Ayrıca şikâyet mekanizmasının da işlemediğine, çünkü yöneticilerin ve öğretmenlerin bu şikâyetleri görmezden geldiğine inanmaktadır. Öğrenci anlamsızlığı; öğrencinin okul içi etikliklerin ne amaçla ve neden yapıldığını anlayamaması,

anlamlandıramamasıdır. Öğrenci, kendi geleceğine okulun ne gibi bir katkısı olacağı noktasında net bir fikre sahip değildir. Öğrenci kuralsızlığı yani kural tanımamazlığı ise okulun koymuş olduğu hedeflere ulaşabilmenin, okul içi kuralları yok sayarak mümkün olabileceği inancıdır. Meşru olsun ya da olmasın teknik olarak en etkili hareket tarzı, okulun resmi olarak öngörülen davranışlarına tercih edilmektedir. Öğrenci izolasyonu ya da diğer adıyla soyutlama, yabancılaşma kavramının başka bir yönüdür. Öğrenci, okulun ve eğitim-öğretim sürecinin amaçlarını kabul etmeyerek bunlara değer vermez. Okulun amaçlarından ziyade kendine ait farklı öncelikleri bulunmaktadır. Okulu bitirmek ya da bu alanda başarılı olmak gibi bir durumla ilgilenmemektedir. Son boyut ise öğrencinin kendine yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşan öğrenci kısaca, ödüllendirilen okul etkinlikleri içerisinde kendini bulamayan öğrencidir. Okul içi etkinlikleri genellikle kendisi istediği için değil, ondan bu etkinliğe katılması beklenildiği için yapmaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşması eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme açısından önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula yabancılaşma olgusu her ne kadar okul sistemi içerisindeki problemlere atıfta bulunsa da bazen bu durum çocukların ve gençlerin gelişimsel yapısından da kaynaklanabilmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, sebebi her ne olursa olsun bunların tespit edilerek okula karşı yabancılaşmanın ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesidir. Bu sebeple okul yönetimi, öğretmenler ve diğer psiko-sosyal birimlerde görev yapanlar tarafından nedenleri tespit edilerek çözümlenmelidir (Gedik ve Cömert, 2018: 482).

Okula yabancılaşma üzerine yapılan bir araştırmaya göre; yabancılaşma nedenleri arasında ilk sırada öğrencilerin boş zamanlarında gerçekleştirdikleri aktivitelerin yönelimi, ikinci olarak da okula karşı duygusal bir bağ eksikliği gelmektedir. Boş zaman yöneliminde de genellikle akademik başarıyı artırıcı eylemlere zıt eylemlerin gerçekleştiği görülmüştür (Hascher, Hagenauer, 2010: 231). Bu eylemler arasında en belirgin olanlardan birisi çevrimiçi oyun bağımlılığıdır. Çevrimiçi oyun bağımlılığını anlayabilmek için kısaca internete değinmek gereklidir.

İnternet insanlık yaşamına girdiğinde birçok alanda hayatı kolaylaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkmış olmasına karşın, zaman içerisinde birçok açıdan olumsuz sonuçları görülmüştür (Young, 2009: 356). Özellikle 2000'li yıllara girildiğinde, aynı madde bağımlılığında olduğu gibi interneti kötüye kullanıldığı, daha fazla zaman harcandığı, bireylerin iş, aile ve sosyal çevresinde bozulmaların meydana geldiği bir bağımlılık paterni gözlemlenmiştir. Her ne kadar bilgisayar ve internet kullanımında, kimyasal bir madde

kullanımı sonucu ortaya çıkan bilinç değişikliği gibi bir bilinç değişikliği oluşmasa da cinsel uyarım, kumar, alışveriş ve yemek yemede olduğu gibi internet ve onunla ilişkili alt etkinliklerde de fizyolojik birtakım kimyasalların sebep olduğu bir bilinç değişikliği meydana gelmektedir (Tarhan ve Nurmedov, 2011: 273). İşte çevrimiçi oyun bağımlılığı da günümüzde birçok bireyin iş, eğitim, sosyal hayatını olumsuz etkileyen; olumsuz sonuçlarına rağmen bu eylemi devam ettirdiği, zaman geçtikçe çevrimiçi oyun oynama süresini arttırdığı, internet bağımlılığı başlığı altında değerlendirilen bir bağımlılık türüdür. Bu bağımlılık türü ruhsal hastalık sınıflandırmasına girmese de beraberinde gelen sorunlar sebebiyle psikiyatri kliniklerine başvuran ailelerin sayısının artması, ortaya çıkan belirtiler, prevalans oranları gibi etmenler bu bağımlılık türünün giderek tehlikeli bir hal aldığı gerçeğini ortaya koymaktadır (Irmak ve Erdoğan, 2016: 128). Çevrimiçi oyun bağımlılığı tanımı genellikle psiko-sosyal açıdan ortaya çıkan olumsuz etkiler üzerine yoğunlaşmış olsa da epileptik nöbetler, işitsel halüsinasyonlar, obezite, bilek ağrısı, boyun ağrısı, kabarcıklar, nasırlar, ağrılar ve uyuşukluk gibi fiziksel belirtiler de görülmektedir. Hem fiziksel hem de sosyal açıdan ortaya çıkan olumsuz belirtiler, çocukların ve gençlerin yaşamlarının farklı noktalarını da etkilemektedir. Nitekim lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı ve akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırmaya göre, oyun oynamaya ayrılan vakit arttıkça akademik çalışmalara katılımın düştüğü belirlenmiştir. Yukarıda bahsedilmiş olan sorunların birçoğu ya okul kaynaklı ya da okul sistemi içerisinde çözülebilecek durumdadır. Çünkü bakıldığında farklı yaşam şartları ve sosyoekonomik durum içerisinde olan birçok öğrenci; okula devam etme, okul içi arkadaşlık ilişkileri, akademik başarı vb. problem yaşayabilmekte ve biyopsikososyal açıdan gelişimlerini tehdit eden sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Yaşanılan bu sorunlar okul yönetimi, öğretmenler, aile ve öğrenci ile işbirliği içerisinde çözülmeli ve multidisipliner bir yaklaşım ile ele alınmalıdır (Özbesler ve Duyan, 2009: 17). İşte tam bu noktada okul sosyal hizmetinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Okul sosyal hizmeti; öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları hususunda yardımcı olmak, okul disiplin politikalarının oluşturulmasına katkı sağlamak, ruh sağlığı müdahalesinde bulunmak, kriz yönetiminde ve destek hizmetlerinde liderlik etmek gibi hususlarda; öğrencilerin ve ailelerin yanı sıra doğrudan okul idarecileriyle birlikte çalışan multidisipliner bir uygulama alanıdır (NASW, 2021). Okul sosyal hizmeti alanında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının rollerine bakıldığında; öğrencilerin zihinsel sağlık sorunlarında, genel kaygılarında olumlu davranışsal destek hizmetleri veren, akademik destek ve sınıf desteği sağlayan; öğretmenler, ebeveynler ve yöneticilerle bağlantı kurma konusunda yardımcı olan,

ayrıca bireysel ve grup danışmanlığı/terapisi sağlayabilecek eğitimli, zihinsel sağlık uzmanlarıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları; okulların öğretme ve öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesi, yeterlilik ve güvenin kazanılması için bir ortam sağlama amacını ilerletmede etkilidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, okul bölgelerinin akademik misyonunu yerine getirme yeteneğini geliştirmesinin ve özellikle kurduğu okul-toplum işbirliğiyle öğrencilerin başarıya ulaşmasının anahtarlarıdır.

1.1. Okul İklimi

Eğitim-öğretim süreci gerek toplumun ve bireyin inşası gerekse sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerin geliştirilmesinin yanı sıra; ekonomik büyüme için gerekli olan beşeri sermayenin gelişimini teşvik etmede de hayati bir rol oynamaktadır. Günümüzde okullar hem toplumun hem de gençlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışları aktarmayı amaçlayarak işlevsellik kazandırmaktadır (Rapti, 2012: 110). Ancak her okul sahip olduğu birtakım özellikleri sebebiyle diğer okullara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar okulun bulunduğu şehrin sosyal, kültürel, ekonomik yapısı; okulun akademik başarısı, yönetim ve öğretmen kadrosu gibi etmenler sebebiyle değişkenlik göstermektedir. Bazı okullar öğrenciler için daha rahat olduğu, kendini iyi ifade edebildiği ve uyum sağlayabildiği bir ortam sunarken bazılarındaysa dışlayıcı, öğrencinin kendini güvende hissetmediği ve problem yaşadığı zaman çözüm bulamadığı bir ortam söz konusu olabilmektedir. İşte tüm bu sayılan etmenler "okul iklimi" kavramını ortaya çıkarmaktadır. Kısaca tanımı yapılacak olunursa; okul iklimi bir okulun sosyal, akademik, fiziksel tüm şartlarını içeren, tüm bu şartların birbiri ile iç içe olduğu çok boyutlu yapıyı ifade etmektedir (Loukas, 2007: 1). Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC) (2007) ise bu kavramı hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme, öğrenme ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtan okul yaşamı deneyimleri bütünü olarak tanımlar. Türkiye'deki eğitim sistemine bakıldığında merkez bir yapıya sahip olduğu görülse de her okulun kendine has bir ikliminin olduğu söylenebilir. Her okul ayrı iklime sahip olduğu gibi her birey de bu süreçten farklı şekillerde etkilenmektedir. Bireyleri etkileyen etmenlerin; bireyin yetiştiği Ailenin ve içinde bulunduğu toplumun yapısı, bireysel özellikler, çevre ile kurduğu ilişkiler olduğu söylenebilir (Topçu, 2019: 27). Bu sebeple okul iklimi kavramı geçmişten bugüne kadar literatürde çeşitli etki alanları üzerinden ele alınmıştır. Bu alanlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Geçmişten günümüze araştırılan okul iklimi alanları (Zullig, vd., 2010: 141).

Alanlar	Alan içi etki yerleri
Düzen, Güvenlik ve Disiplin	Algılanan güvenlik Akranlara ve otoriteye saygı Disiplin politikaları hakkında bilgi ve adalet Okul içi zorba grupların varlığı
Akademik Sonuçlar	Başarı ve tanınma Akademik başarısızlık duygusu Akademik normlar Akademik eğitim Sınıflardan genel memnuniyet Performansın gelecekteki ve mevcut değerlendirmeleri
Sosyal İlişkiler	Öğretmen-öğrenci ilişkileri Kişilerarası ilişkiler Öğrenci-akran ilişkileri Okul personelinin yardımseverliği
Okul Tesisleri	Okul sıcaklığı Sınıf düzeni Ortam gürültüsü Okul, sınıf ve zemin durumu Okulun fiziksel dekorasyonu
Okula Olan Bağlılık	Heyecanlı, hevesli ve ilgili öğrenciler Okulla ilgili duygular Öğrencileri değerli hissettiren girdiler

1.1.1. Okul İkliminin Boyutları

Okul iklimi hakkında yapılan tanımlar her ne kadar anlaşılabilir olsa da bu kavramın genellenebilir bir ölçümünün oldukça zor ve karmaşık olduğu söylenebilir. Her okul

bulunduğu bölgenin dinamiklerine, fiziksel ve sosyal yapısına göre değişiklik göstermekle birlikte, bir de bunlardan etkilenen bireylerin hayat görüşü ve kişilik yapısına göre de farklılaşmaktadır. Ancak olası senaryolar karşısında neler yapılabileceği hususunda okul ikliminin boyutları üzerinden bu kavram değerlendirilebilir (Ellis, 1988: 3). Hoy ve arkadaşları (1991) yapmış oldukları çalışmada okul ikliminin 6 boyutunu ortaya koymuş ve ilk üç boyutunu yönetsel açıdan, diğer üç boyutunu ise öğretmen davranışları üzerinden ele almışlardır. Yönetsel açıdan ele alınan boyutlara bakıldığında;

Destekleyici müdür davranışı: Müdür genellikle öğretmenlerin her türlü önerilerine açıktır ve eleştirileri hoşgörü ile değerlendirerek durumu en uygun biçimde karşı tarafa yansıtır. Bu boyut içerisinde değerlendirilen müdürler, kişisel ve mesleki anlamda öğretmenlerin sınırlarına saygı gösterir ve yeri geldiği zaman öğretmenleri tebrik ederek onlardan övgü ile bahsetmekten geri durmaz.

Yönlendirici davranışlara sahip müdür: Bu boyut, katı ve kontrolü elinde tutmak isteyen müdür tutumlarını içermektedir. Buna göre müdür; öğretmenleri, öğrencileri ve okul içi diğer tüm faaliyetleri de kapsayacak şekilde izlemek ve kontrolü sağlamak istemektedir.

Kısıtlayıcı müdür davranışları: Bu boyut içerisindeki davranış biçimine göre müdür, öğretmenlerin çalışmalarını kısıtlayıcı bir tutum sergilemektedir. Öğretmenlere eğitim ve öğretim süreçlerinden ziyade evrak işleri ve idari birtakım görevler vererek onların asli görevlerini gerçekleştirmelerini engellemektedir.

Öğretmeler açısından ele alınan boyutlar;

Profesyonel öğretmen tutumu: Öğretmenler kendi aralarında mesleki iletişime açıktır ve bu etkileşimi desteklemektedirler. Yaptıkları işten zevk alır, bulundukları okuldan ve birlikte çalıştığı meslektaşlarından gurur duyar.

Samimi öğretmen davranışı: Bu boyut, öğretmenler arasındaki uyumlu ve güçlü sosyal ilişkileri ifade etmektedir. Uyumlu bir biçimde çalışan öğretmenler, birbirlerini iyi tanıyarak sosyal açıdan da birbirlerini desteklerler.

İlgisiz öğretmen davranışı: Öğretmenler bu boyutta mesleki uygulamaları kendi içerisinde anlamlandıramamakta ve profesyonel faaliyetlere odaklanamamaktadır. Ayrıca bu boyuttaki öğretmenler birlikte çalışmaktan ziyade bireysel çalışmayı tercih ederler ve hem okula karşı hem de meslektaşlarına karşı sürekli eleştirel bir tutum içerisinde dirler.

Schneider ve arkadaşları (1996) ise genel olarak örgüt ikliminin olası çıktılarını 4 boyuta ayırmıştır. İlk üç boyut işlevsel, bir boyut ise hedeflerle ilgili kısmı ifade etmektedir. Buna göre:

1. İlk boyut, kişilerarası ilişkilerin yapısı üzerinedir. Kurumların işlevsel birimleri arasındaki profesyonel ilişkiler, ilişkinin niteliğine göre işbirlikçi ya da rekabetçi bir biçimde şekillenmektedir. İlişkinin niteliğiye genellikle karşılıklı paylaşım, güven ya da çatışma ve güvensizlik üzerinedir. Ayrıca kurumların sosyal ilişkileri ne kadar desteklediği, diğer ilişki biçimlerini de doğrudan etkilemektedir.

2. Hiyerarşik yapı da yine iklimi etkileyen boyutlardan birisidir. Kurum içi işleyişi etkileyen kararları sadece üst yönetim mi alıyor yoksa bu kararlardan etkilenenler de karar alma sürecinin içerisinde mi? Oluşturulan organizasyon şeması bir ekip çalışması üzerine mi yoksa bireysel çalışma üzerine mi karakterilize ediliyor? Yönetimin, diğer alt birimlerde çalışanlardan farklı olarak özel sosyal tesisleri var mı? Bu soruların cevapları örgüt ikliminin genel durumunu ortaya koymaktadır.

3. Yapılan işin doğasının zorlu ya da sıkıcı olup olmadığı; işin, herkesin bireysel yorumlaması ile mi yoksa tek düze standart bir uygulama ile mi yürütüldüğü ve yönetimin imkânlar dâhilinde gerekli materyalleri çalışanlara sağlayıp sağlamadığı yine örgüt içi iklimi etkileyen unsurlardandır.

4. Kurum çalışanlarının motivasyon kaynağı örgüt iklimi için önemli dinamiklerden birisidir. Buna göre üst yönetim mükemmel bir işleyişte, çalışanlarla işin belirli standartları paylaşılmalıdır. Bu standartların nicelik ve nitelik olarak gerçekleştirilebilmesi durumundaysa ödüllendirme ve takdir etme de yine verimlilik ve hizmet alanlar açısından önemlidir. Ayrıca yönetim beklentilerinin karşılanabilmesi adına zaman zaman hizmet içi eğitimler düzenlenerek olası eksikliklerin önüne geçilmelidir.

Kalkınma Atölyesi Kooperatifi (2019)'nin okul iklimi üzerine ortaya koyduğu boyutlar; Örgütsel Yapı, Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Sosyo-Duygusal Yapı (Sosyal Ve Duygusal Öğrenme) şeklindedir. Örgütsel Yapı boyutu; okulun kurumsal kimliği, yönetim-öğretmen kadrosu ilişkisi ve dağıtılan sorumlulukların ortak amaca hizmet etmesi yönündeki kurumsal faaliyetleri ifade etmektedir. Aynı zamanda birer örgütsel yapı olan okullarda eğitim sürecini oluşturan fiziksel şartlar, eğitim materyalleri, insan kaynağı gibi tüm süreçlerin yönetilmesi ve koordinasyonu okul iklimi açısından ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde eğitim-öğretimin kalitesi, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik açıdan başarılı olmaları,

öğrencilerin öğretmenden beklentileri ve istekleri, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin katılım durumu, öğretmenlerin öğrencilere ders dışında rehberlik etmesi, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri vb. birçok etmen bu süreç içerisinde sıralanabilir. Bu süreç aynı zamanda örgütsel açıdan çalışmaları, sosyo-duygusal bir bağlılığı ve ortak hedefler çerçevesinde hareket etmeyi de kapsamaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme; çocuk ve ergenlerde kendi benliğini anlama ve şekillendirme, kendine sosyal ve akademik hedefler koyarak bu doğrultuda çaba gösterme ve empati duygularının gelişimi noktasında bilgi, beceri ve değerleri edinme ve uygulama sürecidir. Sosyal ve duygusal becerilerin aynı zamanda akademik çalışmalar, okul etkinlikleri, diğer öğrencilerle olan ekip çalışmaları, sosyal uyum ve problem çözme noktasında da büyük etkisi bulunmaktadır.

1.1.2. Okul İklimi Türleri

Okul iklimi genel olarak okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade etmektedir. Okul yaşamı ise okul içi kuralları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme-öğrenme ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır. Her okulun yansıttığı yaşam deneyimi, sayılmış olan etkenler sebebiyle farklılaşmaktadır. Ancak temelde olumlu ve olumsuz okul iklimi olmak üzere iki çeşit okul iklimi olduğu söylenebilir.

Olumlu bir okul iklimi, öğrenciler üzerinde sürdürülebilir; onları demokratik bir toplumda daha üretken, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan gelişim ve öğrenim noktasında teşvik eder. Ayrıca olumlu okul iklimi öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri de içermektedir (National School Climate Council, 2007: 5). Olumsuz okul iklimindeyse okul yönetiminin ve öğretmenlerin öğrencilere karşı düşmanca ve okul içi uyumu destekleyici olmayan tutumu söz konusudur. Bunun en önemli nedeni, yine yönetimin ve öğretmenlerin okula olan aidiyetlerinin eksikliğidir. Ayrıca yönetim ve öğretmenlerin bu tutumu öğrenciler arası zorbalığı arttırmaktadır ve bu durumu önleyici okul içi kurallar söz konusu değildir. Bu sebeple bu tip okullarda, öğrencilerin akademik başarılarında zamanla azalmalar görülmektedir (Wang, Beryy ve Swearer, 2013: 297). Temelde bu iki tip okul iklimi birçok araştırmaya konu olmuş ve çeşitli okul sistemleri incelenmiştir. Olumlu iklime sahip okulların öğrenciler üzerinde gelişmiş akademik başarı sağladığı, öğrencilerin bu sayede kişisel ve zihinsel yönden sağlıklı ilişkiler kurdukları; ayrıca zorbalık, mağduriyet, uzaklaştırma, okuldan ayrılma gibi durumlarda ve öğretmen değişiminde azalma görülmüştür. Daha geniş çıktılara bakıldığında bu iklim; öğrenciler, personel ve aileler yanında bulundukları çevreyi de

olumlu etkilemiştir. (Kane vd., 2016: 10). Ancak Hoy ve Clover (1986) olumlu ve olumsuz okul iklimini biraz daha açarak açık iklim, ilgili iklim, kapalı iklim ve ilgisiz iklim olmak üzere 4 ayrı iklim türü ortaya koymuştur. Bunlar;

Açık iklim: Kısaca açık iklim, olumlu okul iklim başlığı altında değerlendirilebilecek olup hem yönetimin hem de öğretmenlerin öğrencilere karşı ve okulu ilgilendiren her türlü hususta karşılıklı iletişime açık olduğu bir iklim türüdür. (Hoy ve Clover, 1986: 107). İklimin bu şekilde olduğu okullarda bireyler arası işleyişte engelleme, çözülme, ikili ilişkilerden uzak durma, yönetimin öğretmenleri sıkı kontrol altına alması gibi durumlar daha azdır; işi şevkle yapma isteği ve tüm okul içerisinde birlik ve beraberliğin hâkim olduğu boyutlar daha yüksektir (Topçu, 2019: 49). Yönetim-öğretmen-öğrenci uyum içerisinde olup bireysel çekişme ve kavga en az seviyededir. Yönetici ve öğretmenlerde iş doyumunu, öğrencilerdeyse okula gelme isteği yüksektir. Ayrıca yönetim, öğretmenler ve öğrenciler mevcut okullarında bulunmaktan gurur duyarlar (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

Kapalı iklim: Kapalı bir okul iklimi; müdür-öğretmen ve öğretmenler arası etkileşimlerin sınırlı, okul içi işbirliğinin az olduğu iklimdir. Kapalı iklime sahip okullarda idareciler ve öğretmenler yapacakları bir uygulamada herhangi bir kimseye danışmadan harekete geçerler. Müdürler verilen emirlere itaati, rutin düzeni ve yoğun çalışmayı vurgulayarak liderlik ederler ve öğretmenler de genellikle sorun çıkmaması adına bu durumu sürdürürler. Bu iklim türünde öğretmenler; idarecilerini ilgisiz, tepkisiz, kontrolcü ve katı olarak görürler. Genel olarak kapalı iklimlerdeki okullar; anlayışsız davranan, esnek olmayan idarecilere ve ilgisiz, kayıtsız, hoşgörüsüz öğretmenlere sahiptir (Krommendyk, 2007: 54). Bireylerarası çatışma yüksektir; idareciler ve öğretmenlerde iş doyumunu, öğrencilerde okula devam isteği oldukça düşüktür. Yönetimin öğretmen ve diğer çalışanlara verimlilik konusunda sürekli vurgu yapmasına rağmen pratikte verim düşüktür. (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

Bağımsız iklim: Bağımsız iklimin genel olarak açık iklim ile benzeştiği birçok husus olsa da birbirinden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Bağımsız iklimde açık iklimden farklı olarak idarecilerle öğretmenler arasında belirli bir mesafe bulunmaktadır (Dönmez ve Korkmaz, 2011: 173). Bu iklim tipinde daha çok okul içi sosyal doyum ve sosyal gereksinimlerin karşılanmasına öncelik verilmektedir. Her ne kadar herkesin bireysel hareket alanları geniş tutulsa da okul içi bir baskı grubu söz konusudur. Bu iklim tipinin olumlu tarafıysa özellikle öğretmen ve öğrencilerin sorumlulukları dışında iş yükü ile engellenmemesidir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

Samimi iklim: İdarecilerin öğretmenlere arkadaşça yaklaştığı ve çoğu durumda anlayışlı bir yaklaşım benimsediği iklim türüdür (Dönmez ve Korkmaz, 2011: 173). İdareciler; öğretmenlerin, diğer çalışanların ve öğrencilerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması hususunda hassas davranmaktadır. Burada idareciler okulda samimi ve pozitif bir imaj çizmeyi hedeflemektedir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

Babaerkil iklim: Bu iklim türünde idareciler; öğretmen, öğrenci ve diğer personelin tüm gereksinimlerini karşılamak istemekte ancak bunu yaparken sürecin tüm kontrolünün idarede olmasını beklemektedir. İdareci okul içindeki tüm olanları bilmek ister, bunun için her yerde bulunur ve gerektiği yerde müdahale ederek kontrolü elde tutmak ister. Bu sebeple okul içi arkadaşlık ilişkileri kurulamamakta ve bu yönüyle kapalı iklimle benzeşir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107). Ayrıca öğretmenler kendi aralarında işbirliği yapmaktan kaçınırlar. Bu sebeple idareciler öğretmenleri belli bir amaca yöneltme konusunda problem yaşar (Topçu, 2019: 50).

1.2. Bağımlılık

Tarihsel olarak bakıldığında geçmişten günümüze “bağımlılık olgusu” tüm toplumlarda görülmüş, insan hayatında hep var olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Nitekim arkeolojik çalışmalar, antik yazılı eserler ve geçmişe ışık tutan birçok bilgi ve belge bizlere, bağımlılığın bir şekilde insan yaşamı içerisinde olduğunu ve yaşamını etkilediğini göstermektedir. Antik dönemlerde de bazen keyif almak, bazen de bilinçlerini değiştirmek için kişilerin bağımlılık yapıcı maddelere başvurduğu görülmektedir.

Yazılı belgelerden edinilen bilgilere göre bağımlılık yapıcı ilk madde, M.Ö. 6000'lerde Ermenistan'ın bugünkü konumunda bulunan alkoldür. Bu alkol fermantasyon yoluyla bal veya meyvelerden elde edilerek oluşturulmuştur. Yine dönemin yazılı belgelerine göre alkol, kaygı ve diğer olumsuz duygu durumlarını değiştirmek için kullanılmış ve alkole zamanla kutsal bir anlam da yüklenilmiştir (McKim, 2000, akt.; Uzbay, T. 2009: 14). M.Ö. 2737 yılında kaleme alınmış, Çin İmparatoru'na ait "Şifalı Bitkiler Tarifi" kitabında esrar hakkında bilgi ve betimlemeler yer almaktadır. Greklerde "Dionisos", Romalılarda ise "Bacchus" şeklinde isimlendirilen şarap tanrıları mevcuttur. Günümüzde halen Ekvator'da yaşan yaşayan Jivaro yerlileri, birtakım doğaüstü güçlerle bağlantı kurmanın yolunun bilinçte değişiklik yapan bitkilerde olduğuna inanmaktadır (Tarhan ve Nurmedov, 2011: 4). Greko-Romen filozofları da eserlerinde aşırı alkol, uyuşturucu, yiyecek ve kumarla meşgul olmanın birey ve toplum açısından oluşturacağı rahatsızlıkları dile getirmiştir (DiClemente, 2003: 3).

Tarihsel süreçte her ne kadar bağımlılık yapıcı unsurlar hakkında bilgiler yer alsa da bağımlılık kavramı, ilk olarak 20. yüzyılın başlarında tıpta kompulsif ilaç alımını tanımlamak için yaygın olarak kullanılmış ve eskiden kullanılan "alışkanlık", "sarhoşluk" veya "morfin düşkünlü" kullanımının yerini almıştır. Kavram başlangıçta alkol ve uyuşturucuya odaklanmış, ancak daha sonra nikotin ve literatüre giren diğer maddeler hakkında da kullanılır olmuştur (Berridge ve Mars, 2004: 747).

Bağımlılığın geleneksel olarak bilinen tanımına bakıldığında, kişinin farmakolojik bileşenlerden oluşan maddeleri amacı dışında kullanması sonucunda kendisine zarar veren şeklinde olduğu görülür. Bu tanım her ne kadar fizyolojik bağımlılığı temsil etse de geçmişte bağımlılık kavramının tümünü kapsayıcı bir biçimde kullanılmaktaydı. Bu tanım genellikle güçlü bir fizyolojik aşırma, yoksunluk belirtileri ve aynı etkiyi elde etmek için ilaca daha fazla ihtiyaç duymayı içerir (American Psychiatric Association, 1980: 164). Ancak bağımlılık kavramı özellikle 2000'lerden sonra büyük bir değişim geçirmiş, madde ile ilişkili bağımlılıkların yanında davranışsal birtakım unsurları da kapsamıştır. Temel tanı kriterleri üzerinden bağımlılığın güncel tanımına bakıldığında, bireyin belirli bir maddeyi veya davranış modelini olumsuz sonuçlarına rağmen sürekli tekrarlama; iş, eğitim, sosyal ve aile yaşantısında bozulmaların meydana gelmesi ile ortaya çıkan karmaşık bir bozukluktur. Bağımlı bir kişinin yaşadığı süreçler, gündelik hayatından bağımsız değildir. Kişi gündelik yaşamında fiziksel ve duygusal açıdan doyuma ulaşamadığında ya da ulaşamadığını düşündüğünde bağımlılık oluşturan unsura daha fazla yakınlaşmaya başlar ve diğer olumsuz sonuçları görmezden gelir (Hollen, 2009: 2). Bağımlılık kavramının bu denli genişlemesi çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Kimi uzmanlar bağımlılığın geniş bir yelpazeyi kapsamasının hem anlam kargaşasına yol açacağı hem de ciddi anlamda tehlikeli olan bağımlılıkların toplum nezdinde anlamını yitirmesine sebep olacağı endişesini ifade etmişlerdir. Ancak bağımlılığın nörolojik etkileri üzerine yapılan araştırmalarda, bağımlılık yapıcı unsurdan bağımsız olarak bireyi her türlü madde, davranış vb. birçok şeye bağımlı yapmaya müsait bir işleyiş sisteminin olduğu görülmüştür. Ayrıca bağımlılık kavramı altında ne kadar çok unsur incelenirse hem halk sağlığını hem de toplumun bağımlılık ile ilgili sorunlarını anlama ve bunlara müdahale kapasitesi genişleyecektir (DiClemente, 2003: 4). Yapılan araştırmalara göre alkol, tütün ve diğer madde bağımlılıkları dışında internet, spor, siberseks, kumar, yeme-içme ve teknolojik aletlerin kullanımının da beyinde bağımlılık yaptığına dair veriler elde edilmiştir.

Bu sebeple bağımlılık temelde madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılık şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Madde bağımlılığının kapsadığı alt bağımlılık türleri; opiat, alkol, esrar, kokain, tütün, hallusinojen, solunan çözücü, uyarıcı vb. tipi bağımlılıklardır (Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2012: 22). Davranış bağımlılığı türleri ise internet, kumar, alışveriş, yeme, cinsel vb. bağımlılıklardır.

1.2.1. Davranış Bağımlılığı

Bağımlılık geçmişten günümüze çeşitli şekillerde toplum içerisinde yer almış ve toplumu derinden etkilemiş bir olgudur. 2000’li yıllara kadar toplum içerisinde, bağımlılık denilince akla ilk olarak alkol ve uyuşturucu bağımlılıkları gelmektedir. Ancak zaman içerisinde bazı davranışların da tıpkı madde kullanımında olduğu gibi sorunlu ve tekrarlayıcı olduğu görülmüştür. Bu sebeple literatürde artık sadece madde bağımlılığı değil, aynı zamanda davranışsal bağımlılıklar da yer almaya başlamıştır (Griffiths, 1996: 19). Davranışsal bağımlılık kavramının bağımlılık olup olmadığı 2000’lerden sonra sıklıkla tartışılan bir konudur. Yapılan araştırma ve klinik deneyimler, aşırı boyutlara ulaşan davranışların spesifik aktivitesinin doğasından ayrı olarak önemli sorunlara yol açabileceğini ortaya koymuştur. İnsanlar sigara, alkol ya da uyuşturucu kullanabilir, video oyunu oynayabilir, internet kullanabilir, alışveriş yapabilir, yemek yiyebilir ya da egzersiz yapabilir. Ancak yapılan çalışmaların sayısı arttıkça ve çalışmalar detaylandırıldıkça bu faaliyetlerin gözlemlenebilir sonuçları, tekrarlayan problemli madde kullanım bozuklukları ile birçok noktada benzeştiği yönündedir. Bu benzeşmeler fenomenoloji (aşırma, tolerans ve geri çekilme), doğal öykü (başlangıç, kroniklik ve tekrarlayan seyir), komorbidite, genetik örtüşme, nörobiyolojik mekanizmalar ve tedaviye yanıt noktasındadır. Davranışların süresi ve sıklığı arttıkça psikolojik ve fiziksel bozulmaların yanında finansal, sosyal ve mesleki işlevselliğin de azalmasına sebep olabilir (Petry, 2016: 1).

Bağımlılık, esasında madde ya da davranış bağımlılıklarının daha üstünde bir kavram olup; dürtüsel bir şekilde madde veya davranışsal alıştırıcıların arayışı ve kullanımı ile karakterize olan, nüksedici, kronik bir beyin hastalığı olarak tanımlanmaktadır. Bağımlılığın bir beyin hastalığı olarak düşünülmesinin en önemli nedeni, madde ve davranışsal bağımlılıkların beynin işleyiş ve yapısında değişiklikler oluşturmasıdır. Beyindeki bu değişim zamanla gündelik davranışlar üzerinde de olumsuz etkilere yol açabilir. Davranışsal bağımlılıkların, "bağımlılık" çatısı altına alınmasının en önemli nedeni insan beynine olan etkisidir. Yapılan araştırmalarda içki, sigara vb. birçok maddenin beyne yaptığı etkinin benzerinin; internet,

kumar, alışveriş, teknoloji vb. birçok aşırı davranış şekillerinde de görüldüğü bildirilmiştir. Bunun en önemli nedeni beyindeki ödül sisteminin işleyişidir. Beyin işleyişi içerisinde yer alan "ödül ceza sistemi", bireyin zevk alınan gündelik faaliyetlerine karşılık dopamin salgılayarak bir nevi insana ödül veren bir yapıdır. Bu yapı, bağımlılıklar ile birlikte daha sık kullanıldığında kişi diğer aktivitelerden zevk almamaya başlar ve sonrasında sadece bağımlılık yapıcı madde ya da davranış ile çalışır (Tarhan ve Nurmedov, 2011: 8). Bu sebeple davranış bağımlılığı tıpkı madde bağımlılığında olduğu gibi kişinin belirli bir davranış modelini tekrar etmesi ve bunun sonucunda olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına; bu sonuçlar sebebiyle iş, eğitim, aile ve sosyal yaşamında bozulmaların meydana gelmesine rağmen halen devam ettirilen bir bağımlılıktır (Hollen, 2009: 74). Davranışsal bağımlılıklar, çoğunlukla belirli bir davranışın sıklığını veya kapsamını kontrol edememekten veya davranışa neden olan dürtüsel olarak kendini gösteren dürtü kontrol bozukluklarından oluşur (Hollen, 2009: 74).

Bağımlılık ve diğer mental rahatsızlıklar üzerine birçok tanı kriterin yer aldığı “Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı”, Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından belirli aralıklarla yayınlanan ve bağımlılık alanına yön veren bir çalışmadır. Davranış bağımlılıkları daha önceki DSM çalışmalarında “Dürtü Kontrol Bozukluğu” başlığı altında ele alınmış olup 2013 yılında yayınlanan DSM-V’te kumar bağımlılığının “Madde İlişkili ve Bağımlılık Yapan Bozukluklar” başlığı altında ele alınması, davranış bağımlılığının madde bağımlılıklarıyla ortak yönlerine işaret eden ilk çalışma olarak görülmektedir (Robbins ve Clark, 2015: 66).

Davranış bağımlılıklarını sınıflandırma konusunda, kumar oynama bozukluğu ve internette oyun oynama bozukluğu dışında diğer davranışsal bağımlılıklar başlığı altında değerlendirilen bağımlılıklar, gerek tanısal boyutta gerekse sınıflandırma olarak tartışılan konulardır. Literatürde tartışılan bağımlılıklar; online oyun bağımlılığı, kumar bağımlılığı, internet bağımlılığı, akıllı cep telefonu bağımlılığı, pornografi ve seks bağımlılığı, alışveriş bağımlılığı, ilişki bağımlılığı, iş bağımlılığı, yeme bağımlılığı ve egzersiz (spor) bağımlılığı şeklindedir (Deveci, 2020: 1).

Genel olarak sayılan bu bağımlılık çeşitlerinin bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Bunlar (DiClemente, 2003: 5)’e göre şunlardır:

1. Kişiye haz veren ve sürekli olarak tekrar etme isteği uyandıran bu davranış kalıpları, aynı zamanda gündelik yaşamda da ihtiyacımız olan ve gerçekleştirdiğimiz davranışlardır.

2. Bu davranışlar sadece gerekli durumlarda gerçekleştirildiğinde herhangi bir problem teşkil etmezken, amacı dışına (sorunlarla baş etme, haz alma..vb.) çıktığında ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilir.
3. Bağımlılık yapıcı davranış kalıpları kısa bir süre içerisinde tıpkı madde bağımlılığında olduğu gibi kendini tekrarlayan ve artarak sürekli hale gelen bir yapıya sahiptir.
4. Bağımlılık yapıcı her davranışın birbirleri ile ilişkili psikolojik ve fizyolojik bileşenleri bulunmaktadır.
5. Herhangi bir davranış bağımlılığına sahip bireyler, bu bağımlılıkları durdurmakta veya değiştirmekte zorlanırlar.

1.2.1.1. Davranış Bağımlılığı Tanı Kriterleri

Davranışsal bağımlılıkların gözlemlenmesi, yapısı itibari ile madde bağımlılığına göre daha zordur. Çünkü davranışsal bağımlılık olarak tanımlanan birçok alt bağımlılıklar, aynı zamanda bireylerin gündelik yaşamının birer parçası haline gelen faaliyetlerdir. Ancak bağımlılık üzerine yapılan araştırmaların ortaya koyduğu genel sonuç; bağımlılığın sadece maddeye ait bir durum olmadığı, farklı davranış şekilleri üzerinden de bağımlılığın gelişebileceği şeklindedir. Bu sebeple davranışsal bağımlılıklar üzerine yapılan tanı kriteri çalışmalarında kimi zaman bizzat denekler üzerinden hareketle kriterler oluşturulurken, kimi zaman da madde bağımlılığından hareketle bir dizi kriter ortaya koyulmuştur. Bu çalışmalardan birisini de Griffiths (2005) gerçekleştirmiştir. Griffiths, davranışsal bağımlılıklar tanı kriterlerini geliştirirken madde bağımlılıkları hem klinik kriterleriyle karşılaştırmış hem de bu alandaki deneysel çalışmalardan çıkan bulgulardan hareketle bir dizi tanı kriteri oluşturmuştur. Bunlar;

Belirginlik: Belirginlik, belirli bir aktivitenin kişinin yaşamında en önemli ve vazgeçilmez unsur haline geldiği; düşüncelerine (meşguliyetler ve bilişsel çarpıtmalar), duygularına (istek duyma) ve davranışlarına (sosyal çevre içerisindeki davranışlardaki bozulmalar) sınırlamalar getirdiği hallerdir. Kısacası kişinin hayatında diğer aktivitelerine göre daha ön plana çıktığı durumlardır. Bu durum aynı zamanda, tıpkı madde bağımlılarında görüldüğü gibi, kişinin o davranışı çeşitli sebeplerden ötürü gerçekleştiremediğinde her şeyi bir kenara bırakarak bu eylemi gerçekleştirmek için çaba sarf etmesi (ters belirginlik) olarak da adlandırılmaktadır.

Ruh Hali Değişikliği: Yapılan çalışmalara göre tekrar eden bir aktivite içerisinde olan kişiler, genellikle öznel deneyimlerine dayanarak bazı davranış modellerine ya da madde kullanımına yöneldiklerini ifade etmektedirler. Bunun en önemli sebebi, olumsuz yaşam deneyimlerini

unutmak ya da mevcut ruh halini değiştirmeyi istemektir ve bir yere kadar bu madde ya da davranış modellerinin psikolojiyi, fizyolojiyi değiştirici etkiye sahip olduğu söylenilebilir. Bu etkinin kaynağıysa kişinin etki beklentisi içine girmesidir. Bireyler bu etki beklentisini aynı zamanda bir baş etme stratejisi olarak da görmektedirler.

Tolerans: Madde bağımlılığının en önemli özelliklerinden birisi de bağımlı bireyin her seferinde bir önceki aldığı miktardaki hazzı yaşama isteğidir. Ancak her seferinde bir önceki alınan miktar yetmemekte ve bu sebeple zaman içerisinde alınan miktar bir öncekine göre arttırılmaktadır. Bu döngü genel olarak bireyin "tolerans" kazanması olarak ifade edilmekte ve aynı durum davranış bağımlılıklarını için de geçerli olmaktadır. Örneğin az bir para miktarı ile kumara başlayan birisi o anki yaşadığı hissiyatı yakalayabilmek adına her seferinde bir önceki miktarın üzerine koyarak devam etmektedir. Çünkü birey artık bir önceki seferde ortaya koyulan para miktarı ile oynanan oyun ve yaşanan heyecana karşı bir tolerans kazanmıştır ve bu sebeple kademeli olarak miktarı arttırma ihtiyaı hissetmektedir. Tolerans kazanma, psikoaktif madde bağımlılıklarında en net tanı kriterlerinden olup davranış bağımlılıklarında da çok sayıda çalışma ile ortaya konulmuştur.

Yoksunluk Belirtileri: Yoksunluk belirtileri, devamlı olarak kullanılan bir madde alımının ya da bir davranış modelinin gerçekleştirilmesi durumu azaltıldığında ortaya çıkan olumsuz fizyolojik ve/veya psikolojik etkileri ifade etmektedir. Psikolojik açıdan yoksunluk belirtileri; sosyal çevreye uyum sağlayamama, sinirlilik, depresyon ve kaygı bozukluğu gibi durumlardır. Fizyolojik belirtilerse mide bulantısı, baş ağrısı, terleme, uykusuzluk ve diğer stres semptomlarıdır.

Çatışma: Bu durum, bağımlı birey ve çevresindekilerle (kişiler arası çatışma) ve/veya kendi içinde (ruhsal i çatışma) belirli bir eylemle ilgili olan çatışmaya işaret eder. Kişilerin sürekli olarak haz aldığı bağımlı olunan davranışlara yönelmesi, beraberinde gündelik yaşam içerisindeki ikili ilişkilerini ve diğer sorumluluklarını göz ardı etmesine yol açmaktadır. Bu da sorunların artmasına, dolayısıyla baş etme stratejisi olarak kişinin bağımlılık faaliyetine daha fazla yönelmesine neden olacaktır. Bağımlı bir bireyin çatışma alanları; 1) kişisel ilişkilerinden (eş, çocuklar, akrabalar, arkadaşlar vb.), 2) alışma veya eğitim hayatından (yaşına bağlı olarak) ve 3) diğer sosyal ve eğlence faaliyet çevresinden oluşur. Ruhsal i çatışma yaşayan bireyler aynı zamanda bağımlı oldukları davranış şekliyle yoğun bir biçimde meşgul olmakta ve bunu azaltmak ve/veya durdurmak istemesine rağmen öz kontrolünü kaybederek durduramamaktadır.

Nüks Etme: Nüks etme, bağımlı olunan belirli bir davranış kalıbının bırakılma sürecinin başarısız sonuçlanması yüzünden tekrar aynı bağımlılığa geri dönülmesidir. Tekrar bağımlılık yapıcı davranış kalıbına dönen bağımlı, sanki uzun yıllar yoksun kalmışçasına eskisine göre süre ve miktarı arttırarak devam etmektedir.

1.2.2. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı

1.2.2.1. Dijital oyun

Oyun oynamak, geçmişten günümüze her toplum ve kültürde, çocukların ve özellikle ergenlik çağındaki bireylerin sürekli vakit geçirdiği ve geçirmekten de oldukça zevk aldığı bir faaliyet alanıdır. Oyun, çocuklar için neşe ve eğlence kaynağıdır; aynı zamanda çocukları hayata hazırlayan faydalı bir araç olduğu da söylenebilir. Sutton-Smith (2001: 44) oyunu bireyin gelişim sürecinde ilerlemesini sağlayan yollardan birisi olarak tanımlar ve oyunun; kontrollü ve bilinçli bir biçimde kullanıldığında kişinin gelişimini en sade ve kolay yoldan sağlayabilirken kontrolsüz ve aşırıya kaçılması durumunda süreci daha da karmaşık ve içinden çıkılmaz bir hale dönüştürebilecek potansiyelinin olduğunu belirtir. Huizinga (2006: 50)'ya göre oyun; bireylerin hür irade ile razı olduğu ancak belirli amaçlar doğrultusunda birtakım emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân içerisinde gerçekleştirilen kazanma veya kaybetmeye bağlı olarak sevinç veya üzülmeye duygularının ortaya çıktığı bir eylem ya da faaliyettir. Bu tanımlar daha çok “geleneksel oyun” olarak tabir edilen eylemleri kapsamakta ve ifade etmektedir. Çünkü oyun kavramı aynı zamanda günün şartlarının çocuklara getirdiği imkânlar ölçüsünde değişmekte ve gelişmektedir. Nitekim 2000’li yıllara kadar oyun denilince akla saklambaç, körebe, sek sek, futbol maçı vb. fiziksel aktivite gerektiren faaliyetler gelirken; 1990’lı yıllarla beraber birçok eve giren “atari” ya da “gameboy” olarak adlandırılan ve içerisinde analog birkaç oyunu barındıran araçlar; belki de günümüz bilgisayar oyunlarının başlangıcı şeklinde karşımıza çıkmıştır. Günümüzdeyse teknolojinin geliştiği ve akabinde bilgisayar, akıllı telefon ve internetin hemen hemen her evde olduğu düşünüldüğünde; oyun olgusunun da bu yönde bir değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bu değişimin en temel nedeni; 1) toplum yapısındaki değişimin daha bireysel ve güvensiz bir şekilde dizayn olması, 2) teknolojik gelişmelerdeki ilerlemeler ve bu ilerlemenin sonucu olarak alternatif ulaşma imkanlarının artması (Güler, 2021: 14), 3) bilgisayar ve telefon üzerinden oynanan dijital oyunların hem görsel hem de işitsel olarak çocukların ve diğer yetişkinlerin ilgisini çekecek şekilde dizayn edilerek rekabet duygusunu ön planda tutmasıdır.

Dijital oyunlar, oynayan oyuncuların oyun içi gerçekleştirdiği hamlelerine anlık olarak tepki veren dinamik ve elektronik bir sistemdir. Bu sistem hareketli görüntüleri, gerçek hayattaki görüntülere ve hareketlere yakın efektleri, oynayan oyuncuya sanki oradaymış hissi veren ses uyarıcılarını ve grafik tasarımlarını da içermektedir. Bu oyunların sistemi genellikle kişilerin bireysel veya ekip olarak hem oyun tasarımcılarının kurguladıkları yapay zekâyâ hem de kişilerin eş zamanlı olarak birbirlerine karşı; belirli kurallar dâhilinde, amaca ulaşmak için performans sergilemelerine ve dinamiklere dayanmaktadır (Adams ve Dormans, 2012: 1-3).

Dijital oyunların kısa tarihine bakıldığında ilk dijital oyunu; 1952 yılında Cambridge Üniversitesinde insan bilgisayar interaksyonu alanında doktora tezi hazırlayan Alexander Douglas'ın Tic-Tac-Toe oyununun elektronik bir versiyonu olan EDSAC (Electronic Delay Storage Automatic Calculator)'ı, bilgisayarından oynamak üzere tasarladığı görülmektedir (Sezen ve Sezen, 2011: 257). Günümüze kadar geline süreçteyse binlerce oyun geliştiren firmalarla birlikte artık bu alan, gerek ekonomik gerekse toplumsal düzeyde önemli bir yere sahiptir. 1990'lı yıllardan sonra çok çeşitli dijital oyun türleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu dijital oyun türleri, oyuncuların tercihleri ve teknolojik aletlerin işlevleri doğrultusunda çeşitlendirilmiştir. Bunlar; konsol oyunları, masaüstü oyunları, çevrimiçi (online) oyunlar ve mobil oyunlar, şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2020: 5). Bakıldığında;

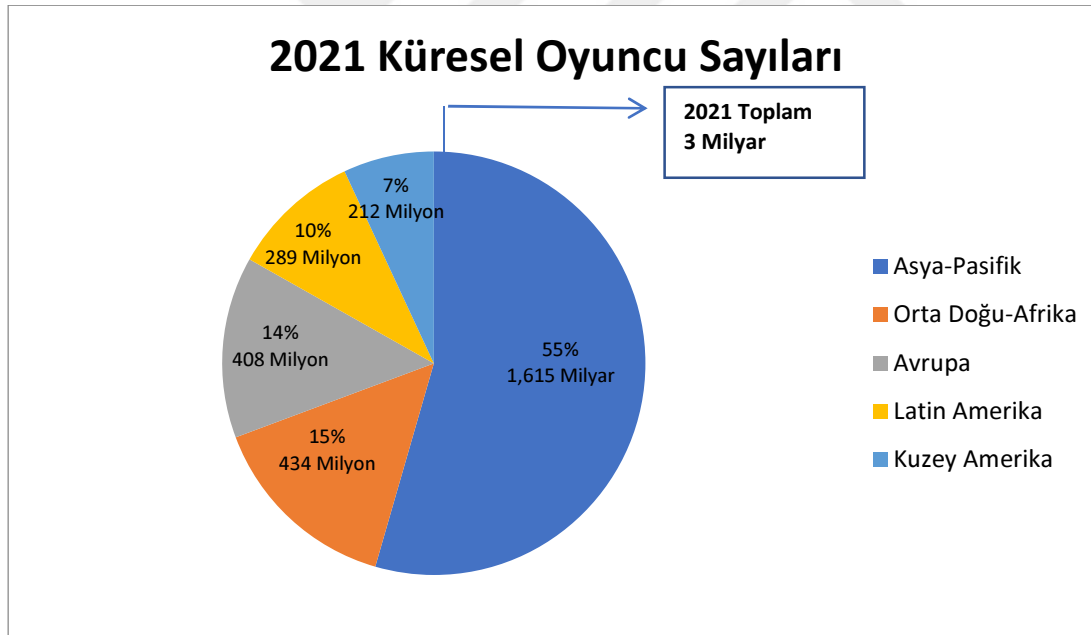
Konsol Oyunları: Konsol, kişinin oyundaki karakteri ya da yönlendirdiği nesneyi çeşitli komutlarla oyun içi kurallar doğrultusunda hareket ettirdiği bir alettir. Daha çok video oyunlar için tasarlanmış olan cihazlarda oynamakta olup kişiler birden çok konsollarla aynı ya da farklı mekânlarda eş zamanlı olarak oyun oynayabilirler. Konsol oyunları ses ve görüntüyü televizyon ya da bilgisayar üzerinden aktarmaktadır. Firmalarla özdeşleşmiş konsol oyunları araçları; Microsoft Xbox, Sony Playstation, Nintendo Gamecup ve Nintendo wii, şeklindedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2020: 5).

Masaüstü Oyunlar: Bilgisayarın icadı ve dünya genelinde yaygınlaşmasının hemen akabinde masaüstü oyunları da büyük bir gelişim göstermiştir. Masaüstü oyunları genellikle CD, DVD üzerinden bilgisayara kurulabildiği gibi, artık steam..vb. gibi platformlar aracılığıyla internetten de indirilebilmektedir. Masaüstü oyunlarında klavye, fare ya da çeşitli pc donanımları (direksiyon, fren ..vb.) ile oyun içi hareket sağlanmaktadır. Halen masaüstü oyunları oynansa da artık bu oyunlar daha çok çevrimiçi (online) olarak anılmakta ve tercih edilmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2020: 5).

Çevrimiçi (online) Oyunlar: Çevrimiçi (online) oyunlar; internet tabanlı oyunlar olup tek ya da çoklu oyuncular ile oynanan, eş zamanlı oyunlardır. Çevrimiçi oyunların gelişmesi internetin gelişimi ile paralel olarak ilerlemiştir. İnternet bağlantı hızları ve alt yapı çalışmaları bu sektörün de şekillenmesinde oldukça etkilidir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2020: 5).

Mobil Oyunlar: Oyun sektörü bir yandan gelişirken bir yandan da hızlı, kolay ve ergonomik erişimin yollarını aramaktadır. Mobil oyunlar da bu çabaların sonucu ortaya çıkmıştır. Mobil oyunlar temelde cep telefonu ya da tablet üzerinden oynanan oyunlardır. Mobil oyunların diğer oyun türlerinden farkı, hızlı ve kolay erişime sahip olması, kişiye daha az ücretlerle oyun oynama imkânı sunmasıdır. Mobil oyunlar hem çevrimiçi (online) hem de çevrimdışı olarak oynanabilmekte olup uygulama marketleri üzerinden ücretli veya ücretsiz şeklinde indirilebilmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2020: 5).

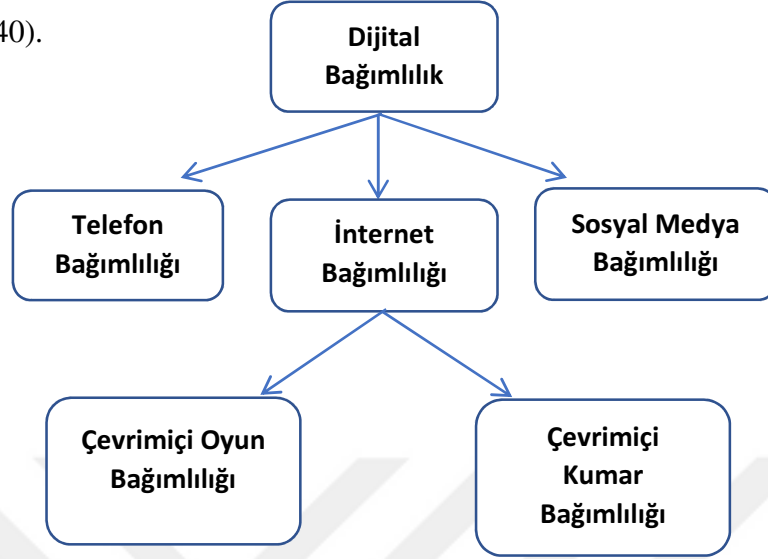
Global Games Market (2021)'in oyun sektörü hakkında yayınladığı 2021 yılı raporuna bakılacak olunursa;



Şekil 1. 2021 Küresel Oyuncu Sayıları (Global Games Market Report, 2021: 19).

Bireylerin bu denli oyun oynaması noktasında çeşitli araştırmalar yapılmış ve araştırmaların sonucunda aşırı çevrimiçi (online) oyun oynayan bireylerde madde bağımlılığında ortaya çıkan semptomların belirdiği görülmüş ve bu bireylerin çoğunun bağımlılık tanı kriterlerini de karşıladığı belirtilmiştir. Ancak davranışsal bağımlılıklarda bazı bağımlılık türlerinin iç içe geçtiği ve zaman zaman birbirlerini tetiklediği görülmektedir. Çevrimiçi oyun bağımlılığı temelde internet tabanlı bir bağımlılık türüdür. Çevrimiçi oyun bağımlılığı mı internet

bağımlılığını tetiklemektedir, yoksa internet bağımlılığı mı zamanla çevrimiçi oyun bağımlılığına dönüşmektedir? Bu konuda çeşitli araştırmacılar tarafından güncel kanı olarak birbirleri ile geçişken bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir (Günüç, 2015: 517; Baldemir ve Övür, 2021: 140).



Şekil 2. Dijital Bağımlılık Tipleri

Yaacob, Zakaria ve Aji (2021)'nin yapmış olduğu çalışmada, teknoloji kaynaklı bağımlılıklar kategorize edilmiştir. Dijital bağımlılık ve alt bağımlılık çeşitlerinin ilk çıkış noktası olarak telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı ele alınmış; çevrimiçi oyun bağımlılığıysa internet bağımlılığının alt başlığı olarak ele alınmıştır.

1.2.2.2. İnternet Bağımlılığı

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan yaşamında birçok değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişiklikleri meydana getiren buluşlar, zaman zaman birbirlerini etkileyerek teknik açıdan gelişimini daha da ileriye götürmüş ve götürmeye de devam etmektedir. Bu icatlar içerisinde belki de insan yaşamını en derinden etkileyen ve bilginin dolaşımını kolaylaştırarak belki de toplumsal yaşamın seyrine yön veren icat, internettir. İnternet erişiminin oldukça kolaylaştığı günümüzde iş yaşamı, eğitim, sosyalleşme ve hatta vatandaşlık hakkı olan diğer hizmetler için internete erişim vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Bunun en önemli nedeni internetin hem ucuz hem kolay erişilebilir olması hem de yaşamı kolaylaştıran bir konuma gelmesidir. Bu denli insan hayatının içerisinde olan bir unsurun beraberinde çeşitli sorunla da getireceği kaçınılmaz bir gerçektir. İnternetin kullanım amaçlarına bakıldığında bilgiye erişim, diğer insanlarla görüşme, ticaret, eğlence vb. birçok etmen sıralamak mümkündür. Ancak bireylerin özellikle işin eğlence kısmına daha çok yönelmesiyle internetin, kullanım amaçları dışına çıkmaya başladığı görülmüştür. Özellikle akıllı telefonların yaygınlaşması ve bilgisayarların

daha erişilebilir hale gelmesiyle toplumsal bir sorun olmaya başlamıştır (Müezzın, 2016: 365). Bu sorun zamanla literatürde yer bularak çeşitli çalışmalarla incelenmiş ve hızla yaygınlaşan bu patolojik sorun, aşırı internet kullanma bağımlılığı olarak nitelendirilmiştir (Arısoy, 2009: 55). Dünya genelinde büyük bir problem olan internet bağımlılığı; bireylerin internet kullanımını kontrol edemediği, aşırı internet kullanımından kaynaklı iş, eğitim, aile çevresiyle sosyal çevrelerde bozulmaların olduğu ve günden güne internet kullanımının arttığı bir bağımlılık türüdür (Bozkurt, Şahin ve Zoroğlu, 2016: 235).

İnternet bağımlılığı risk ve koruyucu faktörleri; demografik ilişkiler, kişilik yapısı ve ebeveyn yetiştirme tarzı, nörobiyolojik faktörler ve genetik şeklindedir. Demografik faktörler arasında cinsiyet, kişinin yaşı, gelir düzeyi, medeni durumu sayılmaktadır. Kişilik yapısı ve ebeveyn yetiştirme tarzıysa kişinin genel duygu durumu, sorunlarla başetme becerisi, başkaları ile olan ilişkilerinin niteliği, ebeveynlerinin yetiştirme stilleri şeklindedir. Nörobiyolojik faktörler, internet bağımlılığını diğer psikiyatrik durumlardan ayırt etmek açısından önemlidir. Yapılan bazı çalışmalarda internet kullanıcılarının beyin fonksiyonlarında, aşırı internet kullanımı sonrası, beyindeki bağımlılık mekanizması olan ödüle duyarlılığın arttığı görülmüştür. İnternet bağımlılığında genetik faktörü, henüz az sayıda çalışmayla desteklenmekte ve daha çok sayıda araştırmaya muhtaçtır. Ancak genetik faktörü üzerine yapılan çalışmalarda, serotonin taşıyıcı genlerin internet bağımlılığı üzerinde rol oynayabileceği hakkında bazı bulgular mevcuttur (Rumpf, H., J., vd., 2016).

1.2.2.3. Çevrimiçi (Online) Oyun Bağımlılığı

1990'lı yıllarda oyun bağımlılığı dikkat çekici bir biçimde artış göstermeye başlamıştı. Bunun en önemli nedeni, şirketlerin gelecek projeksiyonda yarış içerisinde olmak istemesi sebebiyle hızlı bir şekilde piyasa girmiş olmalarıydı. Gelişmiş ülkeler arasında bu konuya ilk dikkat çeken ülke Birleşik Krallık'tır. Birleşik Krallık'ta ilk yapılan araştırmalar daha çok ergenler üzerineydi. Çalışmaların en büyük problemi, kullanılan ölçeklerin, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM) patolojik kumar oynama kriterlerinin uyarlanmış versiyonlarını kullanarak oyun bağımlılığını değerlendirmesiydi. Kumar ve oyun, doğası gereği birçok noktada benzeşse de temelde farklı davranış türleriydi ve dinamikler noktasında ayrışmaktaydı (Charlton, 2002: 329).

2000'li yıllarla birlikte artık çevrimiçi oyunların popülaritesinin giderek artmasıyla paralel olarak aşırı çevrimiçi oyun oynamanın olumsuz sonuçlarını, yaygınlığını ve ilişkili risk faktörlerini ana hatlarıyla ortaya koyan birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Güneydoğu Asya,

ABD ve Avrupa'da bu alanda hizmet veren tedavi merkezlerinin kurulması, aynı zamanda profesyonel desteğe olan ihtiyacın arttığını göstermektedir. Bu gelişmeler beraberinde alanda otorite olarak kabul edilen kuruluş ve çalışmalara yön vermiştir (Kuss, 2013: 125). Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının Beşinci Basımı (DSM-5, 2013: 481)'nda "Madde Bağlantılı ve Bağımlılık Yapıcı Bozukluklar" başlığı altında; kumar ve internette oyun oynama davranışlarının, kötüye kullanılan uyuşturucuların beyindeki ödül sistemine yaptığı etkinin bir benzeri etkiler saptanması sebebiyle ilk defa davranış bağımlılıkları olarak ele alınmıştır.

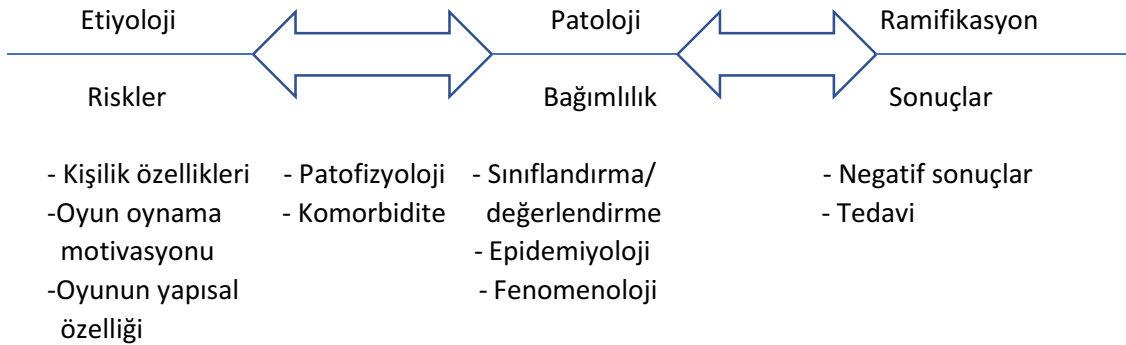
Çevrimiçi oyun bağımlılığı, kişinin sürekli olarak internet üzerinden oyun oynamayla meşgul olduğu, oyunda geçirilen vaktin her seferinde arttığı, oyun oynanmadığı zaman kişinin duygu durumunda olumsuz (depresyon, kaygı, sinirlilik, vb.) sonuçların meydana geldiği ve kişinin gündelik rutin işlerini aksatarak iş, eğitim, aile ve sosyal düzenlerinde bu davranış sebebiyle bozulmaların meydana geldiği bir bağımlılık türüdür. Tanımdan da anlaşılacağı üzere ortaya çıkan sonuçlar genellikle psikososyal açıdan bireyi etkileyen durumlardır. Ancak bazı çalışmalar bu bağımlılığın aynı zamanda olumsuz tıbbi sonuçlarına da işaret etmektedir. Bunlar epileptik nöbetler, işitsel halüsinasyonlar, obezite, bilek ağrısı, boyun ağrısı, kabarcıklar, nasır, ağrılı tendonlar ve parmaklarda uyuşma, uyku anormallikleri ve tekrarlayan zorlanma yaralanmaları şeklindedir (Griffiths, 2015: 2).

Çevrimiçi oyunların bağımlılık yapan birtakım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Beutel, vd., 2011: 79);

- Gündelik yaşamda meydana gelen sorunlardan kaçışa hitap eden ve görsel olarak kişiyi çeken, fantezi türünde bir sanal dünya olması,
- Sanal oyun tasarımlarının çok kapsamlı tutulması ve sanal dünyanın (eklentiler ile) sürekli (sınırsız olarak) genişlemesi ve geliştirilmesi,
- Oyunlarda temsili karakterlerin (avatar) oluşturulabilmesi ve kişiye bu karakteri istedikleri şekilde tasarlayarak özdeşleşme imkânının tanınması,
- Oyunlarda rütbe, seviye vb. göstergelerin olması ve bu göstergelerin sürekli oyunda kalma ve vakit geçirme ile gerçekleşmesi durumu,
- Aylık belirli bir miktar abonelik yoluyla ücret sisteminin olması ve bunun sonucunda bireylerin ücretin karşılığını almak istemesiyle oyunlarda fazlaca vakit geçirme durumunun ortaya çıkması,

- Oyun içi hem sosyal ihtiyaçların giderildiği hem de grup dinamiği süreçlerinin kurulduğu loncalar ya da grup kurma özelliklerinin olması,
- Çevrimiçi oyunların internet aracılığı ile eşzamanlı olmasından dolayı oyuncuların oyunu duraklatmadan devam etmesinin zorunlu olduğu bir sistemin olması, şeklindedir.

Kuss ve Griffiths (2012) yapmış oldukları çalışmada, 2000 yılı sonrası yapılan çevrimiçi oyun bağımlılığı üzerine çalışmaların sonuçları hakkında genel bir tablo oluşturmuşlardır. Bu tabloda çalışmalar (i) etiyojisi, (ii) patolojisi ve (iii) internet oyun bağımlılığının sonuçları şeklinde üç ana başlık altında toplanmıştır. Buna göre, genel olarak internet oyun bağımlılığı araştırmalarının giderek artış gösteren bir grafiğinin olduğu söylenebilir. Etiyoloji açısından, oyun oynamada kişilik özelliklerin, oynamaya yönelik motivasyon ve yapısal özellikler yönüyle önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca patofizyoloji ve komorbidite, risk faktörleri ile patolojik/bağımlılık davranışları gelişimi arasındaki kesişmeler gibi görünmektedir. İnternet oyun bağımlılığının patolojik/bağımlılık üzerine yapılan analizi ayrıca, epidemiyoloji ve fenomenolojinin yanı sıra değerlendirme/sınıflandırma olarak alt sınıflara ayrılabilir. Son olarak, internet oyun bağımlılığının doğrudan sonuçları üzerine yapılan çalışmalarda, ortaya çıkan olumsuz sonuçların kabul görmüş klinik standartlara dayalı olarak sınıflandırıldığı ifade edilmiş ve bu doğrultuda internet oyun bağımlılığı profesyonel tedavi süreci ortaya konulmuştur.



Şekil 3. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Süreci (Kuss ve Griffiths, 2012: 282)

DSM-5'te yapılan son çalışmada ilk kez davranışsal bağımlılıklar ele alınmış, kumar ve internet oyun bağımlılığı üzerinden bu bağımlılık kabul görmüştür. Aynı zamanda ilk kez çevrimiçi oyun bağımlılığı üzerinden bir davranışsal bağımlılığın da tanı kriterleri ortaya koyulmuştur. Sayılan kriterlerden, 12 aylık bir süre içerisinde en az beş veya daha fazlasının görülmesiyle kişide bağımlılık ya da kullanım bozukluğunun olduğu söylenebilmektedir. Bunlar (DSM-V, 2013: 795);

1. Sürekli internetle meşgul olma. (Bireyin bir önceki oyun etkinliğini düşünmesi ya da bir sonraki oynayacak olduğu oyunu planlayıp oyun hakkında neler yapabileceği üzerine sürekli düşünerek bunun gündelik yaşamının önemli bir parçası haline gelme durumu).
2. Kişinin, çevrimiçi oyunlardan çeşitli sebeplerle uzak kaldığı zaman yoksunluk belirtileri göstermesi. (Bu semptomlar genellikle sinir, kaygı, üzüntü gibi olumsuz duygu durumlarının ortaya çıkması şeklinde olup fiziksel geri çekilme belirtileri görülmemektedir.)
3. Çevrimiçi oyunlara giderek artan miktarda zaman ayırma ihtiyacının ortaya çıkması.
4. Çevrimiçi oyunlara katılımı kontrol etmeye yönelik başarısız girişimler.
5. Çevrimiçi oyunlara olan ilginin artmasının bir sonucu olarak önceki zamanlardaki hobi ve eğlence anlayışlarına olan ilgide azalmaların meydana gelmesi.
6. Psikososyal sorunların bilinmesine rağmen çevrimiçi oyunların aşırı kullanımı.
7. Çevrimiçi oyun oynama konusunda (süre, ne yapıldığı vb.) aile üyelerini, terapist ve uzmanları aldatmak.
8. Olumsuz bir ruh halinden (örneğin çaresizlik, suçluluk, endişe duyguları) kaçmak veya rahatlamak için çevrimiçi oyunların oynanması
9. Çevrimiçi oyunlara katılım nedeniyle kişinin önemli bir ilişkisini, işini, eğitimini veya kariyer fırsatını tehlikeye atması veya kaybetmesi.

1.2.2.3.1. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Risk Faktörleri

Demografik ve sosyal faktörler: Yapılan birçok araştırma çevrimiçi oyun bağımlılığına neden olan çeşitli faktörler ortaya koymuştur. Bunlardan birisi de demografik unsurlar ve bireylerin kurdukları sosyal ilişkilerdir. Yapılan bir araştırmaya göre çevrimiçi oyun bağımlılığının erkekler arasında kadınlara göre daha sık görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca ergenler arasında çevrimiçi oyun bağımlılığı oranlarının diğer yaş gruplarındaki bireylere göre daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur (Mentzoni, vd., 2011: 591). Bunun en önemli nedenleri arasında çevrimiçi oyunlarının büyük çoğunluğunun savaş, aksiyon vb. türden oyunlar olması sayılabilir.. Bazı çalışmalarda eğitim seviyesi ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında doğrudan bir ilişki saptanırken (Elliott vd., 2012: 158) bazılarındaysa bağımlılık riskinin eğitim seviyesinden bağımsız olarak ortaya çıktığını belirtmiştir (Baier ve Rehbein, 2009: 154). Sosyodemografik risk faktörlerine ek olarak bazı araştırmalar, özellikle çocuklar ve ergenler arasında potansiyel sosyal risk faktörlerini de tanımlamıştır. Bir araştırmanın sonuçlarına göre, çevrimiçi oyun bağımlılığı olan dokuzuncu sınıf öğrencileri, oyun sorunu

olmayan yaşıtlarına göre gerçek hayattaki başarılarının eksikliğini daha sık bildirmektedir (Rehbein, Kleimann ve Mößle, 2010: 1). Ayrıca ergenler, okulda sınıflarına zayıf bir şekilde entegre olduklarına inanırlarsa, çok az ebeveyn desteği alırlarsa (Baier ve Rehbein, 2009: 154), sık sık video oyunları oynayan ebeveynlere sahiplerse daha büyük risk altında görünmektedirler. (Batthyány vd., 2009: 509). Bunların dışında bazı çalışmalar, sosyal risklerle eş zamanlı geçen süre arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İlk değerlendirme sonunda yüksek düzeyde yalnızlık bildiren ergen bireylerde sonraki dönemlerde yalnızlık düzeyinde azalma olmadığı gibi, bunun yanında çevrimiçi oyunlarla ilgili problem yaşadıkları ve gelecekte de yaşamaya devam edecekleri öngörülmüştür (Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2011: 144).

Bireysel Faktörler: Yapılan araştırmalara göre, bazı kişilik özelliklerinin çevrimiçi oyun bağımlılığını tetiklediği gözlemlenmiştir. Buna göre dürtüsel davranışlara sahip bireylerde, diğer bireylere göre daha yüksek seviyede çevrimiçi oyun bağımlılığı görülmüştür (Collins vd., 2012: 133). Başka bir araştırmadaysa çevrimiçi oyun bağımlılığına sahip gençlere oynama nedenleri sorulduğunda, büyük çoğunluğu “can sıkıntısından kurtulmak” şeklinde cevap vermiştir. Günümüzde sosyal çevre, bireysel ilişkiler, ebeveyn-çocuk ilişkileri, şehirlerin ortak vakit geçirme alanları vb. birçok etkenin değişiklik göstermesi, özellikle gençleri kapalı mekânlarda oyun oynamaya mahkûm etmektedir (Ancak, 2019:731). Bireysel risk faktörleri arasında özgüven eksikliği, diğer kişilerle olan sınırlı sosyal ilişkiler ve hiç arkadaş çevresinin olmaması, eğitim ya da akademik seviyede düşüklük, boş vakitlerini değerlendirebilecek bir uğraşın olmaması sayılabilir (Paulus, vd., 2018: 1193).

Çevresel ve Toplumsal Faktörler: Çevrimiçi oyun bağımlılığının birçok sebebin etkisiyle başladığı ya da tetiklendiği çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Ancak görüldü ki COVID-19 salgınının yaşandığı son 2 yılda artık toplumsal ve küresel birtakım gelişmeler de çevrimiçi oyun bağımlılığını etkilemektedir. Entertainment Software Association (ESA) (2021) 4000 kişi ile yapmış olduğu araştırmada, çevrimiçi oyun oranlarının salgından önceki oranlara göre çok daha arttığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada, oyuncuların yaklaşık yarısından fazlası (%55) salgın sırasında daha fazla oyun oynadığını söyledi ve çoğu oyuncu (%90) yaşadıkları ülkede kapanma bittikten ve sosyal mesafeye gerek kalmadıktan sonra bile oynamaya devam edeceklerini düşünüyor. Pandemi sırasında ebeveynlerin %71'i video oyunlarını çocukları için çok ihtiyaç duyulan bir mola olarak gördü. Ebeveynlerin yarısından fazlası (%59) çocuklarının eğitici oyunlar da kullandığını, ebeveynlerin dörtte üçü (%66) video oyunlarının çocuklarının uzaktan eğitime geçişini kolaylaştırdığını söyledi.

Yakın arkadaş çevresinin de online oyun oynaması bireylerin bağımlı olmasında bir diğer faktördür. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde arkadaş çevresi içerisinde vakit geçirmek, kabul görmek ve sosyal statüsünü yükseltmek için bir basamak olarak görülmekte ve bu sebeple bireyler online oyunlara yönelebilmektedir. Süreç içerisinde kontrolü kaybeden bireyler, bahsi geçen arkadaş çevresinde daha çok değer ve saygı görmek için oyun içi becerileri arttırmak amacıyla kullanım süresinde artırıma gidebilmektedir (Ancak, 2019:731).

1.2.2.3.2. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Mücadele Kapsamında Yapılan Yurtdışı Uygulama Örnekleri

Çevrimiçi oyun bağımlılığının yüksek düzeyde görüldüğü ülkelerde bağımlılığın, özellikle teknolojik gelişmelerle paralel bir biçimde ilerlediği görülmektedir. Bu örneklerin başında da Güney Kore gelmektedir. Güney Kore, İkinci Dünya Savaşı sonrasında çıkış yolu olarak teknolojik gelişmelere önem vermiş ve şu an birçok ünlü teknoloji markasının Güney Kore menşeli olduğu bir sürece gelmişlerdir. Ancak özellikle çocuklar ve gençlerde aşırı teknoloji kullanımının toplum nezdinde görünür hale gelmesi ve bu durumun başta aileler olmak üzere birçok kesim tarafından rahatsız edici bir hal aldığı düşüncesi, Güney Kore Hükümetini bu konuda harekete geçirmiştir. Bu doğrultuda Güney Kore’de davranış bağımlılığına karşı alınan önlemlere bakıldığında, oyun bağımlılığına yönelik en geniş kapsamlı önlemin “Shutdown Law” (Kapatma Yasası) olduğu söylenilebilir. 2011 yılında yürürlüğe giren yasa, özellikle oyun bağımlılığı ile mücadele kapsamında düzenlenmiş olup hem bağımlılığının azalması hem de bu bağımlılığın beraberinde getirdiği fiziksel ve ruhsal birtakım bozulmaların önüne geçilmesi amacı gütmektedir. Buna göre altı yaşından küçük çocukların 00:00 ile 06:00 saatleri arasında çevrimiçi video oyunları oynaması yasak olup çevrimdışı yani internet bağlantısı olmadan oynanan mobil ve bilgisayar oyunları bu kapsamın dışındadır (Lee, 2014).

Benzer bir uygulama Fransa Hükümeti tarafından yürürlüğe koyulmuştur. Yasada “Dijital Yaş” kavramı ortaya koyulurken 13-15 yaş aralığındaki çocuklar ebeveynlerinin izinleri doğrultusunda platformlarda hesap açabilecekleri fakat 13 yaş altı çocukların belirli platformlarda veli iznine tabi olmadan hiçbir şekilde hesap açamayacağı belirtilmiştir. Bu yasanın temel amacı, çocukların özellikle kendi yaş grubuna uygun olmayan içeriklerle ve olası kötü niyetli kişilerle karşılaşma ihtimalini azaltmaktır (Lilley, 2023).

1.3. Okula Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramının kökenleri felsefe ve sosyolojiden gelmektedir. Tarihsel bir perspektiften bakıldığında 'yabancılaşma' terimini, 1844'te Karl Marx “yabancılaşmış emek” şeklinde bireyler ve onların üretim faaliyetleri ile ortaya çıkan ürünler arasındaki çarpık ilişki üzerine yaptığı çalışmada kullanmıştır. Yabancılaşmış faaliyetler, üretim süreçlerinin bireysel ve toplumsal sonuçlarının yanı sıra, salt olarak bireysel duygu durumuyla da bağlantılıdır (Hascher ve Hadjar, 2018: 171). Bu sebeple yabancılaşma aynı zamanda; bireylerin gündelik yaşamında sıkça yaşadığı ve herhangi bir nesne, olgu, birey vb. birçok şeye karşı oluşabilen psikolojik bir durumdur. Bu kavram aynı zamanda ayrılık, çaresizlik, duyarsızlık ve mutsuzluğa karşılık gelirken bireyin tepkisel bir reaksiyonudur. Bu sebeple yabancılaşma kavramı genel olarak psiko-sosyal açıdan ele alınması gereken çok yönlü bir olgudur (Şimşek ve Akdemir, 2012: 2). Çünkü yaşam içerisinde insanı ilgilendiren tüm alanlar (ekonomi, politika, kültürel ve sosyal alanlar) sürekli değişerek birtakım zorluklar ortaya çıkabilmekte ve bireyler her alanda yabancılaşma süreci içerisine girebilmektedir (Rosa, 2003: 18).

1950 ve 1970'lerde sosyal bilimlerde yabancılaşmaya yönelik araştırmalar artmış, daha spesifik alanlarda bu kavram irdelenmiş ve bu alanlardan birisi okul araştırmaları olmuştur. Yabancılaşma, okul araştırmalarında merkeze koyulmuş bir kavram değilse de bu alanda yapılmış araştırmalar temel yönleriyle yabancılaşma, kopma, parçalanma, tecrit-okulu bırakma, vandalizm ve okul ödevlerine düşük bağlılık gibi yaygın sorunların yorumlanmasına güçlü bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Newmann, 1981: 546). Genel tanımına bakılırsa “okula yabancılaşma” kurumsal olarak okulu oluşturan öğrenme, öğretme, okul yönetiminin sağlanması vb. tüm unsurların; davranış şekilleri, sosyal ilişkiler ve normlar açısından olumsuz etkilendiği psiko-sosyal bir kavramdır (Sipahi ve İşcan, 2021: 218).

Yabancılaşma kavramı üzerinden ele alınıp buna göre gerekli adımların atılmadığı okullarda; okul hayatındaki rutin olan yüksek tempo, idarecilerin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, okulun fiziksel ve sosyal yapısı vb. birçok faktörle baş edemeyen öğrenciler gitgide okula daha fazla yabancılaşabilir ve okulla ilgili etkinliklere hatta genel olarak eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler (Hascher ve Hadjar, 2018: 171; Morinaj, Marcin ve Hascher, 2019: 3). Bu olumsuz tutumlar okul içi etkinlikleri, kuralları, değerleri benimseme noktasında problemlere neden olarak; ilgi kaybı, öğretmenlerle diyalogun azalması ve buna bağlı olarak öğrenme sürecinde yavaşlamalar, okula gelmek istememe ve tüm aktivitelerden uzaklaşma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Fensham, 2018: 20). Bu sebeple günümüzde okulların kapasitelerinin azaltılması, bireysel eğitim uygulamalarının artırılması, okul

ikliminin daha insancıl ve pozitif olması yönünde çabalar, öğrencinin okula yabancılaşmasını azaltarak entegrasyon süreçlerini de kolaylaştırmaktadır (Newmann, 1981: 546).

1.3.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri

Okula yabancılaşmanın nedenleri temelde, okul kaynaklı ve okul dışı kaynaklı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçiş yapan bireylerin kişiliğinin oluşumunda temel olarak aile, eğitim ve çevresel şartlar büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemindeki bir öğrencinin yabancılaşma sürecine etki eden unsurların çocukluk döneminden başladığı ön görülmektedir. Öğrenci kaynaklı okula yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, sebep olan faktörler şu şekilde sıralanmıştır:

- İçinde yaşadığı toplumun iktisadi koşulları
- Öğrencinin yaşam koşulları
- Öğrencilerin aile yapıları ve demografik özellikleri
- Kültürel, sosyal ve inanç değerleri
- Öğrencinin teknolojik imkânlarla fazla vakit geçirmesi (Deryahanoğlu, 2019: 233).

Okul kaynaklı sebeplere bakıldığında okulun fiziksel ve kurumsal özellikleri, idare-öğretmen-öğrenci ve veli arasındaki iletişim yetersizliği, öğrencinin diğer akranlarına uyum sağlayamaması şeklinde genel sebepler sayılabilir (Avcı, 2012: 28). Newmann (1981) yabancılaşmayı önlemek veya azaltmak için okul kültürünün öğrenciler açısından uygunluğuna bakılmasını ve okula bağlılığını ön planda tutmayı ön koşul olarak ifade etmekte ve okul kültürünün aşağıdaki altı özelliğine atıfta bulunmaktadır:

- 1) Öğrencilerin gönüllü katılım sağlayacağı etkinlikler
- 2) Öğrencilerin okul içi kararlara ve yönetime katılımının sağlanması ya da bu sürece köprü görevi görececek birimlerin kurulması
- 3) Öğrencilerin kavrayacağı ve benimseyeceği bir biçimde açık ve tutarlı eğitim hedefleri
- 4) Okul personeliyle genişletilmiş ve işbirliğine dayalı ilişkiler
- 5) Öğrenciler için anlamlı olan çalışma planlarının ortaya koyulması
- 6) Sınıfların daha az sayıda planlanarak okula ve diğer eğitim süreçlerine uyumunun kolaylaştırılması şeklindedir.

Yabancılaşmanın neden olduğu olumsuz davranış zamanında ve yeterince ele alınmazsa; öğrenciler ve öğretmenler arasında olduğu kadar öğrenciler arasında da daha ciddi sorunlara, çatışmalara dönüşebilir ve aynı zamanda ergenliğe girerken riskli veya sorunlu davranışlara daha fazla katılımı güçlendirebilir (Calabrese ve Adams, 1990). Bu sebeple okula yabancılaşmaya neden olan faktörlerin iyi irdelenerek yabancılaşmanın boyutları analiz edilmeli, gerekli müdahaleler ve düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.

1.3.2. Okula Yabancılaşmanın Boyutları

Güçsüzlük: Güçsüzlük genel anlamda bireylerin olay ve durumun herhangi bir aşaması ya da bütünü karşısında bireysel araçlarını kullanması durumunda; olası sonuçlar üzerinde denetimi sağlayamadığı, başka bir deyişle insanların beklentilerinin ve deneyimleyecekleri durumların kendileri tarafından belirlenmediği, kişinin olayların sonuçları karşısında değişimi sağlayabilecek güce sahip olmadığı düşüncesine sahip olmayı ifade etmektedir (Seeman, 1959: 785).

Öğrenciler bağlamında güçsüzlük boyutu; geleceğini yönlendirme konusunda yetersiz olduğu, eğer başarı kazanacaksa bunun ya şans eseri ya da dışarıdan bir gücün yönlendirmesi sonucu olacağı, kendi hayatı üzerinde bir etkisinin olmadığı ve manipülasyona açık olduğu, özellikle eğitim-öğretim hayatında yapabileceği şeyin çok az olduğu düşüncesinin hâkim olduğu bir duygu durumudur. Öğrencide bir şeyleri değiştiremeyeceği inancı, okul içi sorunlar için de geçerli olup gözlemlediği sorunlar hakkında şikâyet ya da öneri getirmesinin bir işe yaramayacağı inancı hâkimdir. Çünkü okul yönetiminin ve öğretmenlerin kendilerini görmezden geldiğini düşünmektedirler (Hoy, 1972: 41).

Bir öğrencinin güçsüzlük duygusu hissetmesine; okul yönetiminin ve öğretmenlerin eğitim sürecinde yetersiz kalması, okulun kurumsal kimliğinden ve oluşturulan idari yapısından kaynaklanan problemler, okulun kurumsal olarak yeni gelişmeleri takip etmemesi gibi etmenler neden olabilir (Zengin ve Kaygın, 2016: 395). Bir başka neden de öğrencinin, kendi geleceğini etkilemek için kişisel olarak yapabileceği şeyler olduğu inancının öğretmen ve idareciler yani "sistem" tarafından manipüle edildiği düşüncesidir. Bu tarz düşüncelere sahip öğrencilerin olduğu okullarda çoğunlukla öğretmen ve idareciler de bu düşüncüyü destekleyecek şekilde bir tutum içerisindedir (Rafalides ve Hoy, 1971: 103).

Anlamsızlık: Örgütsel olarak anlamsızlık boyutunu; bireyin olaylar ve durumlar karşısında söz hakkının olmadığı ve bu durumların başkalarının yönlendirmesi ile şekillendiği düşüncesi içerisinde olması şeklinde tanımlanan güçsüzlük boyutu beraberinde ortaya çıkarmaktadır

(Özler ve Dirican, 2014: 293). Bu sebeple genel olarak yabancılaşmanın alt başlığı olan anlamsızlık boyutu, bireyin içinde bulunduğu olayları anlama duygusuna atıfta bulunmaktadır. Birey neye inanması gerektiği konusunda net olmadığı durumlarda olaylara karşı adlandırmada zorluk çeker ve bu durum doğrudan bireyi yabancılaşmaya götürür (Seeman, 1959: 786).

Öğrenciler açısından anlamsızlık boyutuna bakıldığında ise bireylerin zaman zaman okuldaki etkinliklerin neden düzenlendiğine ve bu etkinliklere neden katılması gerektiğine dair düşüncelerini netleştiremedikleri görülmektedir. Bu sebeple öğrenciler, okudukları okulun geleceklerini inşa etmeleri hususunda onlara ne kadar yardımcı olacağından emin değildirler (Rafalides ve Hoy, 1971: 103; Brown, Higgins ve Paulsen, 2003: 5). Literatürde yapılan silinsin çalışmalar incelendiğinde bazı öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri meslekle, aktif olarak aldığı eğitim arasında bağlantı kuramadıkları ve bu sebeple zaman içerisinde yabancılaştıkları ortaya konulmuştur.. Ayrıca okul içerisinde geçen her senenin onlar için bir kayıp olduğunu düşündükleri, bu sebeple okula neden devam ettiklerini anlamlandıramadıkları belirtilmiştir (Hoy, 1972: 41; Oerlemans ve Jenkins, 1998).

Kuralsızlık: Yabancılaşmanın boyutları arasında yer alan kuralsızlık boyutu; kişinin herkes tarafından kabul edilmiş ve benimsenmiş olan toplumsal kuralları göz ardı etmesi, bu kuralların dışında tavır ve davranış sergilemesi, hedefe giden tüm yollarda her şeyin meşru olarak görüldüğü duygu durumu ve tutumu olarak ifade edilmektedir (Zengin ve Kaygın, 2016: 396). Örgütsel olarak kuralsızlığın ortaya çıkmasında iki sebep sıralanabilir. Birincisi, kişilerin yaygın şekilde kabul edilen bazı standartlarını kaybetmesi ve bunun sonucunda bireyseldi bir yaklaşımla çoğu şeyi araç olarak görmesidir. Diğer sebepse belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilecek her davranışın gerekli olduğu düşüncesi ve bu hedeflerin sonucunda ortaya çıkacak olan faydadan duyulan yüksek beklentidir (Seeman, 1959: 788).

Okul içerisindeki birçok kuralın nedeni hem okulun düzenini hem de öğrencilerin daha sistemli bir kurumda eğitim görmesini sağlamaktır. Nitekim bu kurallar genellikle; belirlenen okul üniformasını giymeyi, çeşitli standartlar çerçevesinde idarecilere, öğretmenlere ve arkadaşlarına karşı uygun şekilde davranmayı içermektedir. Ancak bazı öğrenciler bu kuralların çok önemli olmadığı ve çeşitli nedenlerle göz ardı etmenin daha doğru olduğu düşüncesine sahiptir (Rafalides ve Hoy, 1971: 103; Oerlemans ve Jenkins, 1998). Okul çağındaki bireylerde kuralsızlık boyutu, öğrenciler tarafından belirli amaçlara ulaşmak için sosyal olarak onaylanmayan davranışların gerekli olduğuna dair yüksek bir beklenti olarak tanımlanır. Meşru olsun ya da olmasın; öğrencinin bakış açısından teknik olarak en etkili

hareket tarzı, genellikle okulun resmi olarak öngörülen davranışlarına tercih edilir. Bu tür yabancılaşmış öğrenciler, öğretmenlere duymak istediklerini yani yalan söylemeye eğilimlidir. Normsuz öğrenci için okul kurallarının ve düzenlemelerinin ihlali, sonuca etkili bir yol sağladıklarında uygundur (Hoy, 1972: 41).

Sosyal Yabancılaşma: Yabancılaşma kavramını en iyi yansıtan boyut olan sosyal yabancılaşma; “aile, kurum ya da toplum içerisinde oldukça fazla değer atfedilmiş olan inanç, amaç ve hedeflerin bireyler açısından anlam ifade etmemesi ya da bu olgulardan kendisini soyutlaması” şeklinde tanımlanmıştır (Seeman, 1959: 789). Örgütsel ya da kültürel açıdan sosyal yabancılaşmaya, bireyin bulunduğu kurumu ya da konumunu diğerlerinden daha aşağıda görmesine neden olan aşağılık kompleksi eşlik etmektedir (Sanal ve Zare, 2017: 108).

Okul boyutuyla sosyal yabancılaşma ise öğrencinin okul amaçlarını benimsemediği, okul dışı etkinliklere öncelik verdiği, akademik başarı ve mezun olma gibi amaçlarının olmadığı, kısacası okul ile ilgili tüm unsurları reddettiği bir süreçtir (Rafalides ve Hoy, 1971: 103). Öğrenci, okulu bitirmek veya okulda başarılı olmakla ilgilenmez; okulu ve onun temsil ettiği her şeyi tamamen reddederek sıklıkla okulu bırakmak istediklerinden bahsederler (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003: 5). Sosyal yabancılaşma hem duygusal hem de fiziksel bir süreçtir. Buna göre, öğrenciler okul ortamından duygusal ve/veya fiziksel bir kopukluk sergileyebilmektedir. Bu sebeple, okul etkinliklerine veya okulla ilgili diğer toplantılara katılma olasılıkları oldukça düşüktür (Henderson, 2017).

Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, sosyal yabancılaşma düzeyi diğer boyutlara oranla daha yüksek çıkan öğrencilerde birçok durum ortak nokta olarak belirlenmiştir. Buna göre bu öğrencilerin çoğu okul etkinliklerinin hiçbirisine katılmamış, birçoğu okulda arkadaşı olduğunu belirtse de lise ortamının arkadaş edinilecek bir yer olmadığı görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler gerek okul içinde gerekse okul dışında yaşadıkları sorunları okul idarecileri ve öğretmenleri ile paylaşamaz bir konumda olduklarını, paylaşsalar dahi onları dikkate almayacakları görüşüne sahiptir (Oerlemans ve Jenkins, 1998).

1.4. Okul Sosyal Hizmeti

Sosyal hizmetin uygulama alanlarının genellikle dezavantajlı konumda olan ya da dezavantajlı konuma aday gruplar başta olmak üzere nüfusun yoğunlaştığı hastane, cezaevi, toplum merkezleri vb. yerler olduğu görülmektedir. Okul sosyal hizmeti de bu açıdan değerlendirilerek ortaya koyulmuş bir uygulama alanıdır (ISBE ve IASSW, 2020: 7).

Aile ve okul, bir çocuğun gündelik yaşamında en çok bulunduğu ve vaktini geçirdiği yerlerdir.

Okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar ve liseler farkı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların bir arada bulunduğu, okul içi etkinliklerde farklı yaş gruplarının beraber vakit geçirdiği ortamlardır. Bu eğitim kurumları her ne kadar belirli standartlar çerçevesinde, psiko-sosyal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek hedefinde olsalar da çeşitli unsurların eksikliği bu durumu tam tersi negatif etkilerle karşımıza çıkarabilmektedir (Özbesler ve Duyan, 2009: 19).

Dolayısıyla aile ve okul içerisinde yaşanan olumlu ya da olumsuz bir durum mutlak surette birbirlerini etkilemektedir. Bu sebeple aile ve okulun doğrudan birbirleriyle ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Aile kurumunun birliği ve psikososyal açıdan desteklenmesi birçok açıdan çeşitli kuruluşları ilgilendirmekte ve ailenin talebi doğrultusunda hizmet sağlanmaktadır. Ancak okul için durum biraz daha farklıdır. Okul içerisinde yaşanan herhangi bir problem yine okul içerisinde çözülmeye çalışılır. Bunun en önemli sebebi, ortaya çıkan herhangi bir durumun genellikle okulla doğrudan bağlantılı olması ve çözüm noktasında öğrenciyi gözlemleme ihtiyacının olmasıdır. Bu sebeple çocukların psikososyal açıdan desteklenmesi kamunun en büyük önceliklerinden birisi olmalıdır ve okul sosyal hizmeti de bu ihtiyaç üzerine ortaya çıkmıştır. (Constable, 2016: 3).

1.4.1. Dünya’da Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi

Dünyada gelişimine bakıldığında okul sosyal hizmetinin 100 yıllık bir tarihe sahip olduğu görülür. Geçirmiş olduğu değişimin temel dinamiklerinin; eğitim sistemleri, eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerdeki akademik çalışmalar ve daha geniş ölçekte yaşanan toplumsal gelişmeler olduğu söylenebilir.

Okul sosyal hizmetinin ilk çıkış noktası, Amerika’da okula devam oranlarının çok düşük olduğu 1900’lerin başında tüm eyaletlere getirilen okula devam zorunluluğu ile olmuştur. Bu şekilde okullarda ilk istihdam edilen, ‘ziyaretçi öğretmenler’ ismiyle sosyal hizmet uzmanları; okuldan kaçan ya da düşük akademik performans sergileyen öğrencilerde sorunun kaynağını bulma üzerine odaklanmıştır. Okuldan sıklıkla kaçan ya da devam etmeyen öğrencilerin tespiti ve altında yatan sorunların irdelenmesi temel görevleri arasında sayılmıştır. Bu hususta öğretmenlere kötü sağlık koşullarında yaşamanın, çocuk işçiliği şeklindeki sömürünün, sosyal çevre koşullarının ya da başka maddi ihtiyaçların okula devam etmeyi nasıl etkilediği anlatılmıştır. Bu vurgu 1920’lere kadar devam etmiş ve zamanla odaklarını toplumsal

faktörlerden uzaklaşan, duygusal ve davranışsal rahatsızlıkları olduğu düşünülen çocuklarla terapötik vaka çalışmalarına yöneltmiştir (Radin, 1989: 214; Germain, 1999:33).

Okul sosyal hizmetine yönelik uygulamalar, ziyaretçi öğretmenler adı altında 1930'lara kadar devam etmiş ancak bu tarihlerde gelişen Büyük Buhran hadisesi, okul sosyal hizmetinin odağını psikososyal ihtiyaçlardan ziyade fiziksel ihtiyaçlara kaydırmıştır. 1950'lilere gelindiğindeyse artık fiziksel koşulların yanında tekrar klinik odaklı okul sosyal hizmet uygulamaları devam etmiş ve ayrıca okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısında da önemli derece artış olmuştur (Radin, 1989: 215).

1960 ve 1970'lerde toplumsal ve sosyal gelişmeler okul sosyal hizmeti uygulamalarını şekillendirmeye devam etmiş, ırkçılığın hat safhada olduğu o yıllarda ırk ayrımının engellemesi üzerine bir eğitim sistemi kurulmuştur. Irk özelinde başlamış bu çalışmayla aynı zamanda; sınıf, dil, din ve çeşitli kültürel farklılıkların görülmesi hususunda okullarda çalışmalar başlatılmış ve bu çalışmalarda okul sosyal hizmet uzmanları görevler üstlenmiştir (Germain, 1999: 34).

1980 ve 1990'lardaysa hem ABD hem de dünya genelinde artan sayıda öğrenme ve davranış sorunları; akademik başarıyı ve eğitim sistemindeki işleyişi olumsuz etkilemiştir. Bu sebeple ABD'de tüm savunmasız çocuk gruplarının eğitim almasını sağlamak için yasalar çıkarılmıştır. 1987'de Stewart B. McKinney Evsizlere Yardım Yasası, evsiz çocukların ve gençlerin bir kamu eğitimi almasını sağlamak için fon sağlamış ve üç yıl sonra, 1990 tarihli Stewart B. McKinney Evsiz Yardımında Değişiklik Yasası; devlet okullarının, evsiz çocukların ve gençlerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları hizmetleri sağlama kapasitesini artırmıştır. Daha sonra bu kanun, okul sosyal hizmetlerini yüksek risk altındaki çocuklara ve gençlere yönelik önleyici müdahaleler alanında genişletmiştir. Kapsam alanına uyuşturucu ve şiddeti önleme programları, sınırlı İngilizce yeterliliği olan göçmen çocuklar ve evsiz çocukların ihtiyaçlarının ele alındığı programlar dâhil olmak üzere çok çeşitli alanlar eklenmiştir (Dupper, 2003: 18).

2000'ler ve sonrasında okul sosyal hizmetini eğitim sistemi içerisine entegre eden ülke sayısı oldukça artmış ve günümüze kadar gelindiğinde yaklaşık 50 ülkede aktif olarak devam ettiği görülür. (Sosa, 2019:1).

1.4.2. Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Gelişimi

Okul sosyal hizmeti profesyonel olarak yaklaşık 100 senedir dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanan bir sosyal hizmet alanıdır. Okul sosyal hizmeti ihtiyacının ortaya çıkmasındaki en

önemli sebep, okul ortamı Dünyada gelişimine bakıldığında okul sosyal hizmetinin 100 yıllık bir tarihe sahip olduğu görülür. Geçirmiş olduğu değişimin temel dinamiklerinin; eğitim sistemleri, eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerdeki akademik çalışmalar ve daha geniş ölçekte yaşanan toplumsal gelişmeler olduğu söylenebilir.

Okul sosyal hizmetinin ilk çıkış noktası, Amerika'da okula devam oranlarının çok düşük olduğu 1900'lerin başında tüm eyaletlere getirilen okula devam zorunluluğu ile olmuştur. Bu şekilde okullarda ilk istihdam edilen, 'ziyaretçi öğretmenler' ismiyle sosyal hizmet uzmanları; okuldan kaçan ya da düşük akademik performans sergileyen öğrencilerde sorunun kaynağını bulma üzerine odaklanmıştır. Okuldan sıklıkla kaçan ya da devam etmeyen öğrencilerin tespiti ve altında yatan sorunların irdelenmesi temel görevleri arasında sayılmıştır. Bu hususta öğretmenlere kötü sağlık koşullarında yaşamanın, çocuk işçiliği şeklindeki sömürünün, sosyal çevre koşullarının ya da başka maddi ihtiyaçların okula devam etmeyi nasıl etkilediği anlatılmıştır. Bu vurgu 1920'lere kadar devam etmiş ve zamanla odaklarını toplumsal faktörlerden uzaklaşan, duygusal ve davranışsal rahatsızlıkları olduğu düşünülen çocuklarla terapötik vaka çalışmalarına yöneltmiştir (Radin, 1989: 214; Germain, 1999:33).

Okul sosyal hizmetine yönelik uygulamalar, ziyaretçi öğretmenler adı altında 1930'lara kadar devam etmiş ancak bu tarihlerde gelişen Büyük Buhran hadisesi, okul sosyal hizmetinin odağını psikososyal ihtiyaçlardan ziyade fiziksel ihtiyaçlara kaydırmıştır. 1950'lilere gelindiğindeyse artık fiziksel koşulların yanında tekrar klinik odaklı okul sosyal hizmet uygulamaları devam etmiş ve ayrıca okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanı sayısında da önemli derece artış olmuştur (Radin, 1989: 215).

1960 ve 1970'lerde toplumsal ve sosyal gelişmeler okul sosyal hizmeti uygulamalarını şekillendirmeye devam etmiş, ırkçılığın hat safhada olduğu o yıllarda ırk ayrımının engellemesi üzerine bir eğitim sistemi kurulmuştur. Irk özelinde başlamış bu çalışmayla aynı zamanda; sınıf, dil, din ve çeşitli kültürel farklılıkların görülmesi hususunda okullarda çalışmalar başlatılmış ve bu çalışmalarda okul sosyal hizmet uzmanları görevler üstlenmiştir (Germain, 1999: 34).

1980 ve 1990'lardaysa hem ABD hem de dünya genelinde artan sayıda öğrenme ve davranış sorunları; akademik başarıyı ve eğitim sistemindeki işleyişi olumsuz etkilemiştir. Bu sebeple ABD'de tüm savunmasız çocuk gruplarının eğitim almasını sağlamak için yasalar çıkarılmıştır. 1987'de Stewart B. McKinney Evsizlere Yardım Yasası, evsiz çocukların ve gençlerin bir kamu eğitimi almasını sağlamak için fon sağlamış ve üç yıl sonra, 1990 tarihli

Stewart B. McKinney Evsiz Yardımında Değişiklik Yasası; devlet okullarının, evsiz çocukların ve gençlerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları hizmetleri sağlama kapasitesini artırmıştır. Daha sonra bu kanun, okul sosyal hizmetlerini yüksek risk altındaki çocuklara ve gençlere yönelik önleyici müdahaleler alanında genişletmiştir. Kapsam alanına uyuşturucu ve şiddeti önleme programları, sınırlı İngilizce yeterliliği olan göçmen çocuklar ve evsiz çocukların ihtiyaçlarının ele alındığı programlar dâhil olmak üzere çok çeşitli alanlar eklenmiştir (Dupper, 2003: 18).

2000'ler ve sonrasında okul sosyal hizmetini eğitim sistemi içerisine entegre eden ülke sayısı oldukça artmış ve günümüze kadar gelindiğinde yaklaşık 50 ülkede aktif olarak devam ettiği görülür. (Sosa, 2019:1).nı etkileyen unsurlar arasında sadece öğretmen ve idarecilerin olmadığı ve ailesel, sosyal, kültürel, toplumsal vb. birçok unsurun da süreci olumlu/olumsuz yönde etkilediği anlayışıdır. Ülkemizdeyse okul sosyal hizmeti henüz resmi olarak başlatılmış bir uygulama alanı değildir. Ancak geçmiş politikalara ve uygulamalara bakıldığında okul sosyal hizmetinin bir şekilde gündeme geldiği ya da bazı özel kuruluşlarda ve kamu kuruluşlarında uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde ilk olarak 1961 yılında İstanbul Üniversitesi'nde uygulanmış olup öğrencilerin akademik başarıları ve diğer psikososyal gelişimleri ile doğrudan bağlantılı olan sosyal, sağlık, kültürel, ekonomik ve diğer tüm okul dışı problemlerle yakından ilgilenilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu sebeple üniversite içerisinde medikososyal merkezi kurularak faaliyete başlanmış ve içerisinde psikiyatrist, psikolog ve sosyal hizmet uzmanı istihdam edilerek belirli bir süre öğrencilere gerekli faaliyetlerde bulunulmuştur (Tan, 2000: 48-49, akt.; Özbesler ve Duyan, 2009: 21).

1968 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara Gazi Lisesi, bünyesinde kurduğu rehberlik biriminde görev yapmak üzere dönemin tek sosyal hizmet eğitimi veren Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Akademisinden sosyal hizmet uzmanı talep etmiştir. İlerleyen senelerde okul sosyal hizmeti ile ilgili bir gelişme olmamıştır. 1983'te gerçekleştirilen Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı içerisinde yer alan Özel İhtisas Komisyonu Raporunda, tüm Türkiye genelinde uygulanacak şekilde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin “Okul Sosyal Hizmeti” ismiyle doktor, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, psikolog ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir ekiple sağlanması şeklinde bir planlama yapıldığı ancak bu planın sadece belirli bir kısmının hayata geçirildiği görülmektedir (Duman, 2016: 32).

Bunun yanı sıra 2013'de Resmi Gazete'de yayımlanan “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı”na dâhil edilen hususlardan birisi de “Okullarda çocuk, aile ve okul yönetimi arasında gerekli işbirliğini sağlamak ve şiddet öyküsü olan çocukları tespit ederek psiko-

sosyal yönden desteklemek amacıyla” 2016 yılına kadar “okul sosyal hizmet sistemi”nin uygulamaya koyulmasıdır. Ancak günümüzde, pratikteki uygulamaların hiçbirinde okul sosyal hizmeti bulunmamaktadır (Yeşilkayalı, 2016: 136).

1.4.3. Okul Sosyal Hizmetinin Temel İşlevleri

Okul sosyal hizmeti gerek okul içinde gerekse okul dışında multidisipliner bir biçimde ve çok çeşitli alanlarda uygulama gerçekleştirir. Bu uygulamalar gerçekleştirilirken zaman zaman kapsamı farklılaşmakta, uygulama adına belirlenen çizgiler aşılmaktadır. Bu tarz durumlar için altı başlık altında okul sosyal hizmetinin kapsamı belirlenmiştir. Bunlar (Australian Association of Social Workers, 2021: 5-6);

Vaka çalışması: Akademik başarı, öğrenme süreci ve okul içi etkinliklere katılımın önündeki engelleri (bireysel, ailesel, çevresel veya okul içi) belirlemek için psikososyal değerlendirmeler; duygusal, ruhsal, bilişsel ve sosyal risk tespiti; öğrenci-aile danışmanlığı ve savunuculuğu, eğitim ve ilgili diğer hususlar için kaynak sağlama, olası kriz müdahaleleri vaka çalışmaları içerisinde sayılabilir. Bunun dışında çoklu ve karmaşık ihtiyaçları bulunan öğrenciler için diğer kurumlarla irtibat halinde olunarak koordinasyon sağlanması da yapılmaktadır.

Grup çalışması: Terapötik grup çalışmasının geliştirilmesi ve uygulanması, önleme ve erken müdahale programları, öğrenciler için kişisel veya sosyal beceri eğitim grupları, ebeveyn eğitimi; grup çalışması adına yapılabilecek uygulamalardır.

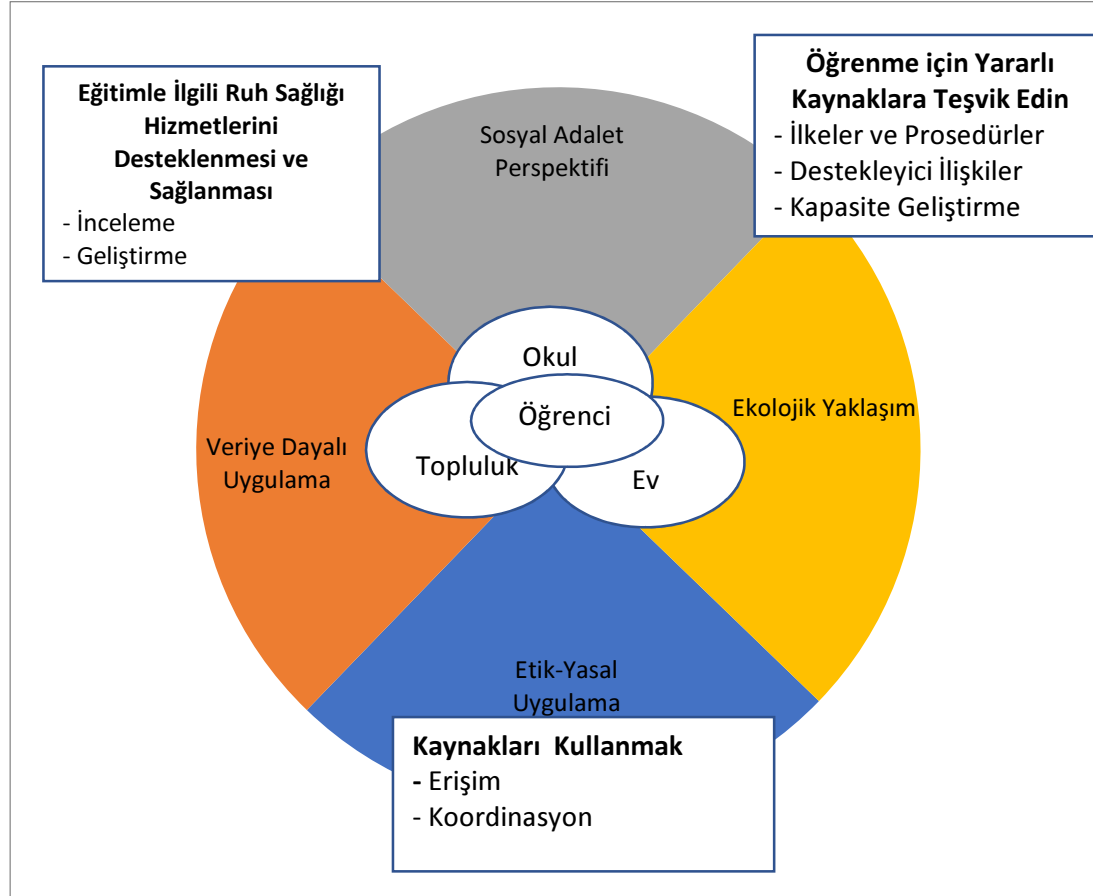
Savunuculuk: Öğrencinin hem akademik hem de psikososyal gelişimini desteklemek için eksik ve yanlış uygulamaların düzeltilmesi, kaynakların gelişimi ve artırılması noktasında; sosyal hizmet uzmanının savunuculuk rolünü yerine getirmesi gerekmektedir.

Araştırma ve politika: Öğrenci refahına odaklanan araştırma projelerinin geliştirilmesi, bireysel ve grup müdahaleleri de dâhil olmak üzere uygulamanın değerlendirilmesi, okul politikasının analizi ve geliştirilmesi bu kapsamda sayılabilir.

Topluluk gelişimi ve mesleki gelişim: Genel olarak okul içi gelişim süreçleri; idarecilerden memurlara tüm okul personelinin mesleki açıdan gelişiminin desteklenmesine, dış toplum hizmeti sağlayıcıları ile işbirliği ve okul içi topluluklara özel hizmet planlamasına ve uygulanmasına katılım şeklindedir.

Kritik olay yönetimi: Acil durum yönetimi ve kritik olaylara müdahale, okul sosyal hizmetinin uygulama kapsamı içerisindedir. Travmatik olayların olumsuz etkilerini azaltmaya

yönelik müdahaleler; olası acil durumlar için okul içi planlama, psikolojik ilk yardım, danışmanlık ve desteğin sağlanması; sevk ve hizmet koordinasyonu ile kurtarma izleme kritik olay yönetimi süreci içerisine dâhil edilebilir.



Şekil 4. Kapsamlı ve Bütünleşik Okul Sosyal Hizmet Hizmetleri için Uygulama Modeli (Frey, vd., 2012: 2).

Şekil 4’de gösterildiği gibi, kapsamlı ve entegre okul sosyal hizmet hizmetleri için tasarlanmış modelde okul sosyal hizmeti; öğrencinin akademik ve davranışsal süreçlerini desteklemek için okul, ev ve topluluk ortamları içinde ve genelinde elde edilen dört temel yapı ve üç uygulama özelliğine dayanmaktadır. Bu modeldeki temel yapılar; sosyal adalet perspektifi, ekolojik yaklaşım, etik-yasal uygulama ve veriye dayalı uygulama şeklindedir. Üç uygulama özelliği ise eğitimle ilgili ruh sağlığı hizmetleri sağlamak, öğrenme için sağlıklı bağlamları teşvik etmek ve kaynakları kullanmaktır (Frey, vd., 2012: 2).

Okul sosyal hizmet uygulamalarıyla ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak alanda meslek elemanlarının neler yapması gerektiği, uygulamanın kapsamı ve dikkat edilmesi gereken hususlar gibi birçok açıklanması gereken noktalar söz konusudur. Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (NASW) (2012), okul sosyal hizmet uzmanlarının okul sistemleri

içinde etkin bir şekilde nasıl çalışacağı; ihtiyaç duyulan acil durumlar için meslek elemanının bilgi, beceri, değerler ve yöntemleri nasıl geliştireceği hakkında çeşitli standartlar ortaya koymuştur. Bunlar;

Standart 1. Etik ve Değerler

Okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet mesleğinin etik ilkelerine ve değerlerine bağlı kalmalı; okul sosyal hizmeti uygulamasının benzersiz yönlerini ve öğrencilerin, velilerin ihtiyaçlarını anlarken etik karar vermede bir rehber olarak uluslararası alanda kabul görmüş etik kuralları kullanmalıdır

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları; hizmet verme, sosyal adalet, kişinin onuru ve değeri, insan ilişkilerinin önemi, dürüstlük ve yeterlilik gibi temel değerleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu değerlerle beraber, çocukların ve ebeveynlerin yasal ve etik hakları bağlamında bilgilendirilmiş onay, mahremiyet, gizlilik ve kayıtlara erişimiyle ilgili çeşitli yetkilere sahip olmalı ve bu etik kurallara uymalıdır. Hizmetler başlatıldığında; öğrenciler, aileler ve diğer profesyonel kişiler gizliliğin sınırları konusunda bilgilendirilecektir. Ayrıca ilerleyen zamanlarda idare ve meslek elemanı arasında çatışma yaşanmaması için, okul idarecileri sosyal hizmet mesleğinin etik sorumlulukları hakkında bilgilendirilmelidir.

Standart 2. Nitelikler

Okul sosyal hizmet uzmanları, bu alanda uluslararası düzeyde faaliyet gösteren kurumlarca ve Görev yapılan ilgili kurumun departmanı tarafından belirlenen mesleki uygulama hükümlerini karşılamalı ve sosyal hizmet mesleğinin yanı sıra, yerel mevcut eğitim sistemi için temel bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları, Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi (CSWE) tarafından akredite edilmiş bir programdan, sosyal hizmet alanında yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır. Yüksek lisans derecesi, bir okul sosyal hizmet uzmanı için giriş seviyesinde uygulamalar noktasında yeterlidir. Bunlar dışında okul sosyal hizmet uzmanları, geçmişten günümüze eğitimde yaşanan gelişmelere ve mevzuat dâhil olmak üzere yerel, eyalet ve ulusal düzeylerde devlet okulu eğitiminin tarihsel ve güncel perspektifleri hakkında uzmanlaşmış bilgiye ve anlayışa sahip olmalıdır. Ayrıca okul sosyal hizmet uzmanları, tüm öğrenciler için olumlu akademik sonuçları destekleyen, kanıta dayalı öğretme ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmalıdır

Standart 3. Değerlendirme

Okul sosyal hizmet uzmanları; öğrencilerin sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlarını iyileştirmek amacıyla bireyler, aileler ve sistemler/organizasyonlar (sınıf, okul, mahalle, ilçe, il) hakkında çeşitli değerlendirmeler yapar.

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları; öğrencilerin ihtiyaçlarını, özelliklerini ve diğer bireylerle olan etkileşimlerini çeşitli veri toplama yöntemleriyle (örneğin görüşme, doğrudan gözlem, standartlaştırılmış araçlar, anketler, odak grupları) çoklu düzeyde sistematik olarak ele alma ve bunları değerlendirme becerilerine sahip olmalıdır. Bu değerlendirmelerin daha sağlıklı sonuçlar verebilmesi için öğrenci, öğretmen, veli ve gerekli durumlarda idarecilere şeffaf bir şekilde süreç hakkında bilgi aktarmalıdır. Ayrıca bu değerlendirmeler ekolojik perspektifle ve işlevsel yaklaşımlar üzerinden gerçekleştirilmelidir.

Standart 4. Müdahale

Okul sosyal hizmet uzmanları; müdahalelerinde, kanıta dayalı uygulamaları anlamalı ve kullanmalıdır.

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları, okul temelli müdahale konusunda bilgilerini güncel tutmalı ve müdahale sunumunda kanıta dayalı uygulamaları kullanmalıdır. Müdahaleler çok katmanlı çerçeve içinde uygulanmalı ve ele alınan sorunla en alakalı ekolojileri (örneğin ev, okul, toplum) ele alınmalıdır.

Standart 5. Karar Verme ve Uygulama Değerlendirmesi

Okul sosyal hizmet uzmanları hem hizmet sunumuna rehberlik etmek hem de hizmetleri iyileştirmek ve genişletmek için, uygulamalarını düzenli olarak değerlendirmek adına, kayıt altına aldığı verileri kullanmalıdır.

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları; gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilgili verileri toplar, analiz eder, değerlendirir ve belirli aralıklarla yayınlar. Bunun en önemli amacı tüm müdahalelerin etkililik düzeyini belirlemektir.

Standart 6. Kayıt Tutma

Okul sosyal hizmet uzmanları; okul sosyal hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili doğru veri ve kayıtları tutmalıdır.

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları, gerçekleştirdiği uygulamaları ve aşamaları kayıt altına almalıdır. Uzman, bu sayede okul idaresine, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere karşı hesap verebilir bir pozisyona sahip olur.

Standart 7. İş Yüğü Yönetimi

Okul sosyal hizmet uzmanları, sorumluluklarını yerine getirmek ve çalıştıkları okul veya bölgenin eğitim misyonu içindeki rollerini netleştirmek için iş yüklerini organize etmelidir.

Açıklaması: Sosyal hizmet uzmanları; uygulamalarını zaman zaman, planlanan işlerin önceliğini hesaplamadan gerçekleştirmektedir. Bu durum daha önemli vakaların geri planda kalması yüzünden sorunun yüzeysel kalmasına ve kaynakların verimsiz kullanılmasına yol açar.

Standart 8. Mesleki Gelişim

Okul sosyal hizmet uzmanlarının; öğrencilere ve ailelere en güncel, faydalı ve kültürel olarak uygun hizmetleri sağlamak için bilgi ve becerilerini sürekli geliştirilmesi gerekmektedir.

Açıklaması: Bu alanda çalışan meslek elemanları gerek meslek içi eğitimlere, gerekse başka eğitimlere katılarak mesleki yetkinliklerini ve yeterliliklerini geliştirmelidir. Aksi halde mesleki uygulamalar, değişen ve gelişen toplum içerisinde öğrenciler adına yetersiz kalabilir.

Standart 9. Kültürel Yeterlilik

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilere ve ailelere çok kültürlü anlayış ve yeterlilik bağlamında hizmet verilmesini sağlar.

Açıklaması: Okul sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet uygulamasında; lisans ve lisansüstü eğitimlerde öğrendikleri öz farkındalık, bilgi ve uygulama becerilerini kültürel farklılıkları anlamak için sergilemelidir. Bu şekilde, okul iklimi de farklılıklara saygı duyulan ve değer verilen olumlu bir hal alacaktır.

Standart 10. Disiplinlerarası Liderlik ve İşbirliği

Okul sosyal hizmet uzmanları; olumlu bir okul iklimi geliştirmede liderlik sağlamalı, hizmetlerin erişilebilirliğini ve etkinliğini artırmak için okul yönetimi, okul personeli, aile üyeleri ve toplum profesyonelleriyle işbirliği içinde çalışmalıdır.

Açıklaması: Okul sosyal hizmetinin temel amaçlarından birisi de olumlu okul iklimi oluşturmada liderlik etmek ve danışmanlık yapmaktır. Bunların yanında, öğrencilerin ve velilerin yaşadıkları problemleri daha hızlı halletmeleri ve sosyal hizmet uygulamalarının

daha verimli gerçekleşmesi adına, okul içi birimlerin ve diğeri bireylerin işbirliğı içerisinde hareket etmelerini sağlayacak koordine edici bir rolü de mevcuttur.

Standart 11. Savunuculuk

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin akademik ilerlemeleri ve gelişimi için eğitim ve hizmetlere eşit erişimini sağlamaya çalışarak savunuculuk yapmayı öngörmektedir.

Açıklaması: Okul sosyal hizmeti, öğrenciler ve aileleri için savunuculuk yapmaktadır. Bu savunuculuk, ailelerin kendi kendilerini savunmasını sağlayan resmi ve gayri resmi topluluk kaynaklarına erişmelerine ve kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmayı içerir. Okul sosyal hizmet uzmanları; sistemlerin değişim ajanları olarak, yerel eğitim kurumu ve toplum tarafından ele alınmayan ihtiyaç alanlarını belirleyecek ve bu ihtiyaçlara hitap eden hizmetler yaratmak için çalışacaktır.

1.4.4. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri

Okul sosyal hizmeti alanında çalışan sosyal hizmet uzmanları; bu alandaki uygulamalarla bağlantılı olarak öğrencilerin karşılaşılabilecekleri olası genel sorunları, okula devam etme ya da okul içi etkinliklere katılım noktasında yaşanan problemleri, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek sosyal, duygusal ve davranışsal sorunları ele alabilecek beceri ve yetkinliğe sahip olmalıdır. Çünkü sosyal hizmet uzmanları, bu süreçleri yürütürken aynı zamanda değerlendirmeleri ve müdahaleleriyle öğretmenler ve idareciler dâhil olmak üzere diğeri eğitim profesyonellerine karar vermede katkıda bulunduğu için, okul hizmetlerinin sunumunda merkezi bir rol oynamaktadırlar. Okul sosyal hizmet uzmanları; çocuklarla, gençlerle ve ailelerle çalışmak için uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır. Aynı zamanda kişisel güvenlik, zihinsel sağlık, zor duygularla başa çıkma becerileri ile birlikte; tüm sınıf düzeyleri ve küçük grup eğitimi dâhil olmak üzere, arkadaşlık kurmak ve akran zorbalığıyla başa çıkmak için okula özgü önleyici faaliyetler yürütmelidir. Bu becerilerle alt kültür baskıları, öğrenme ve davranışlarla ilgili güçlüklerin analizi gibi daha spesifik durumlarda öğretmenlere yardımcı olabilirler. Bununla birlikte öğretme, öğrenme, müfredat değişikliği, bireyselleştirilmiş destek, davranış yönetimi, öğrenci grupları ve sınıf ortamları için okul yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunabilirler (Australian Association of Social Workers, 2021: 7).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini ortaya koyarken uzmanların tek başına çalışmadıklarını, multidisipliner bir profesyonel ekip halinde çalıştıklarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Eğer bu ayrıma dikkat edilmezse profesyoneller arası görev

tanımında çatışmalar ve karmaşalar ortaya çıkabilmektedir. Dupper (2003: 10) yapmış olduğu çalışmada okul içerisinde görev yapan profesyonellerin görev tanımlarını ortaya koymuştur. Bunlar;

Okul psikologları: Öğrenme bozukluğu ve çeşitli davranış sorunları olan öğrenciler için test uygulamakla ve bu testlerin sonuçlarını yorumlayarak öğrencinin özel eğitime uygun olup olmadığına karar vermekle sorumludur. Bunun dışında öğrencilere bireysel ve grup danışmanlığı yapar ve gerektiğinde öğretmenlere ve velilere de danışmanlık sağlar.

Okul rehberlik öğretmeni: Okul psikoloğuyla benzer şekilde, bireysel ve küçük grup danışmanlığı sağlamanın yanında öğrencilere ders programlarını hazırlamaya yardımcı olma ve lise-üniversite tercihlerinde ya da kariyer seçimlerinde yol gösterme şeklindedir.

Okul hemşireleri: Öğrenci ve öğretmenlerin önündeki olası ruhsal ve fiziksel engelleri belirleyip bunların önüne geçerek sağlık süreçlerinin takibini gerçekleştirir. Bunun dışında engelli bireyleri engel düzeylerine göre bazen sağlık kuruluşlarına yönlendirir, bazen de bu tür öğrencilere yönelik geçici testlerin uygulamasını yapar.

Okul sosyal hizmet uzmanları: Sosyal hizmet uzmanları; idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli psikososyal ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında birçok görev üstlenmektedir. Ekolojik bir çerçeveye düzenlenen bu görevler; risk altındaki öğrenciler ve aileleri için savunuculuk yapmak, ailelerin endişelerini okul yetkilileriyle paylaşmalarını sağlamak, ev ve okul arasındaki açık iletişim hatlarını sürdürmek, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını anlamalarında ailelere yardımcı olmak, öğrencilerin yaşam durumları ve sosyal çevre koşulları hakkında öğretmenlere danışmak, topluluk kurumlarına yönlendirme yapmak, birden fazla kuruma ihtiyaç duyan öğrencilerin süreçlerini takip etmek, risk altındaki öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edecek kaynakları belirlemek ve geliştirmek için daha geniş topluluklarla birlikte çalışmak şeklinde sıralanabilir. Ayrıca okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilere bireysel danışmanlık ve grup danışmanlığı sağlar. Sınıf etkinliklerini yürütmek, okul temelli önleme programlarını tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek de diğer görevleri arasındadır.

Bir okulun multidisipliner ekibinin üyeleri olarak okul sosyal hizmet uzmanları, aşağıda belirtilenler de dâhil- şu faaliyetlerde bulunur. Bunlar; öğrencilerin davranışları ve akademik ilerlemeleriyle ilgili toplantılara katılmak, öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirmek ve bunları karşılama noktasında stratejiler geliştirmek için öğretmenler ve diğer okul profesyonelleriyle işbirliği yapmak, okul içerisinde oluşturulacak kriz müdahale ekibinin

üyesi olmak, gerekli multidisipliner değerlendirmenin bir parçası olarak öğrenciler hakkında kapsamlı bir gelişimsel değerlendirme ve sosyal geçmiş raporu hazırlamak, çocuğun öğrenmesini engelleyebilecek veya bir çocuğun okuldaki davranışını etkileyebilecek uyarlanabilir davranışların kültürel arka planını ve sosyoekonomik faktörleri değerlendirerek öğrencilerin olumsuz olarak etiketlenmesinin önlemek şeklindedir.

Amerika Okul Sosyal Hizmet Derneği (SSWAA), okul sosyal hizmetinin temel işlevleri üzerinden bir uygulama modeli ortaya koymuştur. Buna göre okul sosyal hizmeti uygulama modeli;

1) Kanıta dayalı eğitimsel, davranışsal ve zihinsel sağlık hizmetleri sağlama,

2) Öğrenmeye elverişli okul iklimini ve kültürünü teşvik etme,

3) Okul ve toplum temelli kaynaklara erişimi en üst düzeye çıkarma şeklinde planlanmıştır. Bu modele ek olarak okul sosyal hizmet uzmanlarının, aşağıdaki alanlarda uygulamalarına rehberlik edecek ileri düzeyde bilgi ve teknik becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Sosa, 2019: 2):

1. Ev-okul-toplum bağlantıları: Okul sosyal hizmeti temelde öğrencilerin akademik başarılarına etki eden en önemli unsur ev olarak görür. Aynı zamanda öğrencilerin okul ve toplum içerisindeki ilişkilerden etkilendiğine inanır. Bu sistemler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak ve geliştirmek için teşvik edici bir rol üstlenmek, okul sosyal hizmetinin merkezi konumundadır.

2. Etik yönergeler ve eğitim politikası: Okul sosyal hizmet uzmanları, mesleki etik ilkeleri izlemeli ve okul sosyal hizmetinin en üst düzeyde uygulanmasını sağlamak için, yerel ve ülke genelinde belirlenen eğitim politikalarını takip etmelidir.

3. Eğitim hakları ve savunuculuk: Okul sosyal hizmet uzmanlarının, eğitim hakları ve savunuculuğu adına, yapısal eşitsizliklerin ve okul süreçlerinin okul kalitesini ve eğitim sonuçlarını nasıl etkilediğini ele almalarını gerektirir.

4. Veriye dayalı karar verme: Veriye dayalı karar verme, müdahalelerin tasarlanması ve uygulanmasında en güncel araştırma kanıtlarının bütünleştirilmesi sürecini ifade eder.

1.5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

1.5.1. Okul İklimi ve Okul Sosyal Hizmeti Arasındaki İlişki

Eğitim dünyasını ilgilendiren çalışmaların birçoğu, okulların ayırt edici iyi ya da kötü özelliklerini ortaya koymak adına okul iklimi ve ortamının önemine sıklıkla değinmektedir (Donnelly, 1999: 223). Okul sosyal hizmetinin yaygın olduğu ABD’de ve Avrupa ülkelerinde UNICEF gibi uluslararası sivil toplum örgütlerinin, kanıta dayalı okul içi standartların belirlenmesi ve öğrencileri ilgilendiren diğer tüm problemlerin iyileştirilmesi yönündeki stratejilerini okul iklimi kavramı üzerinden gerçekleştirdiği görülmektedir (Thapa ve Cohen, 2013: 357). Hernández ve Seem (2004: 261) gerçekleştirdikleri çalışmada okul ve toplum sistemlerinin iç içe geçen yapılar olduğunu ve okul danışmanları olarak tabir ettikleri meslek elemanlarının (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, rehberlik uzmanı vb.) bir nevi katalizör görevi görerek değişimin merkez üssü olduklarını ifade etmişlerdir. Çünkü okul iklimini değiştirmek her ne kadar okul içi tüm birimlerin sorumluluğunda olsa da okul danışmanları; denetleyen, koordine eden ve liderlik yapan bir konuma sahiptir.

Soliman (2017:13)’ın, okul sosyal hizmeti uzmanlarının okul iklimiyle olan ilişkisi üzerine gerçekleştirdiği çalışmaya göre, okul sosyal hizmeti uygulamaları ile okul iklimi arasında paralellik olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre; okul iklimiyle ilgili kritik faktörlerin belirlenip bunların genel olarak tanımlanmasının, okul sosyal hizmeti uzmanlarının uygulamalarını hem kolaylaştırdığı hem de okulun olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya koyulması noktasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde okul sosyal hizmet uzmanının gerçekleştirdiği uygulamaların da okul iklimini oluşturan tüm faktörleri olumlu şekilde güçlendirdiğini bildirilmiştir.

Literatürde her ne kadar okul iklimiyle ilgili birçok tanımlama ve okul ikliminin işlevleri hakkında çalışmalar yapılmış olsa da günümüzde okul iklimi tanımı değişen şartlar ışığında tekrar yapılırken işlevsel fonksiyonlarının ne olduğuyla ilgili zorlukların ortaya çıktığı, güncel çalışmalarda ifade edilmektedir. Tanımlamadaki en önemli problemlerden birisi, okulların toplumsal rolüne ilişkin perspektifteki farklılıklardır. Okullar yalnızca akademik öğrenmeyi teşvik etmek için mi tasarlandı, yoksa gençlerin giderek karmaşılaşan toplumlarda yer edinmek için gençlerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini teşvik etmek için mi tasarlandı? Yapılan çalışmalar; okulların ikinci seçenek için tasarlandığı yönündeki hâkim bakış açısı üzerinden, okul ikliminin yapısını ortaya çıkarmak ve bunu ölçmek için geçerli ve

güvenilir yollar geliştirmenin okul sosyal hizmeti uygulamaları ile mümkün olacağını ifade etmektedir. (Iachini vd., 2017: 9).

Okul iklimi ve sosyal hizmet uygulamaları üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada, olumlu okul ikliminin oluşumunda ve gelişmesinde okul sosyal hizmeti uygulamalarının büyük bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Buna göre okul sosyal hizmet uzmanları, okul içi liderlik konumuna geçerek çok sistemli ve ekolojik bakış açısı ile öğrencilerin psikososyal açıdan desteklendiği, idare-ğretmen-veli ve ğrenci ilişkilerinin kurulduğu, örgütsel açıdan pozitif bir havanın sağlandığı bir ortam oluşturmak için gerekli donanım ve eğitime sahiptir (Hopson, 2011:116).

1.5.2. Okula Yabancılaşma ve Okul Sosyal Hizmeti Arasındaki İlişki

Genellikle bireyin eğitim hayatına başladığı ilk yıllarda ortaya çıkan okula yabancılaşma sorunu, lise dönemiyle birlikte öğrencilerde yüksek oranda görülmektedir (Finn, 1989: 117; Murdock, 1999: 62). Lise döneminde yabancılaşmanın artmasının en önemli nedenleri arasında ergenlik döneminde yaşanan kimlik arayışları, okul ve okul dışı ders programlarının yoğunluğu, sınav ve gelecek stresi, toplumun ve ailenin kültürel ve sosyal değişkenlerinin psikososyal etkileri sayılabilir (nsal, 2017: 436). Öztürk (2019), lise ğrencilerinin okula yabancılaşması üzerine yapmış olduğu araştırmaya göre, okula yabancılaşmayı etkileyen en önemli unsurları; okul içi etkinliklerin az olması, sosyal uyumu kolaylaştıracak araçların olmayışı ve olası sosyal sorunlarda öğrencilerin gidecekleri bir birimin olmayışı şeklinde sıralamıştır. Zorbaz (2018)'ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmaya göre; eğitim sürecine aile katılımı, antisosyal davranışlar, çevresel riske maruz kalma, akademik başarı ile okula yabancılaşma arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul sosyal hizmetinin uygulama alanlarından olan bu sorunların ortadan kaldırılmaması durumunda okula yabancılaşmanın grldğu söylenilebilir. Okula yabancılaşmanın birçok alanda ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür. Ancak Morinaj ve arkadaşları (2017: 49)'nın gerçekleştirdiği çalışmaya göre, birbirinden farklı gibi görünen fakat ilişkili olan üç alan saptanmıştır. İlk alan öğretmenlerden yabancılaşmadır. Burada problem sadece öğretmende değil, öğrencide de bulunmaktadır. Öğrenci ve ğretmen arasındaki motivasyonsuz, destekleyici olmayan ve saygı çerçevesini aşmış zayıf iletişimin yabancılaşmayı arttırdığı ifade edilmektedir. İkincisi, sınıf arkadaşlarından yabancılaşan öğrencilerdir. Bu durumdaki öğrenciler, çoğu ergenden daha fazla sosyal izolasyona maruz kalır ve diğer insanlarla daha az önemli ilişkilere sahip olur; akademik talihsizlik ve okul ortamıyla özdeşleşme eksikliği

yaşar. Üçüncüsü, öğrenmeye yabancılaşmadır. Bu öğrencilerin okul derslerine ve öğrenme etkinliklerine katılma olasılıkları daha düşüktür; bireyler, eğitim ortamıyla olumsuz bir ilişki yaşamakta ve okul hayatını değersiz görmektedirler. Aynı araştırmaya göre; olumsuz okul deneyimiyle yabancılaşma arasındaki ilişkiye sosyal ilişkiler aracılık edebilir. Bu sebeple okula yabancılaşmanın görüldüğü bu üç alanının her birinde; duygusal ve bilişsel bileşenler arasında, biliş ve duygunun iç içe geçmiş psikolojik süreçler olduğunu ve aynı yönlü değişimden geçtiğini gösteren psikososyal bir süreç karşımıza çıkmaktadır.

Bu sürecin olumlu bir şekilde sonuçlanması adına okul sosyal hizmetinin bu üç alanda da multidisipliner bir ekibin üyeleri olarak uygulamaları bulunmaktadır. Multidisipliner ekip çalışmalarının en önemli unsurlarından olan ekolojik çerçeveyi düzenleyici bir ilke olarak kullanan bu uygulamalar, risk altındaki öğrenciler ve onların aileleri için savunuculuk yapmakta ve ailelerin endişelerini okul yetkilileriyle paylaşmalarını sağlayarak ev ve okul arasındaki açık iletişim hatlarını sürdürmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak, öğrencilerin yaşam ve sosyal koşulları hakkında öğretmenlere hem danışmak hem de bilgi vermek ekolojik perspektifteki multidisipliner ekip çalışmalarının diğer uygulamalarıdır (Dupper, 2003:11).

1.5.3. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Okul Sosyal Hizmeti Arasındaki İlişki

Lise çağındaki öğrenciler; depresyon, kaygı, bağımlılık ve kendine zarar verme davranışı gibi zihinsel sağlık sorunları dâhil; sayısız nedenden dolayı okul sosyal hizmet uzmanlarına yönlendirilir. Bu sayılan unsurların sebepleri her ne kadar toplumsal, kültürel, bireysel ve ailevi birtakım değişkenlere göre farklılaşsa da olumsuz sonucun mahiyeti hep aynıdır (Bibby, 2013: 98). Ancak bağımlılık kavramı da tıpkı sebep olan etmenler gibi zamana göre değişiklik göstermektedir. Nitekim çevrimiçi oyun bağımlılığı, teknolojik gelişmeler ışığında ortaya çıkmış olan bir bağımlılık türüdür. Sanal alıştırıcı olarak bilgisayar ve internetin fizyolojik açıdan kişide bağımlılık yaptığı artık kesinlik kazanmıştır. Ancak bağımlılığın sebebi bilgisayar ve internet gibi gözüke de temelde seks, kumar, suç unsurları, alışveriş ve oyun gibi etkinlikler yoluyla beyne iletilen mesajlar bağımlılığa yol açmaktadır (Tarhan ve Nurmedov, 2011: 48). Çevrimiçi oyunlar da özellikle lise çağındaki ergenlerin sıklıkla gerçekleştirdiği eylemlerden birisidir. TÜİK (2021) 2021 yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BTK) Kullanım Araştırmasına göre lise çağındaki öğrencilerin yüzde 96,6'sının internet kullandığı belirtmiştir. Ayhan ve Köselören (2019)'in lise öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin yüzde 1,8'inde çevrimiçi oyun bağımlılığı, yüzde 36,7'sindeyse

çevrimiçi oyun bağımlılığı riskinin olduğu görülmüştür. Ergenlerin internette ve internet tabanlı birçok oyun ve uygulamada vakit geçirmesi, beraberinde bağımlılık riskini de ortaya çıkarmakta ve bu durumun çok boyutlu bir sorun olma potansiyelini gözler önüne sermektedir. Okul sosyal hizmeti uygulamaları da bu gibi risk altındaki çocuklar ve ergenlerin mevcut durumlarını değerlendirmek ve geleceklerini her yönden tehdit edecek durumlarla baş etmek için ortaya çıkmıştır.

Bağımlılık tedavileri üzerine gerçekleştirilen bir araştırmaya göre; salt terapi ve/veya ilaç tedavileri üzerinden gerçekleştirilen uygulamaların bir süre sonra sonuçsuz kaldığı, ayrıca nüks ve risk faktörlerinin geçmişe nazaran daha güçlü bir şekilde bireyi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu sebeple literatürde bireylerin yaşamış olduğu bağımlılık, ekolojik olarak tanımlanarak bütünsel çözümler ışığında hareket edilmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Bütünsel çözümlerse sadece bağımlılığın kendisi ve temel sebeplerine odaklanmaktan ziyade; kişinin kültürel ortamı, ailevi yapısı, ekonomik durumu, patolojik özellikleri, psikososyal durumu ve okul içi dinamikleri gibi etmenleri de kapsamaktadır. Ayrıca makro boyutta müdahaleler de ele alınarak, eğer varsa mevcut okul kurallarını şekillendiren politikalardaki aksaklıkların giderilmesi için gerekli raporların ilgili birim ve kurumlara iletilmesini içermektedir (Lipinski, 2021).



2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde okul iklimiyle okula yabancılaşma ve çevrimiçi oyun bağımlılığı arasındaki ilişki okul sosyal hizmeti bakımından incelenecektir.

Araştırmanın alt amaçlarına bakıldığında;

- Lise çağındaki öğrencilerin okul içinde yaşadıkları problemler hakkında farkındalık oluşturmak,
- Okul içerisindeki yaşanan sorunların psiko-sosyal boyutlarına dikkat çekmek,
- Lise öğrencilerinin özellikle akademik başarılarını olumsuz etkileyen unsurların tüm boyutlarını sosyal hizmet bakış açısıyla ortaya koymak,
- Okul sosyal hizmetinin ülkemizde uygulama alanı olarak yaygınlaşmasını sağlamak.

Nitel araştırmanın temel problemleri aşağıdaki sorula etrafında şekillenmiştir:

- Öğrencilerin okul içi ve okul dışı ilişkileri nasıldır ?
- Öğrencilerin okul hakkındaki düşünceleri nelerdir ?
- Öğrenciler okul içi süreçleri nasıl yönetmektedir ?
- Öğrenciler okul dışı süreçleri nasıl yönetmektedir ?
- Öğrencilerin online oyun oynama süreçleri nasıl ilerlemektedir ?

2.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de lise öğrencilerinde okul iklimiyle okula yabancılaşma ve çevrimiçi oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin okul sosyal hizmeti bakımından önemini ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Konunun, özellikle yetişkinliğe adım atan ergenlik dönemindeki bireylerin gözünden okulların mevcut durumu, bu durumun onların okula karşı yabancılaşmalarına etkisinin olup olmadığının, okuldan uzaklaşmanın çevrimiçi oyun bağımlılığına ne kadar yaklaştırdığının ve bu ilişkinin okul sosyal hizmeti açısından değerlendirilerek nasıl bir çözüm üretilebileceğinin ele alınması; çalışmayı daha özgün ve incelenmeye değer hale getireceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma konusu itibariyle liselerde yaşanan bu problemlerin çözümü noktasında, Milli Eğitim Bakanlığı uygulamalarına da ışık tutacağı temenni edilmektedir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmacı Burdur ilinde yaşadığı için, bu araştırma Burdur iliyle sınırlanmıştır.
- Burdur ilinde Lise 1, Lise 2, Lise 3 ve Lise 4 düzeyindeki öğrencilere ulaşılması planlanmıştır.
- Her akademik başarı düzeyinden en az bir liseye ulaşılması planlanmıştır.
- Araştırma salgın sürecinde gerçekleştirilecektir.

2.4. Araştırmanın Yöntemi

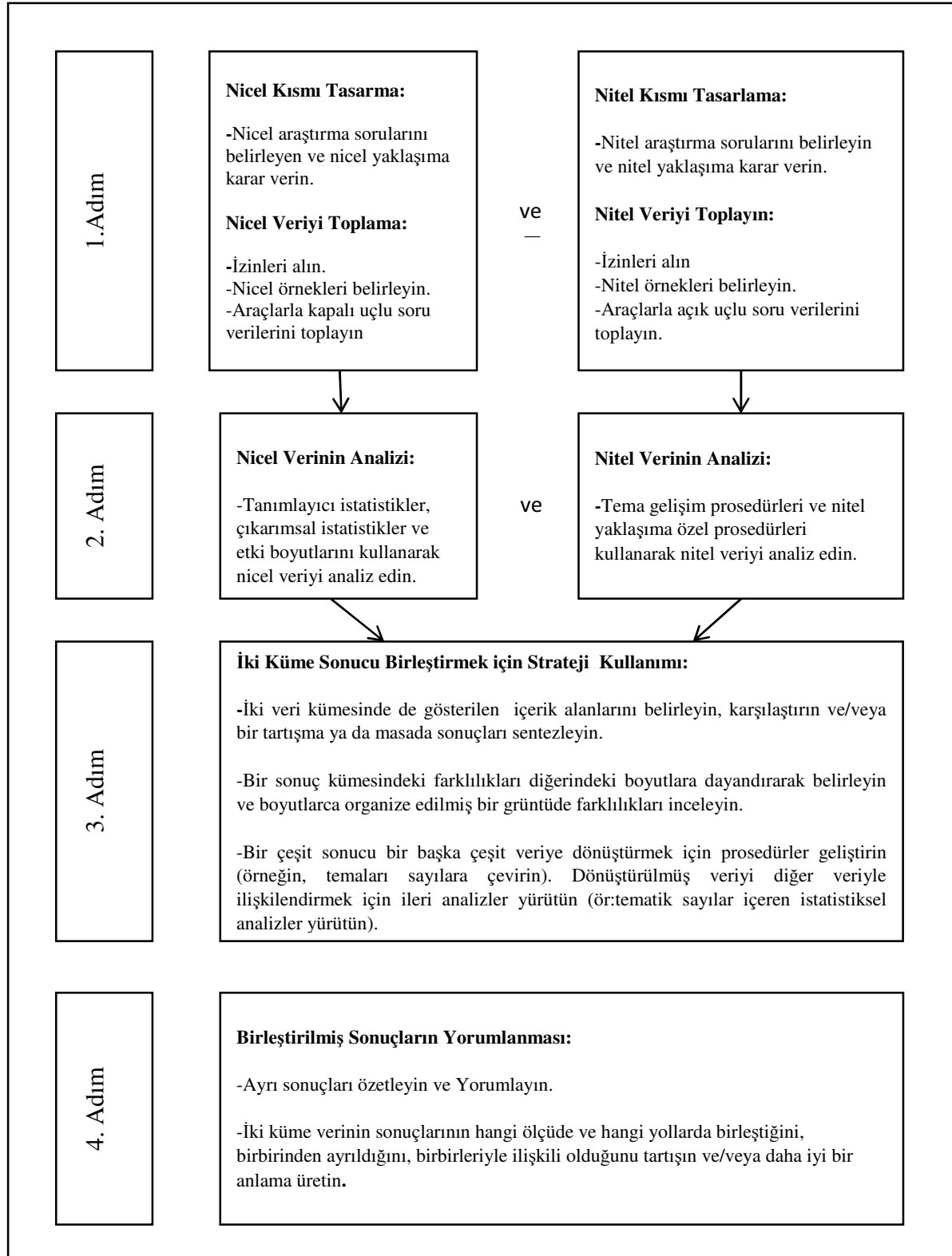
Karma bir araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende temel amaç, belirlenen problemin en iyi şekilde ortaya koyulması için birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Morse, 1991: 122). Bu sebeple, nicel yöntemlerle (örneğin boyutu ve yapısı, genellenebilirliği gibi) nitel yöntemlerin (ayrıntıların incelenmesi, derinlik) güçlü olduğu yönleri ile birbirlerinin zayıflıkları kapatılmaktadır. (Patton, 2002). Creswell ve Clark (2020: 85)'a göre yakınsayan paralel desen araştırma sürecinin desteklenmesi ve doğrulanması adına, nicel analiz sonuçlarının nitel araştırma sonuçları ile karşılaştırılması ve çeliştirilmesiyle yöntemleri üçgenlemek amaçlandığı zaman bu yöntem kullanılmaktadır. Şekil 5.'de örnek bir yakınsayan desen uygulamasının ana akışı şematize edilmiştir.

2.5. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Burdur kent merkezinde lise öğrenimi gören öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı (katmanlı) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örneklem yönteminde değişkenler bakımında türdeş olan tabakalara ayrılır. Bu tabakalardan evrendeki oranları nispetinde rasgele seçimlerle örneklem tespit edilir. Yaş grubu, cinsiyet, eğitim düzeyi, statü, ekonomik durum gibi birçok değişken tabaka olarak ele alınabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın nicel kısmını bu yöntem ışığında akademik düzeyleri farklı ve her biri bir lise türünü temsil eden herbirisinden tüm sınıf düzeyleri olmak üzere birer sınıf seçilerek ortalama her bir liseden 50'ser kişiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında ise okul sosyal hizmeti uygulamalarının eksikliğine dair derinlemesine ve keşfe dayalı bir araştırma yürütülmesi planlanmıştır. Bu nedenle nitel araştırma desenlerinden olan ve örneklem seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemi uygun

görülmüştür. Bu sebeple araştırma grubunun 10-15 kişi arasında olması tercih edilmekte olup, her liseden eşit bir biçimde öğrenci seçilmesi planlanmıştır.



Şekil 5. Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması (Creswell, J., W. ve Clark, V., L., P., 2020).

2.6. Araştırmanın Hipotezleri

H1. Araştırma grubunun okul iklimi düzeyi;

H1a. Cinsiyete, H1b. İnternet üzerinden oyun oynama durumuna, H1c. Lise türüne, H1d. Sınıf düzeyine, H1e. Akademik başarı düzeyine, H1f. Ailenin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

H2. Araştırma grubunun ergen oyun bağımlılığı düzeyi;

H2a. Cinsiyete, H2b. İnternet üzerinden oyun oynama durumuna, H2c. Lise türüne, H2d. Sınıf düzeyine, H2e. Akademik başarı düzeyine, H2f. Ailenin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

H3. Araştırma grubunun okula yabancılaşma düzeyi;

H3a. Cinsiyete, H3b. İnternet üzerinden oyun oynama durumuna, H3c. Lise türüne, H3d. Sınıf düzeyine, H3e. Akademik başarı düzeyine, H3f. Ailenin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

H4. Araştırma grubunun okul iklimi ile okula yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H4a. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ile okula yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H4b. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutu ile okula yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H4c. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutu ile okula yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H4d. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutu ile okula yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H5. Araştırma grubunun okul iklimi ile ergen oyun bağımlılığı arasında ilişki vardır.

H5a. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H5b. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H5c. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H5d. Araştırma grubunun okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H6. Araştırma grubunun ergen oyun bağımlılığı ile okula yabancılaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır.

H7. Okul ikliminin okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H7a. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H7b. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H7c. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H7d. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H8. Okul ikliminin ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H8a. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H8b. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H8c. Okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

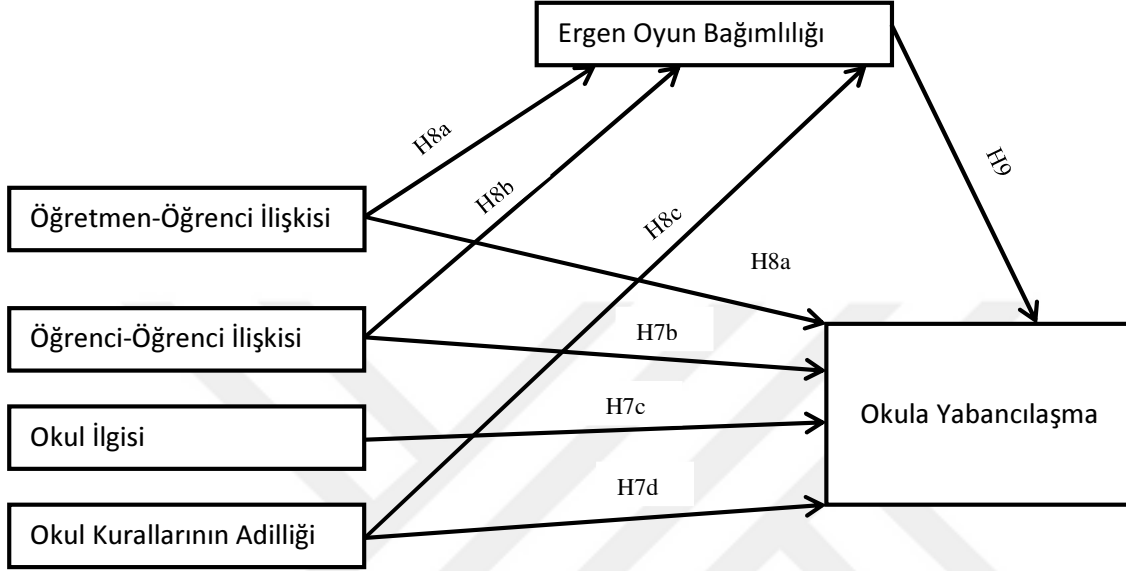
H9. Ergen oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H10. Okul ikliminin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde ergen oyun bağımlılığının aracı rolü vardır.

2.7. Araştırmanın Modeli

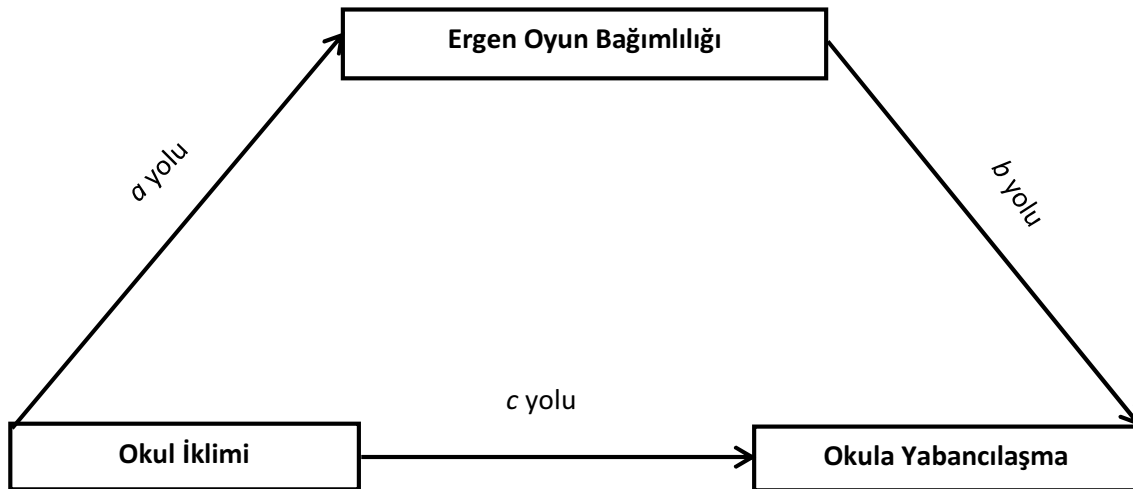
Araştırmada iki model oluşturulmuştur. İlk modelde, okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğretmen-öğrenci (H4a), öğrenci-öğrenci(H4b), okul ilgisi (H4c) ve okul kurallarının adilliği

(H4d) alt boyutlarının okula yabancılaşmayı; okul iklimi ölçeği alt boyutlarından öğretmen-öğrenci (H5a), öğrenci-öğrenci(H5b), okul ilgisi (H5c) ve okul kurallarının adilliği (H5d) alt boyutlarını ergen oyun bağımlılığını; ergen oyun bağımlılığının ise okula yabancılaşmayı (H6) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediği incelenmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Araştırma Modeli 1

Gerçekleştirilecek olan araştırmada değişkenler arasında fark analizi, korelasyon, Yol ve aracılık etkisine bakılacaktır. Ancak araştırmada asıl bakılmak istenen okul iklimi ve okula yabancılaşma ilişkisinde çevrimiçi oyun bağımlılığının aracılık etkisi ortaya koyulacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki Şekil 7’de bulunan model geliştirilmiştir:



Şekil 7. Araştırma Modeli 2 (Aracılık Modeli)

2.8. Veri Toplama Araçları

Delware okul iklimi ölçeği (OIÖ): Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) ilk olarak Bear, Gaskins, Blank ve Chen (2011) tarafından ilk, orta ve lise öğrencilerine yönelik geliştirilmiş, daha sonra Yang, Bear, Chen, Zhang, Blank ve Huang (2013) tarafından revize edilmiş, Durnalı ve Filiz (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenirlik testleri yapılmıştır. 17 maddeden oluşan bu ölçek Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş, analiz sonucunda modelin faktör yapıları ve uyum iyiliği değerleri en az "kabul edilebilir" düzeyde olduğu teyit edilmiştir. Yeterli ayırt edicilik özelliğe sahip olduğu saptanan bu ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, okul ilgisi, okul kurallarının adilliği'dir. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayısı; öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutu için .80; öğrenci-öğrenci ilişkileri boyutu için .67; okul ilgisi boyutu için .73; okul kurallarının adilliği boyutu için .73 ve ölçek bütünü için .84, şeklindedir.

Okula yabancılaşma ölçeği: Bu ölçek lise öğrencilerinin yabancılaşma algılarını belirlemek amacıyla Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir (2015) tarafından geliştirilmiştir. Yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, analizler sonucunda dört faktör ortaya koyulmuş ve elde edilen puanların lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmesi hususunda iyi bir yapı geçerliliğe sahip olduğu saptanmıştır. 19 maddeden oluşan bu ölçeğin, Anlamsızlık, Gücsüzlük, Kuralsızlık, Sosyal Uzaklık olmak üzere dört boyutu bulunmakta, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına bakıldığında; ilk üç alt boyutun .86, sosyal uzaklık alt boyutunun ise .66 şeklindedir.

Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği: Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilmiş olup 9 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve iç tutarlılık katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmanın nitel kısmını gerçekleştirmek için kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu bireylerle görüşmeler gerçekleştirilirken görüşmeciye bir rehber niteliğinde olması hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ölçülmek sitenilen kavramların literatürde ele alınış şekli, bu konular hakkında yapılan çalışmalar ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olup, 4 farklı öğretim türünde ve lisede öğrenim gören bireylerle yapılan pilot çalışma sonrasında son şeklini almıştır.

2.9. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde katılımcılardan toplanan veriler AMOS 23.0 paket programı ve IBM SPSS 26.0 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlanmadan önce veri temizliği olarak adlandırılan veri düzenleme işlemi yapılmıştır. Okul iklimi ölçeğinde 11. ve 14., okula yabancılaşma ölçeğinde ise 16., 17., 18, ve 19. ifadeler yeniden kodlanmıştır.

Nitel verilerin analizi ise MAXQDA 2020 programı ile gerçekleştirilmiştir.

2.9.1. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığına karar vermek amacıyla DFA neticesinde üretilen bir dizi model uyum iyiliği indeks (Goodness of fit indices) değerleri incelenir. Alan yazınında araştırmacılar tarafından yaygın kullanılan uyum iyiliği indekslerinden birisi olan “X²” AMOS programında “CMIN” olarak tanımlanmıştır (Bayram, 2010). Bu çalışmada minimum tutarsızlık CMIN CMIN/DF, SRMR, RMSEA, AGFI, GFI, CF, TLI/ NNFI, NFI gibi alan yazınında en çok kabul gören model uyum iyiliği indeksleri dikkate alınmıştır (İlhan ve Çetin, 2014). Tablo2.’de alanyazınında genel kabul görmüş uyum iyiliği indeksleri ve bunların genel kabul görmüş alt ve üst sınırları yer almaktadır (Bayram, 2010).

Katılımcıların genel dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla yüzde, ortalama, ortanca, minimum ve maksimum gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla AMOS 23.0 paket programı kullanılarak DFA yapılmıştır. Geçerliliği saptamak amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen model uyum iyiliği değerleri (CMIN/DF, SRMR, GFI, CFI, RMSEA vb.) incelenmiş bu değerlere göre model doğrulanmıştır. Normallik incelemek amacıyla çarpıklık basıklık katsayıları (+1, -1 değer aralığı), varyans analizi için bağımsız örneklem t testi ve bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi /F testi/ANOVA, farklılaşmanın olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Bonferroni ve Games-Howell testleri gerçekleştirilmiştir.. Araştırma grubunun okul iklimi, oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için, kısmi ve çoklu korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin birbirlerine olan etkisini belirlemek amacıyla basit ve aracı etki (YEM kullanılarak yol analizi) analizi yapılmıştır.

Nitel verilerde ise Ses kayıt cihazı veya kayıt tutma yöntemiyle kayıt altına alınmış olan ham nitel veriler araştırmacı tarafından yazılı dökümler haline getirilmiş ve düzenlenmiştir. Analiz safhasında veri dökümleri MAXQDA 2020 nitel veri analizi programına aktararak

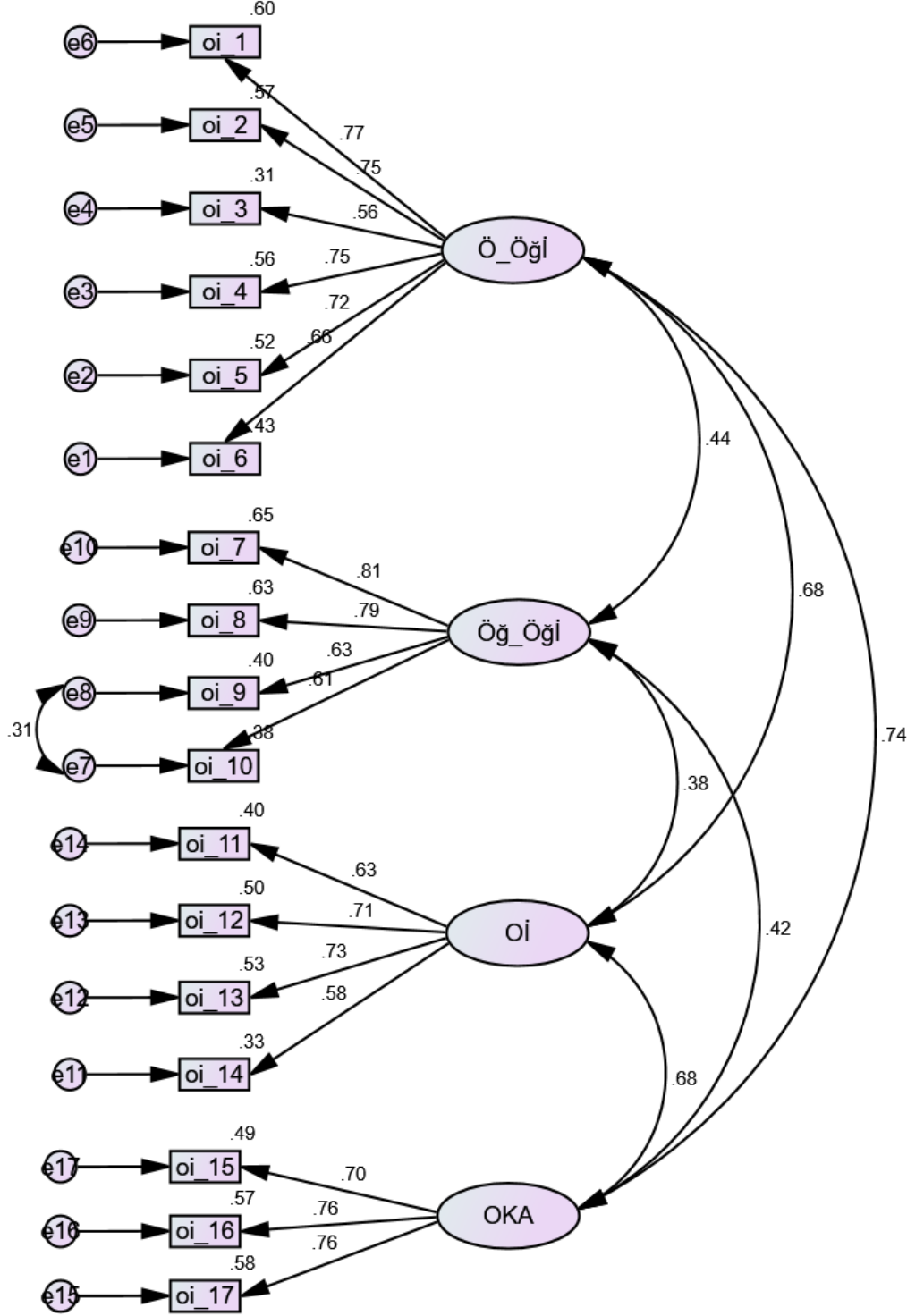
sistematiik okumada ortaya çıkarılan anlam birimleri program üzerinde kodlanmıştır. Bunun için nitel araştırmalar için betimsel analiz yöntemleri kullanılarak nicel aşamada elde edilen bulgularla karşılaştırma olanağı sağlayacak biçimde birbiriyle örtüşen veya farklılaşan veriler gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuş ve kodlanmıştır.

Tablo 2. YEM’de Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Eşik Değerleri

Eşik Değeri		
İndeks Adı	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum CMIN/
CMIN/DF	≤ 3	$3 \leq \text{CMIN/DF} \leq 5$
RMSEA	≤ 5	≤ 8
SRMR	≤ 5	≤ 8
CFI	≥ 0.90	≥ 0.90
GFI	≥ 0.90	≥ 0.90
AGFI	≥ 0.90	≥ 0.90
NFI	≥ 0.90	≥ 0.90
NNFI/TLI	≥ 0.90	≥ 0.90

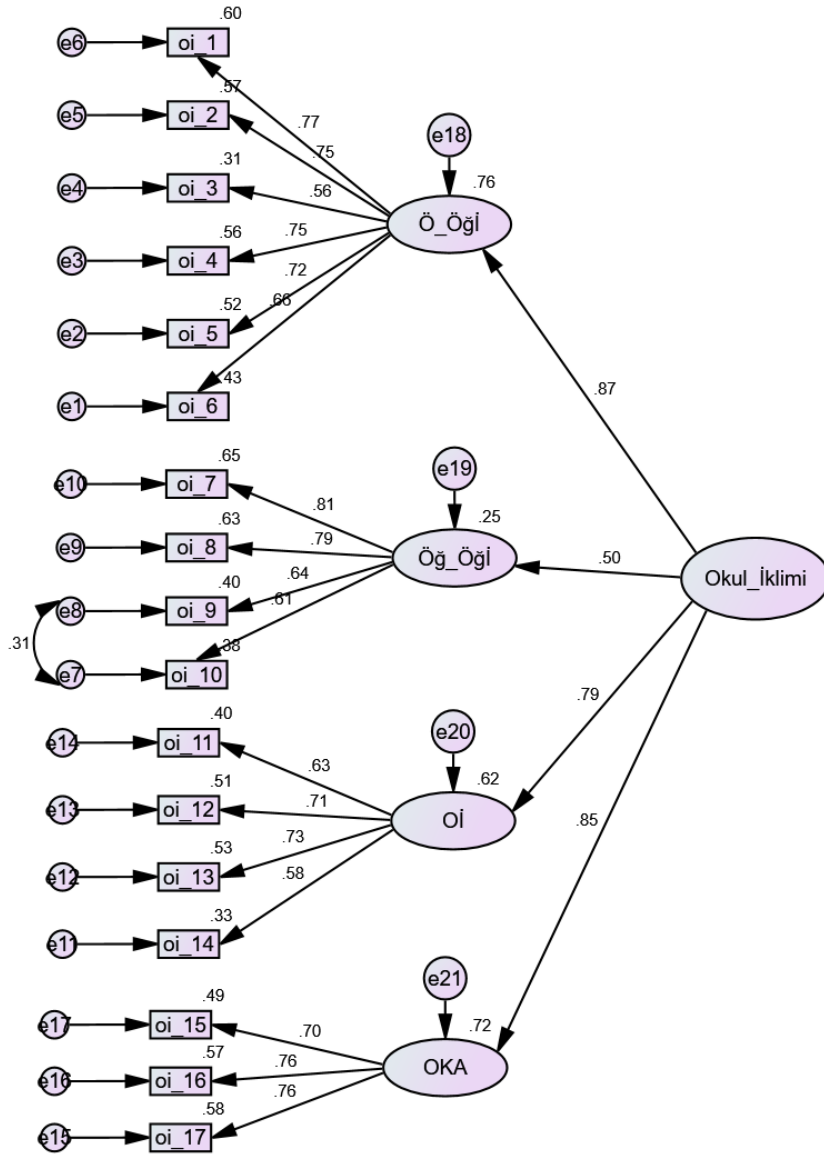
Bu çalışmada, 4 alt boyut ve toplam 17 maddeden oluşan Okul İklimi leğinin birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Dörtlü likert leği ile 592 katılımcıdan toplanan verilerin normal dağılım sağlaması nedeniyle maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Analiz neticesinde AMOS ıktı dosyasında ilk olarak model tarafından üretilen düzeltme indeksleri (Modification indices) incelenmiştir. Alan yazınında belirtilen kuramsal gerçekler ve modelin önermiş olduğu düzeltmeler dikkate alınarak aynı faktör/boyut altındaki maddelerden modele en yüksek katkıyı (en yüksek hata skoruna sahip maddeler/ifadeler) yapan maddeler, kovaryans denilen iki yönlü oklar ($\leftrightarrow$) tarafından bağlanarak model tekrar hesaplanmıştır. Bu işlemin ardından AMOS ıktı dosyasında model tarafından üretilen düzeltme indeksleri (Modification indices) tekrar incelenmiştir. Önerilen düzeltme indekslerindeki yüksek skorlu hatalar minimize edilinceye kadar bu işlem her defasında tekrar edilmiştir. Bu işlemler neticesinde Oİ9 $\leftrightarrow$ Oİ10 maddeleri arasında düzeltme işlemi yapılarak kovaryanslar ile birbirine bağlanmıştır. Sonuç olarak

birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri (χ^2 [114, N =592] = 393.162; $p < .01$; $\chi^2/sd = 3.449$; GFI = ,928; CFI = ,932; AGFI=,903; NFI=,907; NNFI/TLI=919; RMSEA =,064; SRMR =,051) önerilen 4 boyutlu modelin veri ile uyumlu olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazınında belirtilen eşik değerlerin üzerinde olduğu için yüksek düzeyde geçerli olduğu gözlenmiştir (Şekil 7.).



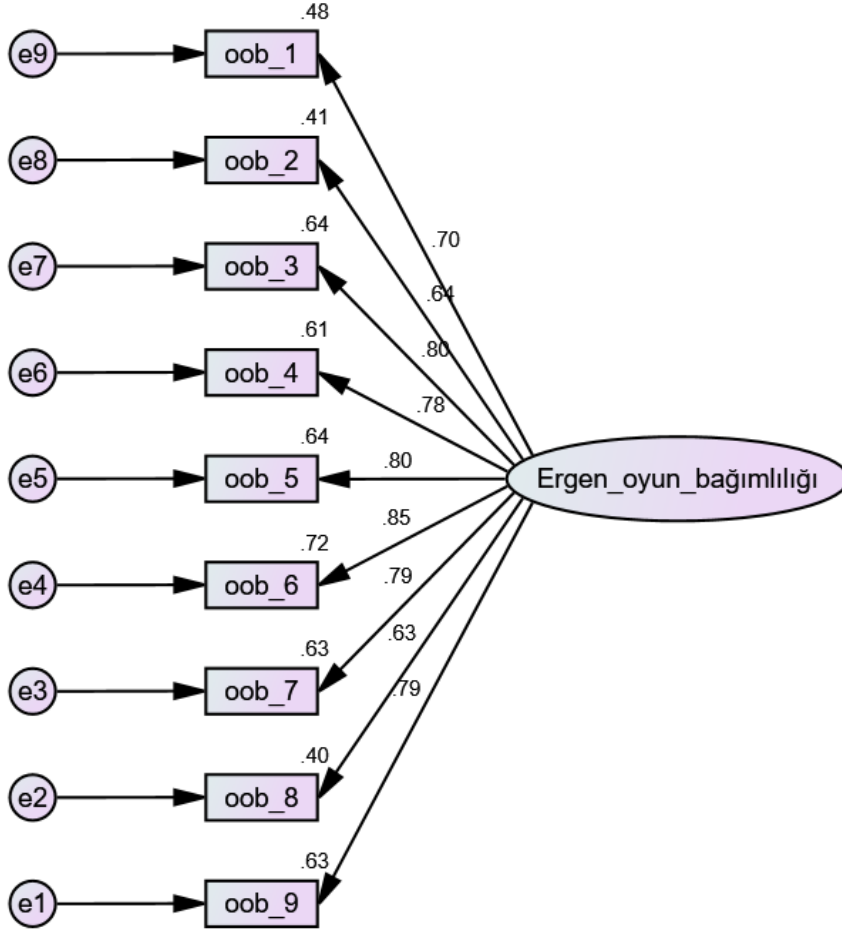
Şekil 7. Okul İklimi Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Dört alt boyut 17 maddeden oluşan Okul İklimi Ölçeğinin ikinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde yapılan işlemlerin tamamı ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde de yapılmıştır. Yapılan bu işlemlerin yanı sıra modelde “Okul İklimi” adında yeni bir örtük değişken çizilerek modele dâhil edilmiştir. Analiz neticesinde AMOS çıktı dosyasında model tarafından üretilen düzeltme indeksleri incelenmiş olup, model tarafından herhangi bir düzeltme önerilmemiştir. Sonuç olarak ikinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri (χ^2 [114, N =592] = 393.162; $p < .01$; $\chi^2/sd = 3.449$; GFI = ,928; CFI = ,932; AGFI=,903; NFI=,907; NNFI/TLI=919; RMSEA =,064; SRMR =,051) önerilen 4 boyutlu modelin veri ile uyumlu olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazınında belirtilen eşik değerlerin üzerinde olduğu için yüksek düzeyde geçerli olduğu gözlenmiştir (Şekil 8.).



Şekil 8. Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

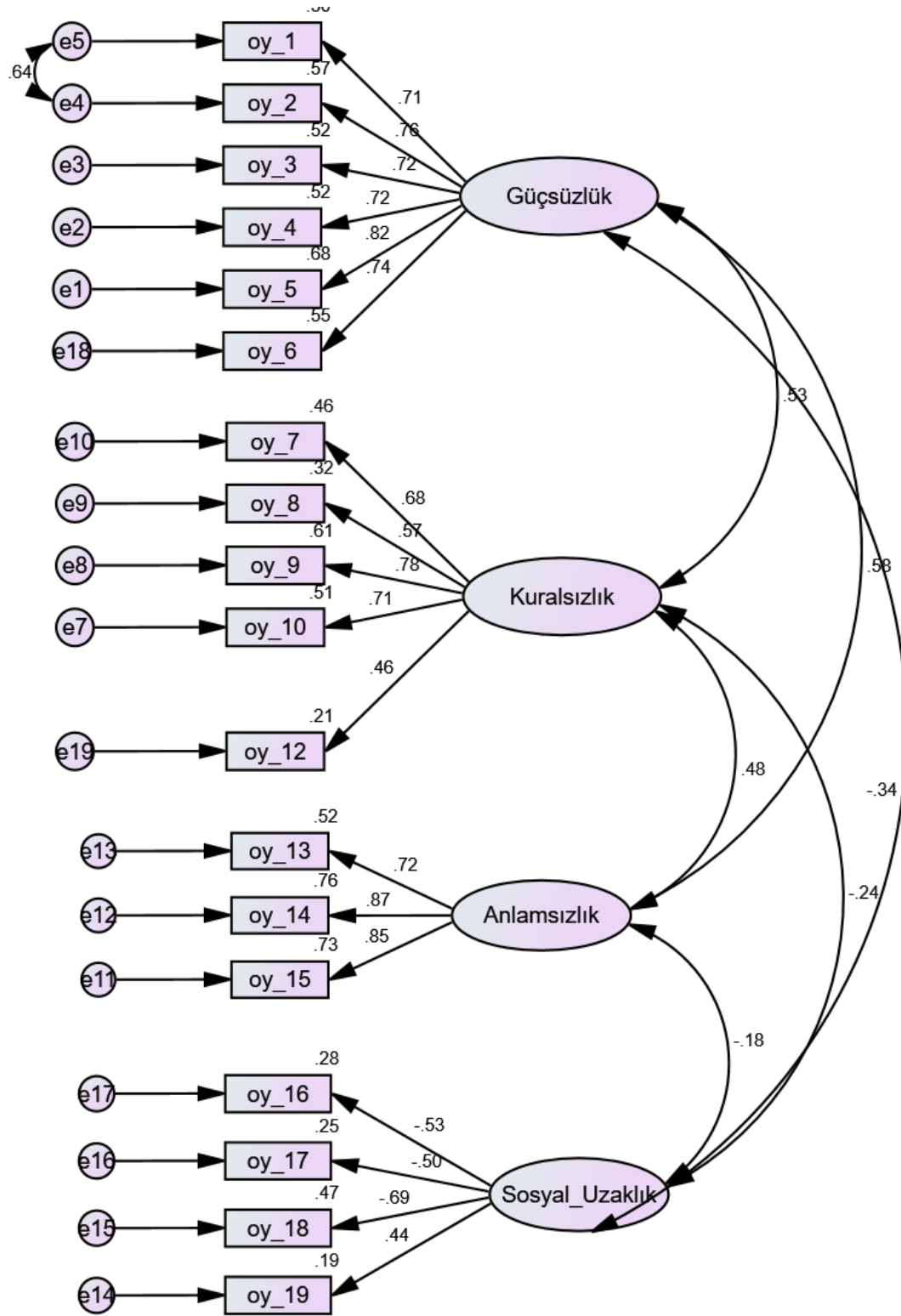
Tek boyut 9 maddeden oluşan Ergen Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin tek faktörlü yapısı, AMOS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Beşli likert ölçeği ile 592 katılımcıdan toplanan verilerin normal dağılım sağlaması nedeniyle maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Analiz neticesinde AMOS çıktı dosyasında model tarafından üretilen düzeltme indeksleri incelenmiş olup, model tarafından herhangi bir düzeltme önerilmemiştir. Sonuç olarak birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri (χ^2 [128, N =592] = 358.290; $p < .01$; $\chi^2/df = 2.799$; GFI = ,937; CFI = ,948; AGFI=,916; NFI=,921; NNFI/TLI=937; RMSEA =,055; SRMR =, 055) önerilen 4 boyutlu modelin veri ile uyumlu olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazınında belirtilen eşik değerlerin üzerinde olduğu için yüksek düzeyde geçerli olduğu gözlenmiştir (Şekil 9.).



Şekil 9 Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

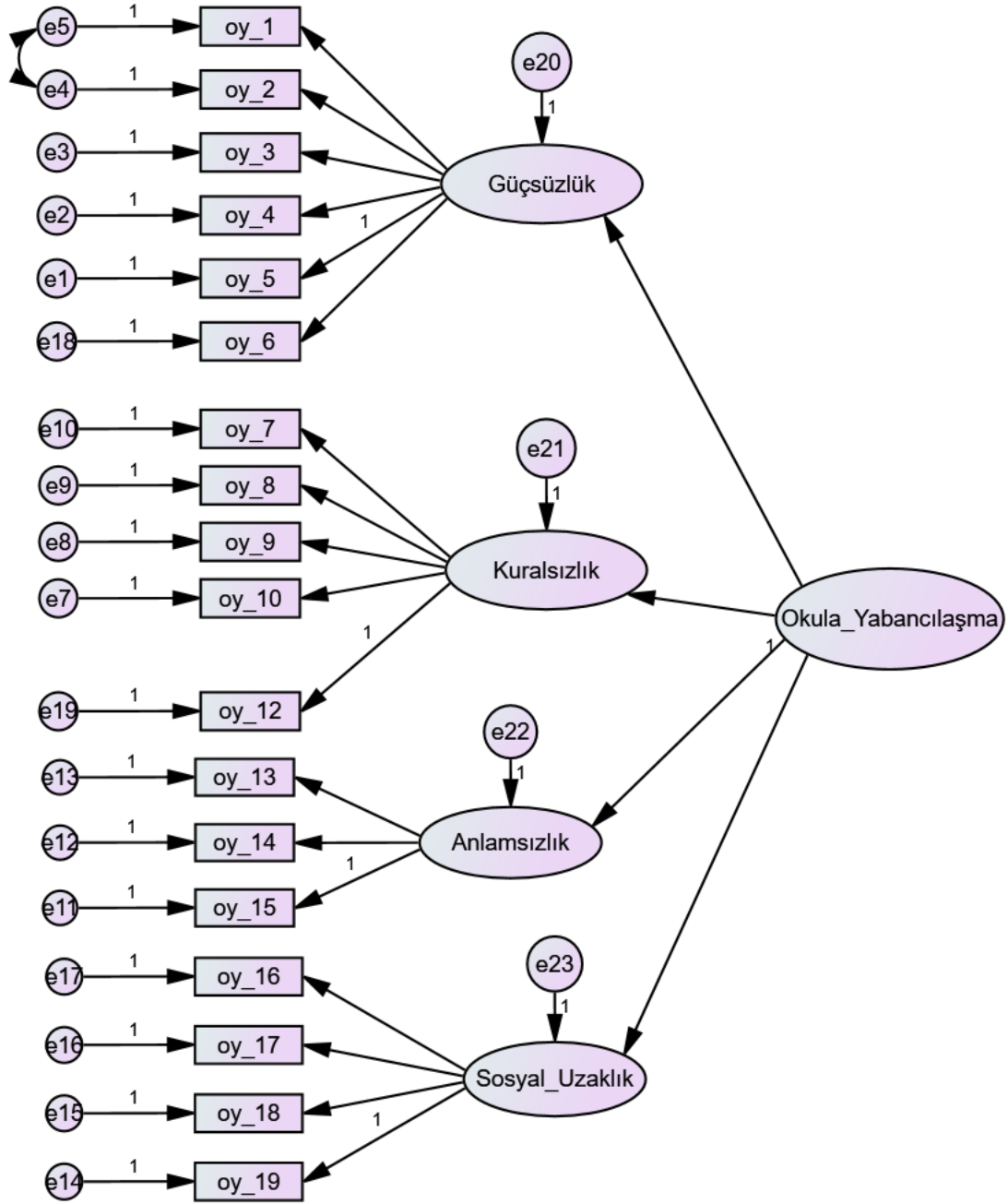
Dört alt boyut 19 maddeden oluşan Okula Yabancılaşma Ölçeğinin birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setinin normal dağılım sağlaması nedeniyle maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Analiz neticesinde AMOS çıktı dosyasında ilk olarak model tarafından üretilen düzeltme

indeksleri (Modification indices) incelenmiştir. İlk olarak AMOS çıktı dosyasında maddelerin standartlaştırılmış Yol ağırlıkları katsayı değerleri incelenerek, yeterli faktör yüküne (%30 ve altında) sahip olmadığı belirlenen 11. madde modelden çıkarılmıştır. Ho'ya (2006) göre faktörleri oluşturan maddelerin güçlü ifadeler oluşturmaları için bu ifadelerin faktör yüklerinin %30 ve üzerinde olması istenen bir durumdur. Bununla yanında alan yazınında belirtilen kuramsal gerçekler ve modelin önermiş olduğu düzeltmeler dikkate alınarak aynı faktör/boyut altındaki maddelerden modele en yüksek katkıyı (en yüksek hata skoruna sahip maddeler/ifadeler) yapan maddeler, kovaryans denilen iki yönlü oklar ($\leftrightarrow$) tarafından bağlanarak model tekrar hesaplanmıştır. Bu işlemin ardından AMOS çıktı dosyasında model tarafından üretilen düzeltme indeksleri (Modification indices) tekrar incelenmiştir. Önerilen düzeltme indekslerindeki yüksek skorlu hatalar minimize edilinceye kadar bu işlem her defasında tekrar edilmiştir. Bu işlemler neticesinde OY1 $\leftrightarrow$ OY2 maddeleri arasında düzeltme işlemi yapılarak kovaryanslar ile birbirine bağlanmıştır. Sonuç olarak birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri (χ^2 [128, N =592] = 358.290; $p < .01$; $\chi^2/sd = 2.799$; GFI = ,937; CFI = ,948; AGFI= ,916; NFI=,921; NNFI/TLI=937; RMSEA =,055; SRMR =,055) önerilen 4 boyutlu modelin veri ile uyumlu olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazınında belirtilen eşik değerlerin üzerinde olduğu için yüksek düzeyde geçerli olduğu gözlenmiştir (Şekil 10.).



Şekil 10. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Dört alt boyut 19 maddeden oluşan Okula Yabancılaşma Ölçeğinin ikinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde yapılan işlemlerin tamamı ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde de yapılmıştır. Yapılan bu işlemlerin yanı sıra modelde “Okula_Yabancılaşma” adında yeni bir örtük değişken çizilerek modele dâhil edilmiştir. Ardından yapılan analiz neticesinde, AMOS çıktı dosyasında model tarafından üretilen düzeltme indeksleri incelenmiş olup, model tarafından herhangi bir düzeltme önerilmemiştir. Sonuç olarak birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri (χ^2 [130, N =592] = 363.883; $p < .01$; $\chi^2/sd = 2.799$; GFI = ,936; CFI = ,947; AGFI= ,915; NFI=,920; NNFI/TLI=937; RMSEA =,055; SRMR =,056) önerilen 4 boyutlu modelin veri ile uyumlu olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazınında belirtilen eşik değerlerin üzerinde olduğu için yüksek düzeyde geçerli olduğu gözlenmiştir (Şekil 11.).



Şekil 11. Okula Yabancılaşma Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

2.9.2. Ölçek ve Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Değerleri

Ölçeklerin geçerliliği test etmek için yapılan faktör analizinden sonrasında aynı anda ölçeklerin güvenilirlik analizi de gerçekleştirilmektedir. Şencan'a (2005) göre güvenilirlik, araştırmacının ölçmek istediği soyut tutumlar ya da birtakım özelliklerin somutlaştırılarak ölçülmesini sağlayan ölçme aracının farklı zamanlarda, farklı yerlerde ancak aynı anakitlede benzer sonuçlar vermesidir. Güvenilir olarak nitelendirilen bir ölçme aracı benzer sorun ya da duruma sahip bireylerde farklı sonuçlar vermemesi gerekmektedir. Bu sebeple ölçek maddeleri benzer durumda olan ya da düşüncelere sahip kişilerce farklı yorumlanmayacak şekilde dahil edilmesi alanyazında beklenen bir durumdur. Ayrıca güvenilirlik ölçüm aracının geçerliliğini etkiler. Bir ölçüm aracının geçerliliğe sahip olabilmesi için mutlak surette güvenilir bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Alpar, 2010).

İslamoğlu ve Almiaçık'a (2014) göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı; $0.00 \leq \alpha < 0.40$ değerleri arasında olduğunda ölçek güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ değerleri arasında ise ölçeğin güvenilirliği düşük, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ değerleri arasında ölçek oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha < 1.00$ değerleri arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Alpar,2010; İslamoğlu ve Almiaçık, 2014).

Güvenirlik değerleri hesaplanırken geçerlilik analizi kapsamında çıkarılan madde (okula yabancılaşma m 11) güvenilirlik analizinde de kapsam dışı tutulmuştur (Tablox). Yapılan analiz neticesinde ölçelere ait boyutların yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Analiz Sonrası Ölçeklere İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	Alt Boyutları	Analize Dâhil Edilen Madde Sayısı		Cronbach Alpha (α)	
		Ölçeğin Bütünü için	Ölçeğin Alt boyutları için	Ölçeğin Bütünü için	Ölçeğin Alt boyutları için
Okul İklimi	Öğrenci Öğretmen İlişkisi		6		,847
	Öğrenci-Öğrenci İlişkisi		4	,890	,821
	Oİ	17	4		,756
	OKA		3		,784
Ergen Oyun Bağımlılığı			9		,922
Güçsüzlük			6		,889

Okula	Kuralsızlık	5		,776
Yabancılaşma	Anlamsızlık	3	,860	,853
	Sosyal Uzaklık	4		,633

2.9.3. Ölçeklere ve Alt Boyutlara Ait Verilerinin Normal Dağılımı

Genellikle yapılan araştırmalarda IBM SPSS 22 ve AMOS 23 gibi analiz programları kullanılarak yapılan istatistik analizleri yapılabilmesi ve daha güçlü ve güvenilir sonuçlar ortaya koymak için verilerin normal dağılım göstermesi araştırmacılar tarafından istenilen bir çıktıdır. Veri setinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ise birkaç yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; Kolmogrov-Smirnov ($N > 30$) veya Shapiro Wilk ($N < 30$) testleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, frekans dağılım grafiği (histogram), aralık yöntemi normal Q-Q grafikleri aşırı değerler, kutu grafiği olmak üzere birçok yöntemdir (Can, 2014). Genellikle çarpıklık ve basıklık değeri üzerinden normallik için bakılmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 önemsiz derecede sağa (+1) veya sola (-1) çarpık/basık olması verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Morgan ve ark., 2004).

Aşağıdaki Tablo 4.'de araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin ve ölçekler içerisindeki faktörlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ifade edilmiştir. Tablo incelendiğinde, ölçeklerin genel boyutları ile ölçekleri oluşturan faktörlerin, çarpıklık ve basıklık değerleri, literatürde belirtilen değer aralıkları arasında yer aldığı için normallik koşulunun sağlandığı söylenebilir.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Verilerinin Normal Dağılımı

Boyutlar	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okul İklimi Genel		-,307	,359
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri		-,563	,910
Öğrenci-Öğrenci İlişkileri		-,314	,047
Okul İlgi		-,268	-,422
Okul Kurallarının Adilliği		-,307	-,321

Ergen Oyun	,882	,054
Bağımlılığı		
Okula Yabancılaşma	-,390	2,3361
Genel		
Güçsüzlük	-,016	-,772
592		
Kuralsızlık	,802	,340
Anlamsızlık	,149	-,939
Sosyal Uzaklık	,087	,057



3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Nicel Bulgular

3.1.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin temel düzeyde sosyo-demografik özelliklerine dair dağılımlar tablolar şeklinde yer almaktadır. Buna göre katılımcıların %50,5'i kadın, %49,5'i ise erkektir. Yaş kategorilerinin dağılımlarında ise 13-15 yaş aralığında olanlar %48,5, 16-17 yaş %43,6, 18 ve üzeri yaşında olanlar ise %7,8'lik bir orana sahiptir. Katılımcıların okul dağılımlarına bakıldığında fen lisesinde okuyanlar %19,6, sosyal bilimler lisesi %16,2, imam hatip lisesinde %16, anadolu lisesi %14, güzel sanatlar lisesi %6,9, spor lisesi %16,4 ve katılımcılar arasında mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenci oranı %7,8 şeklindedir. Bu liselerden araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında lise 1 %29,2, lise 2 %27,2, lise3 %23,1 ve lise 4 %20,4 olarak gözlemlenmiştir. Katılımcıların akademik başarı dağılımlarına bakıldığında ise ortalama puanları 40 ve altı olan %40,1, 41-60 arası %11,3, 61-80 %27,7 ve 81-100 arası ortalamaya sahip öğrenci oranı %59,1'dir.

Tablo 5. Katılımcıların Sosyo-demografik ve Eğitim Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	Özellik	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	299	50,5
	Erkek	293	49,5
Yaş	13-15	288	48,6
	16-17	257	43,6
	18 ve üzeri	47	7,8
Okul	Fen Lisesi	116	19,6
	Sosyal Bilimler Lisesi	96	16,2
	İmam Hatip Lisesi	95	16,0
	Anadolu Lisesi	83	14,0
	Güzel Sanatlar Lisesi	41	6,9
	Spor Lisesi	97	16,4

	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	64	10,8
Sınıf Düzeyi	Lise 1	173	29,2
	Lise 2	161	27,2
	Lise 3	137	23,1
	Lise 4	121	20,4
Akademik Başarı	40 ve altı	11	1,9
	41-60	67	11,3
	61-80	164	27,7
	81-100	350	59,1

Katılımcıların ebeveynlerine ait bazı durumlar gözlemlenmiştir. Bu özelliklerinin dağılımına bakıldığında katılımcıların anne-baba birliktelik durumlarında birlikte yaşıyanlar %84,6, anne babası ayrı olanlar %11,8 ve annemve/veya babam vefat etti diyenlerin oranı ise %3,5'tir. Anne eğitim durumunda ise okuma yazma bilmeyenler % 1, ilkököl mezunu %20,8, ortaokul mezunu %18,2, lise mezunu %34,3, yüksekokul / üniversite mezunu %20,3 ve yüksek lisans / doktora mezunu %4,4'tür. Baba eğitim durumu incelendiğinde okuma yazma bilmeyenler % 1,4, ilkököl mezunu %0,8, ortaokul mezunu %15, lise mezunu %17,7, yüksekokul / üniversite mezunu %34,6 ve yüksek lisans / doktora mezunu %23,6'tür. Ebeveynlerin çalışma durumunda ise anne çalışma oranlarında düzenli çalışıyor % 38,9, düzensiz çalışıyor % 9,6, çalışmıyor % 50,3, emekli %1,3. Babaların çalışma oranlarında ise düzenli çalışıyor % 73,5, düzensiz çalışıyor % 15,2, çalışmıyor % 4,2, emekli %7,1 şeklindedir.

Tablo 6. Katılımcıların Ebeveynlerinin Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	Özellik	N	Yüzde
Anne baba birliktelik durumu	Birlikte yaşıyor	501	84,6
	Ayrı	70	11,8
	Annem ve/veya babam vefat etti	21	3,5
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	6	1,0
	İlkokul mezunu	123	20,8

	Ortaokul mezunu	108	18,2
	Lise mezunu	203	34,3
	Yüksekokul / Üniversite mezunu	126	21,3
	Yüksek lisans / Doktora mezunu	26	4,4
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	8	1,4
	İlkokul mezunu	5	0,8
	Ortaokul mezunu	89	15,0
	Lise mezunu	105	17,7
	Yüksekokul / Üniversite meunu	205	34,6
	Yüksek lisans / Doktora mezunu	140	23,6
Anne çalışma durumu	Düzenli çalışıyor	230	38,9
	Düzensiz çalışıyor	57	9,6
	Çalışmıyor	298	50,3
	Emekli	7	1,2
Baba çalışma durumu	Düzenli çalışıyor	435	73,5
	Düzensiz çalışıyor	90	15,2
	Çalışmıyor	25	4,2
	Emekli	42	7,1

Katılımcıların aileleri üzerine birtakım bilgiler Tablo 7.'de verilmiştir. Bu bilgilere göre aile yapısını çekirdek aile olarak tanımlayanlar %76,2, geniş aile olarak %13,9, parçalanmış aile %5,9, tek ebeveynli aile olarak ise %4,1 şeklindedir. Ailenin ekonomik durumunda ise kötü olarak tanımlayanlar %4,2 orta %42,1, iyi %46,8 ve çok iyi diyenler %6,9'dur. Katılımcıların aileleri ile sorun yaşadığında okul yaşantısını etkileme durumuna bakıldığında hiçbir zaman %22,3, bazen %47,6, çoğunlukla %21,6, her zaman diyenlerin oranı ise %8,4 olarak gözlemlenmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Ailelerine Dair Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	Özellik	N	Yüzde
Aile yapısı	Çekirdek aile	451	76,2
	Geniş aile	82	13,9
	Parçalanmış aile	35	5,9
	Tek ebeveynli aile	24	4,1
Ailenin ekonomi durumu	Kötü	25	4,2
	Orta	249	42,1
	İyi	277	46,8
	Çok iyi	41	6,9
Aile sorunlarının okulu etkileme durumu	Hiçbir zaman	132	22,3
	Bazen	282	47,6
	Çoğunlukla	128	21,6
	Her zaman	50	8,4

Katılımcıların okul hakkında düşünceleri ve internet araçları hakkındaki dağılımlarına bakıldığında okul çalışanları memnuniyetinde hiçbir zaman diyenler %10,1, bazen %30,2, çoğunlukla her zaman ise %18,8'dir. Okulda olmanın iyi hissettirmesi durumunda ise kötü diyenlerin oranı %17,1, orta %44,4, iyi %29,9 ve çok iyi %8,6 şeklindedir. Katılımcıların internet hakkındaki görüş ve tercihleri hakkındaki dağımlarda internet üzerinden oyun oynayanların oranı %63,0 oynamayanların ise %37'dir. İnternete geçirilen süreye bakıldığında 0-1 saat oynayanlar %30,9, 1-2 saat %22,5, 2-4 saat %20,3 ve 4 saat ve üzeri %26,4'tür. İletişim araçlarının ebeveyn ya da öğretmenler tarafından kısıtlanmadan oynayanlarda ise evet diyenler %66, hayır ise %34 şeklindedir. İnternet oyunlarının dersleri etkileme durumunda ise hiçbir zaman %34,1, bazen %35,1, çoğunlukla %15,7 her zaman %15'tir. İletişim araçları sahipliğinde sadece cep telefonu olanlar %30,4, hem cep telefonu hem de bilgisayarı olanlar %34,5, cep telefonu, bilgisayar ve digger iletişim araçlarına (tablet, playstation, nintendo wii gibi) sahip olanlar ise %35,1 olarak dağılım göstermiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Okul Hakkında Düşünceleri ve İnternet Araçlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Özellik	N	Yüzde
Okul Çalışanları Memnuniyeti	Hiçbir zaman	60	10,1
	Bazen	179	30,2
	Çoğunlukla	242	40,9
	Her zaman	111	18,8
Okulda Olmanın İyi Hissettirmesi Durumu	Kötü	101	17,1
	Orta	263	44,4
	İyi	177	29,9
	Çok iyi	51	8,6
İnternette Oyun Oynama Durumu	Evet	373	63,0
	Hayır	219	37,0
İnternete Geçirilen Süre	0-1 saat	183	30,9
	1-2 saat	133	22,5
	2-4 saat	120	20,3
	4 saat ve üzeri	156	26,4
İletişim Araçlarının Ebeveyn ya da Öğretmenler Tarafından Kısıtlanmadan Oynama Durumu	Evet	391	66,0
	Hayır	201	34,0
İnternet Oyunlarının Dersleri Etkileme Durumu	Hiçbir zaman	202	34,1
	Bazen	208	35,1
	Çoğunlukla	93	15,7
	Her zaman	89	15,0
Sahip olunan iletişim araçları	Cep telefonu	180	30,4
	Cep telefonu-bilgisayar	204	34,5
	Cep telefonu-bilgisayar vd. araçlar	208	35,1

3.1.2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Farklılık Analizi Bulguları

Öğrencilerin okul iklimi algılarının; cinsiyet, internette oyun oynama, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi ve ailenin ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü ANOVA/F testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ve ailenin ekonomik durumları haricinde, internette oyun oynama, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,001$). Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden LSD (varyansların homojen dağılım sağladığı durumlarda) ve Games-Howell (varyansların homojen dağılım sağlamadığı durumlarda) kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre; internette oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X}= 2,68$) oyun oynamayanlara ($\bar{X}= 2,81$) göre daha düşük okul iklimi algısına sahiptirler. Öğrenim görülen okul türüne göre okul iklimi algısının anlamlı farklılaşmakla birlikte gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmayacak kadar küçük olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre okul iklimi algısı farklılık gösterdiği hesaplanmıştır ($p<0,01$). Buna göre birinci sınıf ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Okul iklimi algısı yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; bir, dört, iki ve üçüncü sınıf olduğu görülmektedir. Akademik başarı düzeyinde ise yine tıpkı sınıf düzeyinde olduğu gibi başarı düzeyine göre okul iklimi algısı farklılık gösterdiği hesaplanmıştır. Bakıldığında 41-60 ile 81-100 not ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna göre not ortalaması daha yüksek olan katılımcılarda okul iklimi algısı daha yüksek iken not ortalaması daha düşük olanlarda okul iklimi algısı daha düşüktür.

Öğrencilerin ergen oyun bağımlılığı düzeyleri; cinsiyet, internette oyun oynama, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi ve ailenin ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü ANOVA/F testi analizleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analiz neticesinde cinsiyet, internette oyun oynama, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi ve ailenin ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,001$). Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden LSD (varyansların homojen dağılım sağladığı durumlarda) ve Games-Howell (varyansların homojen dağılım sağlamadığı durumlarda) kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre; kadınların ($\bar{X}= 2,21$) erkeklere ($\bar{X}= 2,46$) göre daha düşük oyun bağımlılığına sahiptirler. Öğrenim görülen okul türüne göre oyun bağımlılığı anlamlı farklılık göstermiştir.

Buna göre fen lisesi ile spor lisesi, sosyal bilimler lisesi ile spor lisesi, imam hatip Anadolu lisesi ile spor lisesi, güzel sanatlar lisesi ile spor lisesi ve spor lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında görülmektedir. Sınıf düzeyleri ve oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık anlamlı farklılaşmakla birlikte gruplar arasındaki anlamlı farklılaşma olmasına karşın gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayacak kadar küçük olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyinde ise başarı düzeylerine göre oyun bağımlılığının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bakıldığında 40 ve altı not ortalaması ile 41-60, 61-80 ve 81-100 arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Ailenin ekonomik durumu ile oyun bağımlılığı arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Buna göre ailesinin ekonomik durumunu orta olarak tanımlayanlar ile iyi ve çok iyi şeklinde tanımlayanlar arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu söylenilebilir.

Öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının; cinsiyet, internette oyun oynama, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi ve ailenin ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü ANOVA/F testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet haricinde, internette oyun oynama, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyleri ve ailenin ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0,001$). Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden LSD (varyansların homojen dağılım sağladığı durumlarda) ve Games-Howell (varyansların homojen dağılım sağlamadığı durumlarda) kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre; Elde edilen sonuca göre; internette oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X} = 2,79$) oyun oynamayanlara ($\bar{X} = 2,65$) göre daha yüksek okula yabancılaşma yaşadığı görülmektedir. Öğrenim görülen okullarda da özelliklerine göre farklılaşma görülmüştür. Buna göre fen lisesi ile sosyal bilimler, Anadolu ve güzel sanatlar lisesi ile anlamlı farklılık görülmüştür. Benzer şekilde sınıf düzeyinde de okula yabancılaşma algılarına göre anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılaşmanın birinci sınıf ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı ile okula yabancılaşmanın anlamlı farklılaşmakla birlikte gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmayacak kadar küçük olduğu tespit edilmiştir. Ailenin ekonomik durumu ile okula yabancılaşmada da anlamlı farklılık tespit edilmiş ve bu farklılık özellikler arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bakıldığında ailesinin ekonomik durumunu kötü olarak tanımlayanlar ile iyi, orta ve çok iyi tanımlayanlar arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Tablo 9. Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Farklılık Analizi

Özellik	Okul İklimi		Ergen Oyun Bağımlılığı		Okula Yabancılaşma	
Cinsiyet	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
Kadın	2.76	0.48	2.21	1.14	2.71	0.67
Erkek	2.68	0.57	2.46	1.08	2.75	0.73
	t = 1,851; p=,064		t = -2,698; p=,007		t = -,599;p=,549	
İnternette Oyun Oynama						
Evet	2.68	0.56	2.45	1.02	2.79	0.71
Hayır	2.81	0.47	2.15	1.25	2.65	0.69
	t = -2,821; p=,005		t = 3,112; p=,002		t = 2,306; p=,021	
Öğrenim Görülen Okul						
Fen	2.7155	0.52875	2.2347	1.10722	2.8175	0.68614
Sosyal Bilimler	2.8670	0.44055	2.1956	1.22405	2.6128	0.64811
İmam Hatip	2.6712	0.45040	2.2690	0.94052	2.8023	0.65257
Anadolu	2.7208	0.45331	2.3882	1.11697	2.5649	0.57792
Güzel Sanatlar	2.9096	0.50140	2.1653	0.90885	2.5325	0.63001
Spor Lisesi	2.6944	0.62517	2.7033	1.16631	2.8465	0.78173
Mesleki ve Teknik Anadolu	2.5827	0.67857	2.3160	1.21993	2.8507	0.86791
	F = 2,987; p=,007		F = 2,423; p=,025		F = 3.026; p=,006	
			1-6;2-6;3-6;5-6;6-7		1-2,4,5;	
Sınıf Düzeyi						
Lise 1	2.9789	0.51139	2.18	1.00	2.41	0.72
Lise 2	2.6259	0.55199	2.27	0.98	2.86	0.64
Lise 3	2.5955	0.47191	2.51	1.32	2.90	0.65
Lise 4	2.6616	0.48787	2.45	1.18	2.85	0.66
	F = 19,920; p=,001		F = 2,922; p=,033		F = 19,797; p=,001	
	1-2,3,4				1-2,3,4	

Akademik Başarı Düzeyi						
40 ve altı	2.73	0.63	3.24	1.03	3.12	1.06
41-60	2.52	0.64	2.47	1.06	2.89	0.71
61-80	2.74	0.53	2.42	1.08	2.75	0.67
81-100	2.76	0.50	2.24	1.14	2.68	0.70
	F= 3,911; p=.009		F= 3,825; p=.010		F= 2,860; p=.036	
	2-4		1-2,3,4;			

Ailenin Ekonomik Durumu						
Kötü	2.64	0.53	2.63	1.20	3.17	0.57
Orta	2.71	0.52	2.55	1.21	2.83	0.68
İyi	2.74	0.53	2.15	1.01	2.64	0.70
Çok iyi	2.83	0.65	2.09	0.98	2.54	0.76
	F= ,860; p=.460		F= 6,941; p=.001		F= 7,873; p=.001	
			2-3,4		1-2,3,4; 2-3,4	

3.1.3. Okul İklimi, Online Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Delware Okul İklimi” ölçeği genel boyutu ile alt boyutları, “Ergen Oyun Bağımlılığı” ölçeği genel boyutu ve “Okula yabancılaşma” genel boyutu ile alt boyutları arasındaki ilişki çoklu korelasyon analizi ile test edilmiştir (Tablo10.). Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Okul iklimi genel boyutu ile alt boyutları; öğretmen-öğrenci ilişkisi ($r(592) = ,858, p<0,01$), okul ilgisi ($r(592) = ,770, p<0,01$), okul kurallarının adilliği ($r(592) = ,784$), boyutları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki, öğrenci-öğrenci ilişkisi ($r(592) = ,649, p<0,01$) boyutu ile pozitif yönde orta derecede ilişki ($p<0,01$) bulunmuştur.

Okula yabancılaşma genel boyutu ile alt boyutları ile; güçsüzlük ($r(592) = ,847, p<0,01$), kuralsızlık ($r(592) = ,708, p<0,01$), anlamsızlık ($r(592) = ,708, p<0,01$) boyutları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki, sosyal uzaklık ($r(592) = ,389, p<0,01$) boyutu ile pozitif yönde orta derecede ilişki ($p<0,01$) bulunmuştur.

Okul iklimi genel boyutu ile ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ($r(592) = ,226, p<0,01$), okul iklimi alt boyutlarından olan öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ($r(592) = -,131, p<0,01$), okul iklimi alt boyutlarından olan öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ($r(592) = -,135, p<0,01$), okul iklimi alt boyutlarından olan okul ilgisi alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ($r(592) = -,079, p>0,05$), okul iklimi alt boyutlarından olan okul kurallarının adilliği alt boyutu ile ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ($r(592) = -,162, p<0,01$) arasında negatif yönde düşük derecede ilişki ($p<0,01$) bulunmuştur.

Okul iklimi genel boyutu ile okula yabancılaşma genel boyutu ($r(592) = -,592, p<0,01$), okul iklimi genel boyutu ile okula yabancılaşma alt boyutlarından olan güçsüzlük alt boyutu ($r(592) = -,473, p<0,01$), okul iklimi genel boyutu ile okula yabancılaşma alt boyutlarından olan kuralsızlık alt boyutu ($r(592) = -,400, p<0,01$), okul iklimi genel boyutu ile okula yabancılaşma alt boyutlarından olan anlamsızlık alt boyutu ($r(592) = -,372, p<0,01$), okul iklimi genel boyutu ile okula yabancılaşma alt boyutlarından olan anlamsızlık alt boyutu ($r(592) = -,372, p<0,01$) arasında negatif yönde orta derecede ilişki ($p<0,01$) bulunmuştur.

Ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ile okula yabancılaşma genel boyutu ($r(592) = ,226, p<0,01$), ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ile okula yabancılaşma genel boyutu alt boyutlarından olan güçsüzlük alt boyutu ($r(592) = ,181, p<0,01$), ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ile okula yabancılaşma genel boyutu alt boyutlarından olan kuralsızlık alt boyutu ($r(592) = ,182, p<0,01$), ergen oyun bağımlılığı genel boyutu ile okula yabancılaşma genel boyutu alt boyutlarından olan anlamsızlık alt boyutu ($r(592) = ,230, p<0,01$), arasında pozitif yönde düşük derecede ilişki ($p<0,01$) bulunmuştur.

Bu istatistiksel analizler sonucunda H5c hipotezi hariç, H4, H4a, H4b, H4c, H4d, H5, H5a, H5b, H5d ve H6 hipotezleri kabul edilmiştir.

Tablo 10. Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon (Çoklu Korelasyon Analizi)

No	Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Okul İklimi											
2	Okula Yabancılaşma	-,592**										
3	Ergen Oyun Bağımlılığı	-,161**	,226**									
4	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	,858**	-,496**	-,131**								
5	Öğrenci-Öğrenci İlişkisi	,649**	-,318**	-,135**	,387**							
6	Okul İlgisi	,770**	-,533**	-0.079	,532**	,305**						
7	Okul Kurallarının Adilliği	,784**	-,459**	-,162**	,621**	,357**	,503**					
8	Güçsüzlük	-,473**	,847**	,181**	-,375**	-,281**	-,450**	-,337**				
9	Kuralsızlık	-,400**	,708**	,182**	-,358**	-,205**	-,332**	-,321**	,418**			
10	Anlamsızlık	-,372**	,708**	,230**	-,329**	-0.071	-,372**	-,364**	,509**	,389**		
11	Sosyal uzaklık	-,372**	,389**	0.024	-,298**	-,249**	-,324**	-,268**	,269**	,120**	,099*	

Not: ** p<0,01

3.1.4. Okul İklimi, Ergen Oyun Bağımlılığı ve Okula yabancılaşmaya Yönelik Yol Analizi Bulguları

Araştırmanın hipotezleri AMOS 23.0 paket programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla örtük değişkenli yapısal model üzerinden yol hipotezi test edilmiştir. Hipotezlerin istatistiksel olarak anlamlılığını değerlendirmek amacıyla bootstrap yöntemini temel alan yol analizi yapılmıştır. Çünkü Bootstrap yönteminin Sobel testinden daha güvenilir sonuçlar ürettiği ifade edilmektedir (Hayes, 2018). Bootstrap yönteminde 10.000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde araştırma hipotezinin/varsayımının doğrulanabilmesi için analiz sonucunda elde edilen %95 güven aralığındaki değerlerin sıfır “0” değerini içermemesi gerekmektedir (MacKinnon ve ark., 2004).

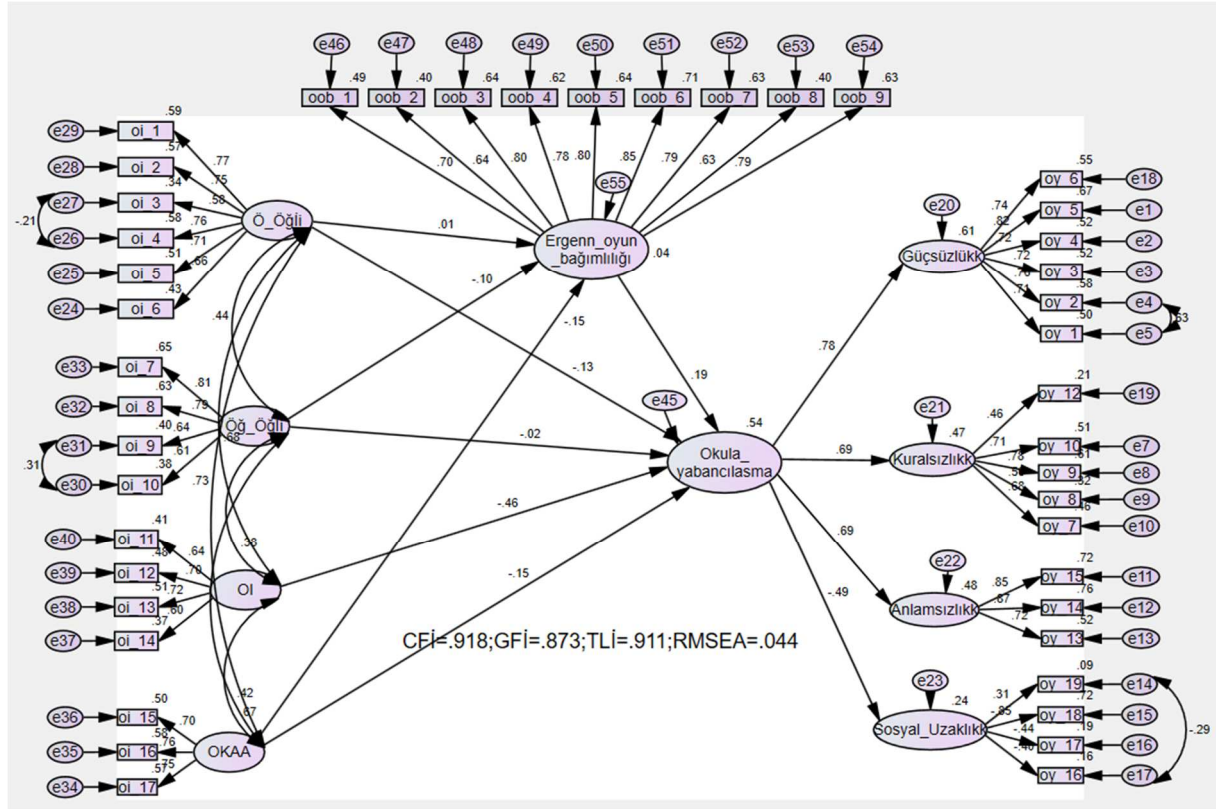
Araştırma kapsamında oluşturulan model 1’de sekiz farklı hipotez test edilmiştir. Birinci hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. ($\beta = -.129$ %95 BCA CI $[-.321, .086]$). Bu bulgulara göre H7a hipotezi red edilmiştir. İkinci hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. ($\beta = -.016$ %95 BCA CI $[-.128, .102]$). Elde edilen bulgulara göre H7b hipotezi red edilmiştir. Test edilen üçüncü hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisinin olduğu bulunmuştur. ($\beta = -.464$ %95 BCA CI $[-.649, -.282]$). Elde edilen bulgulara göre H7c hipotezi kabul edilmiştir. Dördüncü hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. ($\beta = -.148$ %95 BCA CI $[-.361, .077]$). Bu bulgular ışığında göre H7d hipotezi red edilmiştir. Test edilen beşinci hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. ($\beta = .008$ %95 BCA CI $[-.159, .168]$). Elde edilen bulgulara göre H8a hipotezi red edilmiştir. Altıncı hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. ($\beta = -.099$ %95 BCA CI $[-.210, .009]$). Elde edilen bulgulara göre H8b hipotezi red edilmiştir. Yedinci hipotezde, okul iklimi algısı alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutunun

ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. ($\beta = -.150$ %95 BCA CI [-.309 ,010]). Elde edilen bulgulara göre H8c hipotezi red edilmiştir. Test edilen sekizinci hipotezde, ergen oyun bağımlılığının okula yabancılaşıma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. ($\beta = .191$ %95 BCA CI [,095 ,278]). Elde edilen bulgulara göre H9 hipotezi kabul edilmiştir. Oluşturulan model 1 kapsamında, okul iklimi alt boyutlarının ergen oyun bağımlılığındaki değişimin %4'ünü açıkladığı bulunmuştur okul iklimi algısı alt boyutları ve ergen oyun bağımlılığı, okula yabancılaşımanın %55'ini açıkladığı hesaplanmıştır.

Tablo 11. Araştırma Modeli 1 Analiz Sonuçları (Yol Analizi)

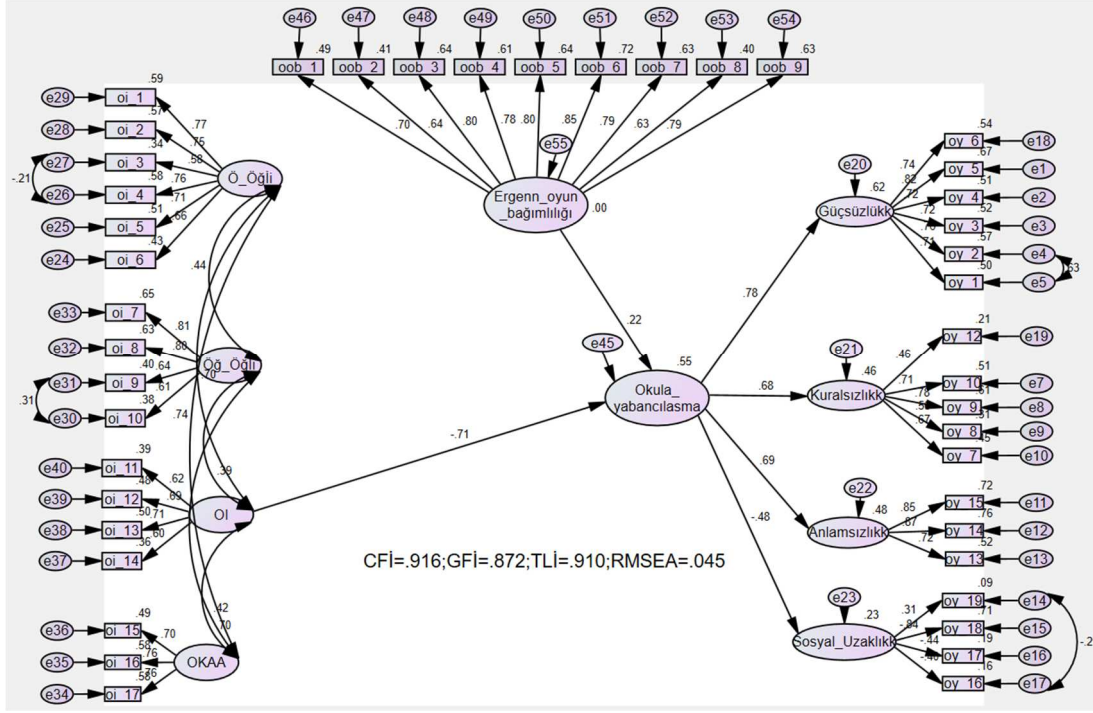
	β	Güven Aralığı		Hipotez
		LLCI (5,0%)	ULCI (5,0%)	Kabul /Red
<i>H(Öğretmen-Öğrenci İlişkisi → Okula Yabancılaşıma)</i>	-,129	-,321	,086	Red
<i>H(Öğrenci-Öğrenci İlişkisi → Okula Yabancılaşıma)</i>	-,016	-,128	,102	Red
<i>H(Okul İlgisi → Okula Yabancılaşıma)</i>	-,464	-,649	-,282	Kabul
<i>H(Okul Kurallarının Adilliği → Okula Yabancılaşıma)</i>	-,148	-,361	,077	Red
<i>H(Öğretmen-Öğrenci İlişkisi → Ergen Oyun Bağımlılığı)</i>	,008	-,159	,168	Red
<i>H(Öğrenci-Öğrenci İlişkisi → Ergen Oyun Bağımlılığı)</i>	-,099	-,210	,009	Red
<i>H(Okul Kurallarının Adilliği → Ergen Oyun Bağımlılığı)</i>	-,150	-,309	,010	Red
<i>H(Ergen Oyun Bağımlılığı → Okula Yabancılaşıma)</i>	,191	,095	,278	Kabul

Şekil 11’de ergen oyun bağımlılığı ve okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutunun okula yabancılaşmayı etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarının yer aldığı diyagram görülmektedir. Diyagramda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olup olmadığı bilinmemektedir. Bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan yol katsayılarının yer aldığı diyagrama Şekil 12’de yer verilmiştir.



Şekil 11. Araştırma Modeli 1 (Yol Katsayılarının İlk Hali)

Şekil 12 incelendiğinde, ergen oyun bağımlılığı ve okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutunun okula yabancılaşmayı istatistiksel olarak anlamlı etkilediği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre okulda yabancılaşmanın %55'i ergen oyun bağımlılığı ve okul iklimi ölçeği alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutu tarafından açıklanmaktadır.



Şekil 12. Araştırma Modeli 1 (İstatistiksel Olarak Anlamlı Yol Katsayıları)

Yapılan yol analizi sonucunda (üç ayrı yol analizi modeli), ilk modelde okul ikliminin okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisinin olduğu bulunmuştur ($\beta = -.740$ %95 BCA CI [-.833,-.622]). Analiz sonuçlarına göre okul iklimi algısı, okula yabancılaşmayı azaltmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre H7 hipotezi kabul edilmiştir. Oluşturulan ikinci modelde, okul iklimi algısının ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisi olduğu saptanmıştır ($\beta = -.390$ %95 BCA CI [-.326 - .131]). Analiz sonuçları, okul iklimi algısının ergen oyun bağımlılığını azalttığını yansıtmaktadır. Oluşturulan üçüncü modelde, ergen oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu hesaplanmıştır ($\beta = .293$ %95 BCA CI [.192 ,.385]). Ergen oyun bağımlılığı, okula yabancılaşmanın %8'ini açıklamaktadır.

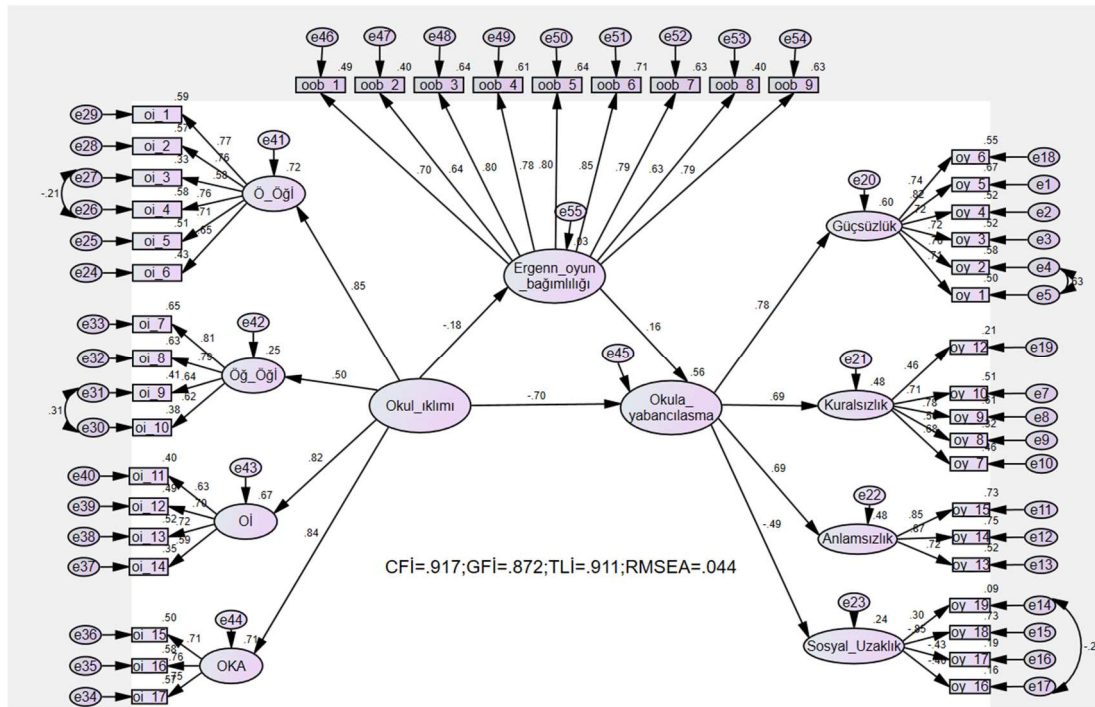
Araştırmanın en önemli ve son hipotezi olan okul iklimi algısının okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde ergen oyun bağımlılığının aracılık rolü yol analizi ile test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, okul ikliminin ergen oyun bağımlılığı aracılığıyla okula

yabancılaşma üzerinde etkisinin olduğu hesaplanmıştır ($\beta = -.043$ %95 BCA CI $[-.082, -.017]$). Okul iklimi algısı ile ergen oyun bağımlılığı birlikte okula yabancılaşmanın %56'ünü açıklamaktadır. Buna göre araştırmanın son hipotezi olan H0 da kabul edilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Modeli 2 Analiz Sonuçları (Yol Analizi)

	β	Güven Aralığı		Hipotez Kabul /Red
		LLCI (5,0%)	ULCI (5,0%)	
$H(\text{Okul İklimi} \rightarrow \text{Okula Yabancılaşma})$ $R^2=.537$	-,740	-,833	-,622	Kabul
$H(\text{Okul İklimi} \rightarrow \text{Ergen Oyun Bağımlılığı})$ $R^2=.034$	-,182	-,281	-,081	Kabul
$H(\text{Ergen Oyun Bağımlılığı} \rightarrow \text{Okula Yabancılaşma})$ $R^2=.083$	,288	,192	,385	Kabul
$H(\text{Okul İklimi} \rightarrow \text{Ergen Oyun Bağımlılığı} \rightarrow \text{Okula Yabancılaşma})$ $R^2=.560$	-,043	-,082	-,017	Kabul

Tablo 12 incelendiğinde, okul ikliminin ergen oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşmayı ve ergen oyun bağımlılığının okula yabancılaşmayı etkilediği görülmektedir. Ayrıca okul ikliminin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde ergen oyun bağımlılığının aracı rolü gözlenmektedir.



Şekil 13. Ergen Oyun Bağımlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Model (Yol Analizi)

3.2. Nitel Bulgular

3.2.3. Tanımlayıcı Bulgular

Nitel araştırmaya Burdur Merkez’de eğitim veren 7 farklı lise türünden 14 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutularak isim yerine kodlar kullanılmıştır. Katılımcı öğrenciler için kullanılan kodlar “K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14” olarak belirlenmiştir.

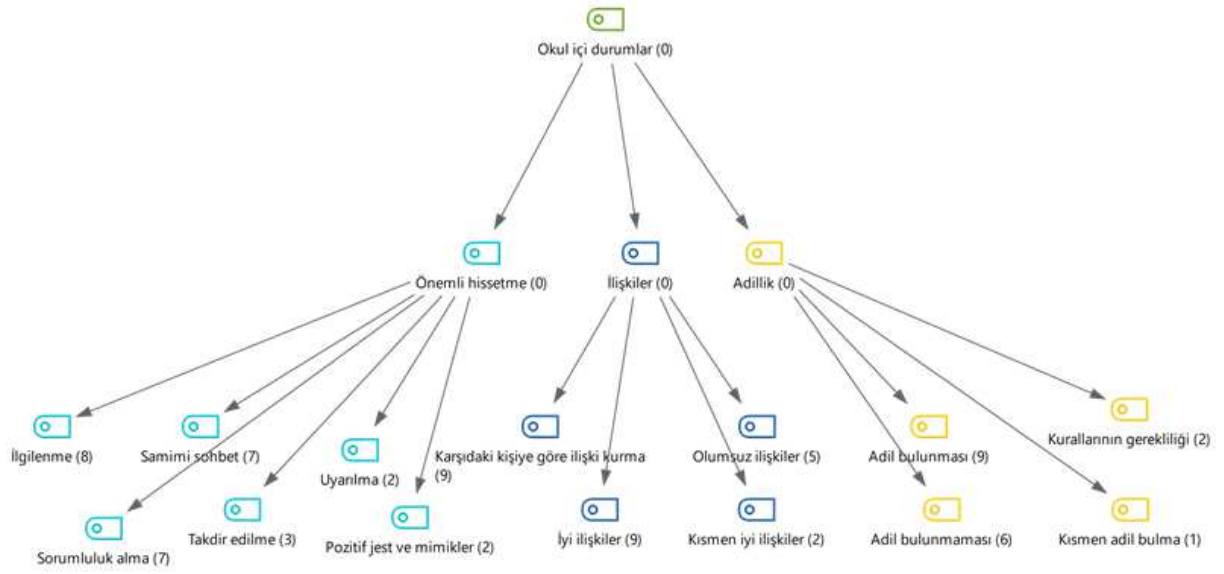
Öğrencilerin yaşları 14 ile 17 yaş arasında değişmektedir. Her lise türünden iki öğrenciyle ve tüm sınıf düzeylerini kapsayacak şekilde görüşülmüştür.

Tablo 13. Nitel Araştırmaya Ait Tanımlayıcı Bulgular

Katılımcı Kodu	Yaşı	Okuduğu Lise Türü	Sınıf
K1	15	Fen Lisesi	Lise 2
K2	15	Fen Lisesi	Lise 2
K3	16	Güzel Sanatlar Lisesi	Lise 3
K4	16	Güzel Sanatlar Lisesi	Lise 3
K5	16	İmam Hatip Lisesi	Lise 3
K6	15	İmam Hatip Lisesi	Lise 3
K7	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Lise 2
K8	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Lise 2
K9	17	Spor Lisesi	Lise 4
K10	17	Spor Lisesi	Lise 4
K11	14	Anadolu Lisesi	Lise 1
K12	14	Anadolu Lisesi	Lise 1
K13	17	Sosyal Bilimler Lisesi	Lise 4
K14	17	Sosyal Bilimler Lisesi	Lise 4

3.2.4. Okul İçi Durumlar

Öğrenciler okul içi pek çok durum hakkında olumlu veya olumsuz düşüncelerini ortaya koymuş, görüşmeler neticesinde de bu düşünceler; ilişkiler, önemli hissetme ve adillik şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğrenciler görüşme sırasında okul içi durumlarını ifade ederken genellikle kendilerini önemli, iyi hissettirecek ifadelerle yer vermiştir. Özellikle öğretmen ve idarecilerinden alacakları geri dönüşlerin kendilerine olumlu hissettirdiğini aktarmışlardır. yer vermiştir. Özellikle öğretmen ve idarecilerinden alacakları geri dönüşlerin kendilerine olumlu hissettirdiğini aktarmışlardır.



Şekil 14. Okul İklimi Algısı

3.2.4.1. İlişkiler

Öğrenciler kurdukları ilişkileri iyi ilişkiler, kısmen iyi ilişkiler, mesafeli ilişkiler, karşı tarafa göre ilişki kurma, olumsuz ilişkiler şeklinde bahsetmiştir.

İyi İlişki Kurma

Öğrencilerin büyük çoğunluğu genel olarak iyi ilişkiler kurduğunu, bu ilişkilerin okul içi öğrenen ve diğer öğrenciler ile de iyi olduğunu şu şekilde aktarmıştır. Özellikle bazı öğrenciler idareci ve öğretmenleri ile ilişkilerinin iyi olmasını samimi ve sıcak sohbet edebilmelerinden kaynaklandığını ifade ederken, bazıları ise onları dinleyip, anladıklarından kaynaklandığını söylemiştir. Bakılacak olunursa:

K1: Öğretmenlerle ilişkilerim genel olarak iyi. Onlarla sohbet etmeyi seviyorum. Aynı şekilde diğer insanlarla da iyiyim.

K2: Yani kendi kafama uyan insanlarla ilişkilerim iyi oluyor. Arkadaşlık kurabileceğim, samimi olabileceğim insanlarla gayet iyi gidiyorum. Samimi olmadığım, arkadaş olmadığım insanlarla aram çok kötü tutmadan geçinmeye çalışıyorum. Zaten belli başlı 7-8 tane arkadaşım var. Onun dışında çok insanla konuşmuyorum. Onlarla aram iyi genel olarak.

K4: İnsanlarla ilişkim iyidir, herkese karşı sıcakkanlılıkla yaklaşıyorum, iletişimim iyidir. Hemen ortama ayak uydururum, bir sıkıntım olmaz rahat davranırım. İlk defa karşılaştığım biri karşısında tabi biraz kasarım ama aradan belli bir müddet geçtikten sonra ortama ayak uydururum. Herkesle hemen hemen sohbet etmişliğim vardır. Öğrencilerle hocalarla olsun sohbet etmişliğim ya da bir ilişkimiz oluyor. İçli dışlı oluyorum ben hocalarla, öğrencilerle.

K6: Öğretmenler ve idareciler gayet iyi, aramızda karşılıklı bir saygı var.

K8: Okul içi ilişkilerim iyi hocam. Sıkıntım yok. Öğretmenlerim de iyi müdürüm de iyiyimdir.

K9: İnsanlarla ilişkim nasıl diyeyim? Samimiyet önemli benim için insanlarla ilişkide samimiyet, doğruluk. Bu tarz şeyler önemli. Okulda arkadaşlarımla çoğunlukla iyi. Tabii bazı kişilerle aynı durum olmuyor. Dediğim gibi samimiyet önemli öğretmenlerim ile aram iyi. Onların da benle arası iyi. Yani anlaşabiliyoruz öğretmenlerle.

K10: Genel olarak öğretmenlerle aram iyi öğretmenlerle aramda sıkıntı yok. Sınıfımda olmayan arkadaşlarımla da iyi yani hiç böyle hiç kavga falan ettiğim yok.

K14: Idareciler konusunda bir sıkıntım yok şu anlık. Çünkü yani ben 4 senedir bu okuldayım, ilk defa bizi dinleyen idareci geldi. Yani bizi öğrenci yerine koyan bizim fikrimizi alan idareci geldi. O yüzden mutluyuz. Okul olarak mutluyuz. Yani kime sorsanız öyledir.

Kısmen İyi İlişkiler

Öğrencilerden K11 öğretmenlerle olan ilişkilerinin bireysel bazı nedenlerden dolayı kısıtlı kaldığını, bunun yanında iletişim kurulan kişinin tavrına göre karşılık verdiklerini, K3 ise genel olarak ilişkilerini güven kavramı üzerine inşa ettiğini ifade etmiştir.

K3: Okul içinde herkesle konuşurum ama çok samimi olmam yani öyle. Mesela çok aşırı güven vermem. Bazı kişilere aşırı güvendiklerim de oluyor ama belli bir yere kadar.

K11: Öğretmenlerin çok iyiler hepsini çok seviyorum. Fakat biraz bazen sabahları toplayamıyorum kendimi. Uyku sersemi olduğum için dinleyemiyorum. Bazen de öyle canım sıkılıyor, dinleyemiyorum. Bundan dolayı derslere pek çalışmıyorum. Arkadaşlarımla ilişkim iyi yani kimse bana şu ana kadar bir hakaret etmedi, bir kötü söz söylemedi. Yani şuandık iyi gidiyor, herkesle ilişki.

Karşıdaki Kişiyeye Göre İlişki Kurma

Öğrenciler genel olarak insanlarla ilişkilerinin iyi olduğunu ancak karşı tarafında sergilediği tavra göre bu ilişkilerin daha iyi ya da daha kötüye gidebildiğini aktarmıştır. Bu durum aynı şekilde öğretmen ve idarecilerle olan ilişkilerinde de geçerlidir.

K1: İnsanlar genel olarak insanlarla ilişkim daha çok karşılık üzerine. Saygı gösteririm ama onların hareketine göre karşılık da verebilirim. Yani öyle diyeyim. okulda ilişkilerim iyi, 10. Sınıflardan neredeyse herkesi neredeyse tanıyorum. Bu aynı şekilde öğretmenlerim ve idarecilerimle olan ilişkilerimde de geçerlidir. Onlar bana saygı duyup ona göre davranırsa bende gereken saygıyı gösteririm. Neden bunu diyorum çünkü bizlere genellikle yaşımız küçük olduğu için ciddiye almayabiliyorlar.

K3: Genel olarak insanlara ilişkim iyidir ama mesela bana yanlış yaptıklarında, bana bir kere zıt gittin mi yani? Kötü bir şeyini gördüğümde bir daha asla barışmam ya da iyi olmam.

K5: İlk olarak yeni tanışacağım bir kişiye kibarca yaklaşıyorum. Sonra muhabbetimiz ilerledikçe hobilerini öğrenmek isterim daha sonrasında ona göre onunla ilişkimi belirlerim. Biri bana sinirli bir şekilde yaklaşırsa onu sakinleştirmeye çalışırım ama devam ederse dopal olarak bende sinirlenirim. Küfür hakaret vs olduğunda bende sinirlenirim.

K7: Hocam sinir etmedikleri sürece iyiyimdir. Normal sohbet ederiz, sinir ettileri mi ben de sinir olurum hocam, küfür ederim ben de onlara.

K8: Şimdi şöyle söyleyeyim hocam mesela bir insan bana seslenirken nasıl seslenirse benim duygu ve düşüncelerim ona karşı da aynı şekilde gelişir. Yani mesela bana salak diye seslenirse aynı şekilde seslenme huyu var bende hocam.

K10: İnsanlarla ilişkim nasıl diyeyim? Samimi olan insanlarla iyiyimdir mesela sınıf arkadaşlarımla 3-4 tanesiyle iyiyim Habire aynı yerde oturup kalkıyoruz. sevmediğim başka insanları ise şu hareketlerden dolayı sevmiyorum. Sigara örneğin, ben sevmem içeni de sevmem. içki de aynı şekilde. Ben içki hiç içmedim. Hayatım boyunca da içmem de yani sigara, içki içenden biraz daha uzak duruyorum. Bunun dışında da mesela bir kişi sürekli kendini övüyorsa, geçen böyle iyi yaptım, şöyle iyi yaptım diyorsa ben ona gıcık gidiyorum, yaptıysan kendine diyorum böyle yani arkadaşlarla, insanlarla ilişkim olmasın istiyorum.

K12: Yani arkadaşlıklarım iyiyim, konuşuyorum. Yani yanında rahat hissedersen alışırsan o kişiyle güzelce konuşabiliyorum rahatça. Ama genel olarak ilk adımı atan ben olmam biraz

çeking benim küçüklüğümden beri böyleyim. Müdürlerim ve öğretmenlerim ile de konuşmazlarsa bende konuşmuyorum. Ama konuşurlarsa bende iyi konuşurum.

K13: İnsanlara ilk başta böyle bir hani şüpheyle yaklaşıyorum. Benden ne istiyorlar, bana karşı ne yapıyorlar? Ondan sonra eğer mesela ısınırsa içim hani onlara karşı bir şey gösteririm yani böyle nasıl diyeyim? Kibarlık gösteririm yani öyle. Hani normalde de zaten kibar bir insanım da. Güven veririm yani karşı tarafa öyle.

K14: Ya insanlarla ilişkim yani şöyle kim, bana nasıl davranırsa benimde ona karşı davranışım o yönde olur. Belli bir kalıba giren bir kişiliğim olmadığını düşünüyorum. Yani kendimi bir nevi bir değişken olarak görüyor. Kült, sabit bir şey değilim. Bu yüzden psikolog ya da psikiyatrist olmak istiyorum çünkü çok rahat karşı tarafa göre şekil alabilen birisiyim. Empati yetenğimin gelişmiş olduğunu düşünüyorum.

Olumsuz İlişkiler

Öğrencilerden K6 insanların kendisine önyargılı ve kötü davrandığı için ilişkilerinin kötü olduğunu, K11 özellikle hakaret eden öğrencilerle iletişiminin olmadığını, K11 ve K14 öğretmenlerinin kendilerine saygı çerçevesinde konuşmadıklarını ve yaşlarından dolayı küçümsendiklerini, hak ettiklerini olumlu iletişimi kendilerine sağlamadıkları ifade etmiştir.

K6: Çevremde çok insan yoktur. Az ve öz insanla iletişimim var. Çünkü sınıfta pek sevildiğimi düşünmüyorum. Daha önce bazı insanlara yaşadığım problemler nedeniyle arkadaşlarım onlara bir şey yapmamama rağmen bana önyargılı davranıyor. Onun dışında öğretmenlerimle ve sınıf dışında, okul dışında başka kişilerle aram gayet iyi.

K11: Genelde sınıf arkadaşlarım arada beni gıcık ediyorlar. Bazen de ben onlara gıcık ediyorum. Sınıfta sevmediğim birkaç insan var ama hiç böyle nefret ettiğim insan yok. Bazen bana sevmediğim insanlar kötü davranabiliyor. Başkalarına derste sesli konuşuyorlar veya küfür edebiliyorlar ama pek takmıyorum. Sonuçta takılacak birine benzemiyorlar. Bir de şey sınıfımızdaki arkadaşlık ilişkisi biraz şey diye düşünüyorum aşağıda. Çünkü kimse birbirine saygı duymuyor gibi hissediyorum. Bu da beni biraz üzüyor çünkü yani saygı olmayan yerde sevgi de olmaz. İşte herkes bazen küfür ediyor, birbirlerine bazı saygısızca konuşuyorlar. Tabi arada ben de yapıyorum. Kendimi de katayım ama yani o kadar da küfür etmiyorum onların dediklerini duysanız, siz de şaşırdınız. Onun dışında öğretmenler de zaman zaman bizlere kullandığı kelimeler ya da dil hiç hoş değil. Mesela bir defasında bizim sınıftan bi kız kopya çekti ve onunla aynı sınıfta sınav oluyorduk. Hoca bunu gördü. Bir dahaki sefere görürsem senin saçından tuttuğum gibi dışarı atarım dedi. Bu biraz benim hiç hoşuma

gitmedi. Çünkü sonuçta biraz şiddet içerikli bir söylem oldu. Yani bu kadar abartılmaması gerekiyor. Sonuçta kopya yani biliyoruz kötü bir şey ama öğretmenin kıza kullandığı üslup hoş mu? Biraz garipsiyorum...

K14: Yani bilemiyorum. Bazı öğretmenler bizi çok aşağı görüyor. Büyük resmi kendilerinin gördüğünü düşünüyorlar. Bizim popüler kültürün kölesi olduğumuzu düşünüyorlar. Bizim bazı şeyleri göremediğimizi düşünüyor. Bunun da nedeni olarak bizim tecrübesiz olduğumu düşünüyorlar ve genellikle bizi bu konularda bazen aşağılıyorlar. Yaptığımız şeylerden hak ettiğimizi alamıyoruz bazı öğretmenlerden karşılık bulamıyoruz.

3.2.4.2. Önemli Hissetme

Burada öğrenciler öğretmen ya da idarecilerinin hangi davranış ya da tutumlar karşısında kendilerini önemli hissettiklerine dair yanıtlar vermiştir. Buna göre ağırlıklı olarak öğrenciler samimi sohbet, sorumluluk alma ve ilgilenilme kodlarına yönelmiştir. Bunların dışında kodlar; uyarılma, pozitif jest ve mimikler, takdir edilme şeklinde dağılım göstermiştir.

Samimi Sohbet

Öğrencilerden K, K2, K3, K4, K8, K9, K13 öğretmen ve idarecilerle yapılan samimi ve eğlenceli sohbetin, hal hatırlarının sorulmasının kendilerini önemli ifade etmiştir:

K1: Öğretmenlerle genellikle muhabbet sohbet oluyor. Onlarla muhabbet sohbet etmek iyi oluyor, beni ciddiye alıp konuşuyorlar.

K2: Müdür ve müdür yardımcısıyla bayağı iyiyim, samimiyim. Derslerde sıkılıyordum. Beni yanına çağırıyordu, iş veriyordu, şunu şunu yap diyordu. Sonra ara sıra geliyor, kafama vuruyordu. Güzel oluyordu gırgır şamata falan.

K3: hocalarla baya sohbet ederiz, bizim bir tane arkadaşımı vardı. Ben, öğretmenim, o arkadaş, baya sohbet ederdik. Yani kızlar bir yana giderdi. Erkekler bir yana giderdi, güzel sohbet olurdu yani orada. Samimi bir sohbetti. Her şeyi konuşurduk.

K4: Hani benim hal ve hareketlerime karşı uyarılar yaparlar, çağırırlar sohbet ederiz oradan beni önemsediklerini anlarım yani. Başka hani böyle hocalar gelir, hal hatır sorar, sohbet ederiz. Bahçede mesela kantin önündeki banklarda oturup sohbet ederiz. O şekilde hani iletişimimiz var hocalarımla.

K8: Benimle şakalaşmaları, espri yapmaları, bana gülerek cevap vermesi olabilir. Halimi hatırlı sorması, genel olarak beni önemseydiğini hissettirir.

K9: Muhabbet etmeleri, samimi davranmaları da kısacası yakın davranmaları da yine beni önemseydiklerini hissettirir diyebilirim.

K13: Bazen hocalarla oturup konuşuyoruz halimizi hatırlımızı soruyorlar böyle durumlarda ya da muhabbet ediyorlar bazen öyle durumlarda beni önemseydiğini hissediyorum.

İlgilenme

Öğrencilerden K, K3, K5, K6, K8, K2 ve K14 öğretmen ve idarecilerinin onları önemseydiğini anladığı durumları genellikle ilgilenme olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Bu ilgilenme ders durumunun takibi, sorunlarını dinleme, haya ile ilgili tavsiyeler verme gibi etkileşimler etrafında toplanmıştır:

K1: Ben şahsen öğretmenlerin bana karşı önem gösterdiğini şu şekilde anlarım. Öğretmenler benim çalışmamı istiyorsa benim başarılı olmamı istiyorlardır. Bu da beni önemseydiğini gösterir. Ama aynı zamanda bunu biraz sakın bir şekilde demeleri lazım.

K3: Beni önemseydiklerini, bana iyi şeyler tavsiyeler verdiklerinde anlıyorum zaten bunu. Mesela benim bir ay önce falan dedem vefat etti. Ben okula gelemiyordum, bu yüzden gece uyuyamıyordum ve okula geç geliyordum. Ne zaman kalkarsam o zaman geliyordum. Sonra işte hocalar diyordu böyle yapma oğlum falan filan her şey geçer. Yani tavsiyeler veriyordu hocalar, biraz üzüliyordum ama atlattım. Ondan önceden böyle 12 de falan saat geç gelirdim. Sonra hocaların tavsiyesi sayesinde biraz okula alıştım. Ben sorunlarımı yenmeye başladım, kendimi toplamaya başladım. Yani iyi tavsiyeler verdiklerinde önemli olduğumu hissettiriyorlar bana. Çünkü bu sorunlarımla daha iyi başatmemi sağlıyor.

K5: Bir derdimi veya kişisel bir problemimi çözdüklerinde anlarım.

K6: Eğer öğretmen öğrenci ile ilgileniyorsa, öğrenci rahatlıkla bir problemini öğretmenine anlatabiliyorsa ve öğretmen de onu anlayışla dinleyip ona yardımcı oluyorsa bu öğrenciye değer verdiğini gösterir. Aynı zamanda dersleri için yardımcı olup tavsiyelerde bulunması da bunun göstergesidir.

K8: Yani şimdi Öğretmen konusuna gelirsek, ben bir soru sorduğumda cevap vermezse bana değer vermediğini oradan hissedebiliyorum. Yani bazen eşkıyalığımız yaramazlığımız oluyor ama ondan dolayı değer vermediğini anlayabiliyorum. Ama okul müdürü, müdür yardımcılara bir soru sorsam gayet iyi bir şekilde cevabını verebiliyorlar. Geçen sene

durumumuz olmadığından dolayı okul müdürüm bana forma bile diktirdi. Yani hocalarımdan görmüyorum. Sadece bir okul müdürü ve müdür yardımcılarında görüyorum. İngilizce hocamız var, oya hoca, yani müdür gibi müdür yardımcısı gibi aynı şekilde gayet hitap etmesi iyi. Yani nasıl desem aç mısınız, bir şeye ihtiyacınız var mı diye soran bir hocamızdı kendisi.

K12: Derslerimi ya da başka bir bir konuda sorun sıkıntım var mı diye sorduklarında öyle hissedirim.

K14: Yani okuldan değil de benim gittiğim dershaneden örnek vereyim. Çünkü okulda yaşamadım. Okulda tam tersini yaşadım çünkü. Yani mesela matematik dersi he onu da anlatayım. Yani mesela dershanedeki öğretmenlerim benim bütün günümü planını planına kadar ayarlıyorlar. Sağ olsunlar. Ve ben ne kadar çuvalla sam çuvalların bana destek olmaya devam ediyorlar. Aynen tabiri caizse gazlıyorlarr beni ve bu da dershaneye gitmekten sıkılmamış olmamı sağlıyor ve bir motivasyonum oluyor. Yani orada kendimi güvende hissediyorum. Olmam gerektiği yerde olarak hissediyorum ve dersime daha çok odaklanıyorum. Bu da aslında önemsendiğimi bana hissettiriyor. Neden bunu anlattım çünkü okuduğum okulumda bu durumları yaşamam gerekirken para vererek gittiğim dershanemde bu duyguları yaşıyorum.

Takdir Edilme

Öğrenciler yapılan bir neticesinde takdir edilmenin, başarılarının onlar tarafından fark edilmesinin kendilerini önemli hissettirdiğini aktarmıştır. Bir öğrenci ise bu durumu olumsuz bir deneyimi ile açıklayarak kendine göre idarecilerin ve öğretmenlerin kendilerine karşı nasıl bir davranış sergilerlerse önemli hissedeceğinden bahsetmiştir:

K5: Ders çalışırken doğru yaptığım sorularda öğretmenler aferin diyerek pekiştirdiğinde, yanlışılarım olursa kızmadığında beni önemsediklerini hissedirim.

K7: Yani okul konusunda bir şeyi iyi yapmak diyebilirim hocam. Mesela bir bilek güreşinde 1. olmak gibi bir durumda hocalar takdir ederlerse beni önemsediklerini hissedirim.

K14: Bir de mesela bizim okul için çok uğraştığımız bir proje vardı. Ben bu proje için önemli derslere giremedim. Öğle araları dinlenmek yerine ona çalışıyorduk, müzikle alakalı. Bizde eğer başarılı olursak Erasmus'a katılmak istiyorduk. Yani İngilizcelerimizde ekip olarak gayet iyi hatta aramızdan biri önce ingilizce öğrenmiş, sonra Türkçe öğrenmişti. Ailesi öğretmiş yani. E biz de yani ekip olarak iyi bir iş çıkardığımızı düşünerek ve bunu daha önceden hocaya sorarak bizim için yer ayırtabilir mi diye sorduk. Tamam dediler, ayarlayacağım dedi kendisi. Ama sonradan işte bizi bir tek yüzüstü bıraktılar. Siz biraz da derslerinize girin dedi.

Ondan sonra benim bütün hevesimi motivasyonum kırıldı. Bırakın Erasmus ayarlamayı bizi başarılı olduğumuz için takdir bile etmediler. Ben de bir daha bu okul için bir şey yapmayacağım dedim.

Sorumluluk Alma

Öğrencilerden K9, K10, K11, K12 ve K13 öğretmenleri ve idarecileri tarafından kendilerine belirli bir konuda sorumluluk verildiği takdirde bunun kendilerini önemli hissettirdiğini ifade etmiştir:

K9: Öğretmenlerim, müdür ve müdür yardımcılarım bana genellikle işte bir sorumluluk verdiğinde bana değer verdiğini önem verdiğini hissederim.

K10: Bazı etkinliklerde, 10 Kasım'da şiir okuyacağım, beni görevlendirdiler. Bunu bana veriyorlarsa demek ki benden bir şey bekliyorlar ümitlenmişler.

K11: Mesela bana sorumluluk verildiği zaman da kendimi önemli hissediyorum. Şu an 2 dersten de ödev kontrolcüsüyüm sorumluluk verdikleri için bana mutlu hissediyorum. Kendimi bana sorumluluk sahibi olduğumu hissettiriyorlar. İyi bir iş yaptıktan sonra beni başkalarına anlatılarsa bir de o zaman da mutlu oluyorum.

K12: Bir de bana bir konuda sorumluluk verirlerse kendi içimde "demek ki bu konuda benim iyi bir iş çıkartacağımı düşünmüşler ve ondan bana bu sorumluluğu vermişler" diye düşünürüm.

K13: Mesela böyle, bazen işte sorumluluk veriyorlar. Bana derslerle ilgili ya da okuldaki bir etkinlik ile ilgili bir görev veriyorlar işte o zaman çok hoşuma gidiyor ve mutlu oluyorum. Çünkü önemli olduğumu düşünüyorum.

Pozitif Jest ve Mimikler

Bazı öğrenciler öğretmenlerinin ya da idarecilerinin güler yüz ya da pozitif diğer jest ve mimik göstermesini kendilerine karşı önemseme davranışı olarak nitelendirdiğini aktarmıştır:

K11: En çok gülümsemelerini seviyorum. Bana karşı böyle gülümsediğinde sanki içimde bir şey oluyor. Birbirimize saygı, sevgi besliyoruz. Böyle de iyi bir iletişim oluyor. Onlar gülümsediği için ben de gülümsüyorum. Böyle ses tonum yumuşuyor. Biraz daha mutlu hissediyorum kendimi. Yani karşımdaki insan beni görünce neşelenmiş diyorum öyle.

Uyarılma

Öğrencilerden K4 ve K10 öğretmenleri ya da idarecileri tarafından yaptıkları herhangi bir yanlış karşısında kendilerini uyardıklarında önemsenmiş hissettiklerini, bunu da onların hayatının daha iyi olması için yapılmış bir hareket olarak gördüklerini ifade etmişlerdir:

K4: Hani herhangi bir yanlış hareket etmemize, hatamıza karşı gelip uyarıyorlar yani önemsediklerini oradan anlarım. Sadece öğretmenler değil bütün çevremde öyle olur.

K10: Şuradan örnek vereyim. Öğlen antrenmanım vardı, antrenmanda hocam basket oynarken şunu yap diyor, uyarıyor bazen kızıyor mesela o kızması hoşuma gidiyor bir yandan. Çünkü ben bir daha o hareketi yaparken kızması aklıma gelir Korkarım yapmam mesela.

3.2.4.3. Adillik

Öğrencilere eğitim görülen okullarında öğretmenlerinin ya da idarecilerinin onlara karşı adil olup olmadığına dair bir soru soruldu. Bir kısmı adil bulurken bir kısmı ise kuralların adil bir şekilde uygulanmadığını söylemiştir. Kalan öğrenciler ise kuralların kısmen uygulandığını ya da uygulanan kuralların anlamsız olduğunu, revize edilmesi gerektiğini aktarmıştır.

Adil Bulunmaması

Bazı öğrenciler okul içerisinde uygulanan kurallar, idarecilerin ve öğretmenlerin kendilerine karşı tutumları noktasında adil bir uygulamanın olmadığını ifade etmiştir, kimi bu durumu cinsiyet değişkenine bağlarken, kimisi de tanıdıklık durumlarına bağlamıştır. Öğrencilerin beyanlarına bakılacak olunursa :

K4: Müdür beyin kızı da aynı bizimle aynı okulda. Hani o bakımdan biraz eşitsizlik var gibi geliyor bana. Kendi kızını biraz daha kayırıyormuş gibi geliyor. O sıkıntı yani benim için.

K6: Ben bu konuya objektif cevap verecek olursam geçen yılki Kuran-ı Kerim öğretmenimiz ben hafız olduğum için beni daha yukarda tutuyordu. Bu benim hoşuma gitmiyordu. Aynı zamanda bu gibi durumlarda bazı öğretmenlerin bazı öğrencileri daha çok tuttuğu oluyor. Bir proje olduğunda direk onlara görev verirler veya daha çok tolerans gösterirler. Bu durum beni rahatsız ediyor.

K7: Var hocam mesela ben Matematik sınavından 35 aldım, arkadaşım 75 aldı hoca ona aferin diyor bize demiyor. Bence eşit davranması gerekiyor. Çünkü daha düşük alanın bence daha fazla takdir edilmesi gerekir ki diğer sınavlara daha motive bir şekilde hazırlanalım.

K8: Evet hocam var hatta 2-3 sefer oldu bu olay. Sınıfa sabah kahvaltısını etmek için giriyoruz. Hoca sınıfa geliyor. Kendisi önümüzde kahvaltı edip yiyip içiyor ama bize kaldırı

onları sen salaksın sen gerizekalısın dediği zaman olmuyor yani hakaret ediyor. Hakaret etmesi bir yana eğer bir kural varsa bu neden sadece öğrencilere oluyor da hocalara olmuyor? Eğer sınıfta kahvaltı yapmak yanlışsa o zaman hocamızın bize örnek olması gerekmiyor mu? Bir de bazen çok takıyor hocam. Nasıl desem sırayı biz çekmek istiyoruz. İzin vermiyorlar. Ama kız öğrenciler yaptığında izin veriyorlar. Burada ayrımcılık var hocam.

K10: Yoklama anlamında biraz eşitsizlik olduğunu düşünüyorum. Hoca biliyor öğrencinin sınıfta kalacağını ama sınıfta kalmasınlar diyor yok yazmıyor. Mesela geçen sene çok yaşadık bunu. Geçen yıl özellikle şöyleydi mesela ben saatinde geliyorum derse başka çocuk da saatinde gelmiyor ama yok yazılmıyor. Ben salak değilim yani saat 7 buçukta kalkıp da hazırlanıp buraya geleceğim. O gidiyor sekizde kalkıyor, yarım saat daha uyku çekiyor ondan sonra buraya geliyor. 8 buçukta başlayan derse dokuzda giriyor. Ben ona takılıyordum.

K11: Bazı durumlarda ise bazı öğrencileri kısıkanıyorum böyle. Hani bir hocanın favori öğrencisi olur derste ya da ders dışı fark etmez. Herhangi bir ders o derste iyi olup o hocanın gözüne girmeyi isterdim. Ama bazen beceremiyorum işte. Bu yüzden de biraz kısıkanıyorum diye. Hani sanki onları üstün tutuyorlar bazı favori öğrencilerini hocalar.

Kurallarının gerekliliği

Öğrencilerden K3 kuralların gerekli olduğu şu şekilde ifade etmiştir:

K3: Eğer kurallar olmasaydı öğrenciler okul düzenini çok bozardı. Mesela 10 dakika teneffüs süremiz oluyor. Biz geç kaldığımızda hiç kimseye ayrımcılık yapmazlar. 10 dakikayı geçince herkesi yok yazarlar. Ama bu kural olmasaydı herkes derse geç gelirdi ve ders sürekli bölünürdü. Ondan kurallar bizim eğitimimize daha iyi odaklanmamız için yapılan uygulamalardır.

Adil Bulunması

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul içerisinde öğretmen ve idarecilerinin kendilerine karşı genel davranışlarının adil olduğunu ifade etmiştir. Ancak her öğrenci adilliği başka bir biçimde ele alarak kendilerine göre önemli olan unsurlar üzerinden açıklamıştır. Kimisi üniforma kontrolü üzerinden olaya yaklaşırken kimisi de yok yazılma durumlarına vurgu yapmıştır. Bir öğrenci pozitif ayrımcılığı adil olunmayan durum olarak görmeyip gerektiğinde yapılabileceğini söylemiştir. Bakılacak olunursa:

K1: Diğerleriyle eşit olduğumu düşünüyorum mesela okul giyiminde falan, çünkü yani bir keresinde giymedim mesela uyarılmışım. Sonra baktım başkalarını da uyardılar. Onun dışında diğer konularda da eşitiz bence.

K3: Ya eşit davranılmadığı bence yok da davranıldığı durumları bilmiyorum. Bence herkes eşit ya herkese eşit davranıyorlar, ayrımcılık yapmıyorlar. Yani ayrımcılık yapsalar bu kötü olurdu ya sanırım.

K5: H herkese eşit davranılıyor. Bu durum da benim hoşuma gidiyor. Bana da diğer öğrencilerden daha iyi davranılmasını istemem.

K9: Böyle bir şey yok sanırım ya. Eşit davranıyorlar herkese yani ayırdıklarını görmedim hiç.

K10: Diğer öğrencilerle eşit olmadığım bir durum yok bence. Yani mesela yine spordan örnek vereyim. Bir arkadaşım benden iyi. O benden daha çok basket oynamış okul takımında. Mesela ben bu sene girdiysem o 4-5 senedir var. Ona mesela kaptan diyor. O kişiden örnek veriyor. Hatta isim vereyim Mert'ten örnek veriyor. Ama bu benim hoşuma gitmiyor diyeceğim bir şey değil. Örnek verebilir çünkü benden iyi, ben biliyorum onu. Sadece burada daha önceki soruya cevap verdiğim gibi Mert gelip sürekli hoca bana böyle böyle dedi derse o zaman gıcık olurum.

K11: Eşit olarak mesela biraz kötü bir örnek olacak herhalde. Ama mesela birisi kopya çektiğinde veya ben kopya çektiğimde aynı sınıftan diyelim farklı günlerde farklı sınav vardır. Kopya çekmişiz ikimize de disiplin suçu veriliyor. Yani bu konuda eşit davranıyorlar, kimseye daha iyi ya da kötü bir davranış sergilemiyorlar. Onun dışında nor verme konusunda da eşit davranıyorlar kimseye diğerlerine göre daha fazla puan vermiyor öğretmenler.

K13: Yani şimdiye kadar hocalardan ya da müdürlerden herhangi bir eşitsizlik ya da bir başkasına daha farklı bir muamele görmedim. Bazen işte dersleri kötü olan ya da başka sebeplerden dolayı bazı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapabiliyorlar ama bu çok doğal bir durum ve kimsenin de itiraz edeceğini zannetmiyorum.

K14: Ben bunun acısını ortaokulda çok çektim ama lisede öyle bir şey görmedim. Yani adam kayırma tarzı bir şey görmedim şu ana kadar. Cinsiyet eşitliği olsun diğer durumlar olsun lisede eşit. Tabii orta okulda kızlara çok önem veriliyordu. Erkekler sürekli suçlanıyordu. Yapmadığımız şeylerden ötürü bir tane hocamız vardı. Kadın bir hocamızdı, ingilizce öğretmenimiz ve tek eşit davranan oydu. Diğer bütün öğretmenler işte kızları destekliyordu. Her konuda öylelerdi ya da ortaokulunun verdiği bir şeydi bilmiyorum. Yani kızla erkek oturmaz işte oturursan dalga geçerler. Ya, çünkü lisede herkes büyüdüğü için biraz da bir

birey olduğunun farkına vardı. Herkes ve ona göre davranmaya başladılar. Yapmaması gereken şeyleri yapanlar oldu ve cezalarının da çektiler tabi. Yani bu okulda çok olmuyor da yurt ortamında olduğunu duydum. İşte yurda sokulması gereken şeyler sokmak bu alkol olur işte, işte sigara olur. Bu tarz şeyler kural ihlallerini yapanlar oldu ve kendileri ceza aldı. Yani öyle bi eşitsizlik olmadı yani.

Kısmen Adil Bulunması

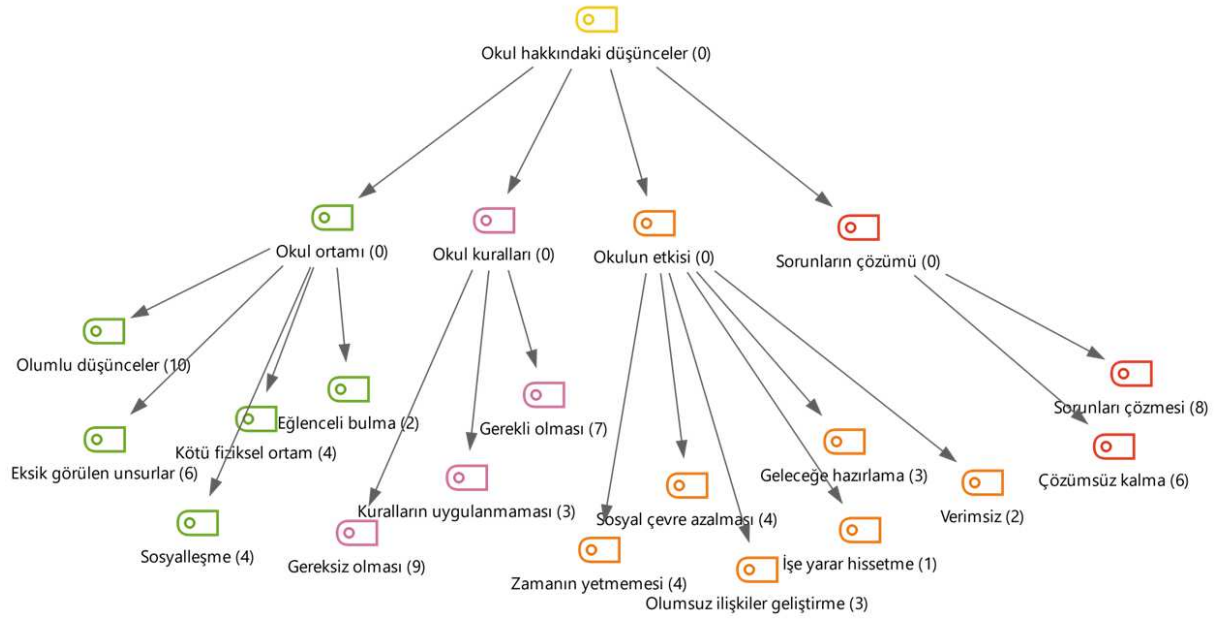
Öğrencilerden sadece K2 öğretmen ve idarecilerini her ne kadar genel anlamda adil bulsa da bazı hususlarda istisnaların olduğunu ifade etmiştir:

K2: Yani genel olarak eşitiz ama galiba birkaç hareketimle Erol hocanın gözüne battığım için benim biraz daha açığımı kollamaya çalışıyor olabilir. Onun dışında mesela kız erkek ayrımı yapılmıyor yani kızları kayırayım gibi bir davranış görmedim. Onun dışında not verme, yoklama ve muhabbet etme konusunda da kimseyi kayırdıklarını görmedim. Sadece bizim sınıfta bir kız var. Bir tane matematik hocasının kızı sanki hoca biraz daha ona iyi davranıyor, yanlıklarını görmüyor gibi oluyor biraz. Onun dışında pek bir şey yok.

Okul içi durumlar temasının genel görünümü üzerinden hareketle öğrencilerin okul içerisinde durumları genellikle duygusal ve ruhsal yönden kendilerine bakan taraflarını ön plana çıkarttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla pozitif hissetme, olumlu ilişki kurma ve kendilerine tarafsız ve eşit davranışların kendileri için önemli olduğu ifade edilebilir.

3.2.5. Okul Hakkındaki Düşünceler

Bir öğrencinin genel anlamda okul hakkındaki düşünceleri, eğitim hayatını düzenlemek ya da bir uygulamanın ihtiyaç olup olmadığını tespit etmek açısından önemlidir. Okul denilince akıllara birçok değişken gelmekte olup, görüşme gerçekleştirilen öğrenciler nezdinde okul ortamı, okulun etkisi, sorunların çözümü ve okul kuralları olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.



Şekil 15. Okul Hakkındaki Düşünceler

3.2.5.1. Okul Ortamı

Öğrenciler okul ortamı hakkında düşüncelerini çeşitli şekillerde ifade etmiştir. Bunlar eğlenceli bulma, eksik görülen unsurlar, sosyalleşme, kötü fiziksel ortam ve olumlu düşünceler şeklindedir.

Eğlenceli Bulma

Öğrencilerden K1 ve K3 okulu genel olarak eğlenceli bulduklarını aktarmışlardır. Bunlar:

K1: Okulda arkadaş çevresi olarak soruyorsa, arkadaş çevresi olarak okul eğlenceli derslerin çoğu da eğlenceli geçiyor. O yüzden sıkılmıyorum okulda şahsen.

K3: Okul ortamı eğlenceli ya, eğlenceli bir ortam. Dışarıya çıktığımızda bir sohbet edecek arkadaşlarım oluyor.

Eksik Görülen Unsurlar

Öğrenciler okul ortamı hakkında eksik gördükleri unsurlarda en fazla etkinliklerin olmayışını aktarmıştır. Bunun yanında mevcut imkanların kullanılmaması ve disiplin kurallarının tam olarak uygulanmaması da diğer eksik görülen unsurlar arasında sıralanmıştır. Bakılacak olunursa:

K1: Bence okulda özellikle zümrelerin kullanılması lazım. Hiçbir öğretmen kullanmıyor. 2 yıldır bu okuldayım fizik laboratuvarına bir kere gittik öyle diyeyim. Bence onların özellikle kullanılması lazım çünkü çok iyi oluyor. Zümreler şu şekilde mesela ingilizce zümresi,

ingilizce dersi orada işleniyor veya edebiyat zümresi, normalde o dersin orada işlenmesi lazım bence. Bir tek kullanan hoca var. Başka kullanan yok hocam yani.

K8: Okulda spor turnuvaları oluyor ama oyun tarzı şeyler yani dediğiniz gibi tiyatro gibi şeyler olsa iyi olabilir. Bir de okul gezisi olsa tabi o da daha iyi olurdu.

K9: Okulumuza çok fazla destek verilmiyor. Yani turnuvalarda olsun mesela bizim okulumuza her sene şehir dışına gidiyor ama devlet tarafından çok destek verilmediği için öğretmenlerimiz cebinden karşılıyor bu durumdan hoşnut değilim. Onun dışında da başka bir de okul binamız yok, o da var. Şu an için geçici olarak bir yerdeyiz ama o da yetersiz kalıyor.

K10: Yani nasıl diyeyim hani biraz tarzlarından ötürü keko mu diyeyim öyle sınıflar var ve hâlâ büyümemişler gibi davranıyorlar. Mesela adam benden 2 yaş büyük ama ben ondan daha olgunum. Bilmiyorum öyle duruyor bazıları. Ancak bu durum sadece öğrencilerin suçu değil. Okulun payı biraz var gibi. Mesela biraz daha sıkıysalar daha iyi olur. Şu an mesela geçen seneye göre daha iyi mesela şuan disiplin geldi mesela geçen sene forma olmadan girebiliyorduk içeri. Şimdi forma olmadığı zaman giremiyoruz ya da sınıfa girsek bile yok yazılıyor. Millet kafasına göre gidip geliyordu ama şimdi öyle değil. Şimdi millet aldı formayı. Mesela kurallar biraz daha sağlam olsa daha iyi olur. Bir de hocalar da biliyor aslında kimin ne olduğunu da uğraşmak istemiyor. Çünkü biliyor kişinin değişmeyeceğini.

K11: Etkinlikler biraz az gibi yani çoğu bütün sınıfların böyle katılabileceği, topluca yapabileceğimiz eğlenceli bir etkinlik olmasını isterdim. Çünkü çoğu kişiye baktığımda okulda pek eğlenmediğini diyorlar.

K14: Bu sene etkinlik bakımından dolu dolu geçiyor. Geçtiğimiz 3 seneye nazaran kültürel etkinliklerin birçoğu var ama sportif etkinliklere fiziksel durumum gereği katılamıyorum. Ben çok terleyen bir insanım. O yüzden mesela her idmandan sonra duş almam gerekli. Burada öyle bir imkan olmadığı için aslında yeteneğim var spora ama duş olsa ancak o şekilde yapabilirim. Yaza kadar da fitness yapıyordum, yani o kendi sağlığım için. Ya da sevdiğim için bu tarz şeyleri. Ama bırakmak zorunda kaldım. Dersler yüzünden yani çağın getirdiği bir problem. Zaman ayıramıyorum. Öyle yani bıraktığım için üzgünüm ama böyle olması gerekiyordu.

Sosyalleşme

Öğrencilerden K4, K9, K12 ve K13 okul ortamının kendilerine sosyal açıdan pozitif olduğunu ifade etmiştir. Bunlar:

K4: Okul ortamı sosyalleştığımız, aktifleştığımız bir yer yani. Hani hafta sonları mesela evde sürekli kapanmaktan sıkıldığımızda haftaiçi okula buraya geliyoruz, vakit geçiriyoruz. Arkadaşlarımızla olsun, öğretmenlerimizle olsun, çalışmalar yapıyoruz, dersler işliyoruz. O konularda iyi yani okul aktifleştığımız bir ortam oluyor.

K9: Hem eğlenceli vakit geçirebildiğim, arkadaşlarımla sohbet muhabbet edebildiğim ondan sonra arkadaşlarımla iyi vakit geçirebildiğim bir ortam oluşturuyor bana. Onun dışında□sosyalleşme açısından iyi eğitim açısından iyi yani bir şeyler öğreniyoruz okula geldiğimizde onun dışında başka bir düşüncem yok.

K12: Eğer okul olmasaydı yapım gereği muhtemelen sürekli evde oturur kimse ile tanışmadan hayatımı geçirirdim. Ancak okul bu noktada bana sosyalleşmem için bir ortam oluşturdu. Ancak aynı okul sayesinde tanıştığım arkadaşlarım ile vakit geçirmem için vakit sağlamıyor. Günün neredeyse 8 saati okulda geçiyor ve takdir edersiniz bir insanın birçok ihtiyacını karşılaması gerekiyor ve kalan sürede bunlarla geçiyor. Dolayısıyla ben hangi ara çıkıp arkadaşlarımla takılacağım? Bu sebeple okul hayatımı hem iyi hem de kötü etkilemektedir. Okulda gereğinden fazla vakit geçiriyoruz. Bu vakitleri azaltıp daha verimli hale getirirlerse hem bize zaman kalır hem de daha fazla sosyalleşme imkanımız olur.

K13: Okul ortamım arkadaş, çevrem çok iyi önceden de işte izmir deydim. Orda falan da vardı da. Ondan sonra işte oradan ayrılmak durumunda kaldım. Ondan sonra işte buraya geldim. Bucakta arkadaş ortamım pek iyi değildi. Hani bucaklara belki bilirsiniz hani biraz dışladılar gibi başka yerden gelince ondan sonra işte işte buraya geldim, okulun burayı tuttu, buraya geldim. Ondan sonra işte iyi arkadaşlar edindim işte 2 tanesi başka liseye gitti öyle. İyi arkadaşlar sağ olsunlar.

Kötü Fiziksel Ortam

Eğitim sadece dersten ibaret olmayıp, birçok değişkeni içerisine alan komplike bir süreçtir. Okulun fiziksel ortamı da önemli değişkenlerden bir tanesidir. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında okul yönetiminin kaynaklı sorunlarda ortamın etkinlik için yetersiz olduğu, okulun genel yapısının insan üzerinden bıraktığı olumsuz etkiye ve idarecilerin öğrenciler tarafından yapılan tahribata karşı önlem almamasına vurgu yapılmıştır. Diğer fiziksel sorunlar için ise öğrenim gören diğer öğrencilerin imkanları kötü kullanması sonucu ortaya çıktığı ifade edilmiştir. İfadelere bakıldığında:

K4: Hareket alanımızın küçük olması kötü bir şey. Hani mesela atölyelerimiz daha büyük olabilirdi, fazla olabilirdi. Aynı şekilde müzikçilerin bireysel odaları da büyük olabilirdi biraz

daha çalışma alanı için. Yani okulumuz diğer okullara göre küçük kalıyor. Burdur lisesi olsun, spor lisesi olsun, diğer okullar olsun onlara göre daha küçük. Zaten burası önceden Burdur lisesinin erkek yurduymuş. Yurttan okula çevrilmiş. Yani okuldaki tek şikayetçi olduğumuz şey o yani hemen hemen bütün öğrencilerin şikayetçi olduğu şey bu.

K6: Okul fiziksel ortamının iyi olduğunu düşünmüyorum. Çünkü dışarı çıkıyoruz avluda baktığımızda yüksek duvarlar, aynı zamanda etraf tamamen çevrili bu da esir gibi hissettiriyor. Zorla derslere girip çıkıyoruz bunun çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.

K11: Okul biraz eski, yani fiziksel olarak pek beğenmiyorum ama olsun. Yine de sonuçta illa mükemmel olması gerekmiyor. Sadece tuvalette peçete yok, tuvaleti çok kirli buluyorum. Ancak bunun sebebi ilk olarak kirleten öğrenciler, ikinci olarakta öğretmen ve idareciler. Öğrenciler herhalde gıcıklık olsun diye veya eğlenmek için hep şeyi fırlatıyorlar peçeteyi ıslatıp cama yapıştırmaya çalışıyorlar. Öyle garip şeyler oluyor bir ara çok fazla hızlı sabun bitiyordu. Yani çoğu kişi kötü kullanıyor. Bu tuvaletleri, hele hele sınıfları kimse önemsemiyor. Genelde arada biraz övünmek gibi olacak ama herkes çıkınca bazı yerlerdeki çöpleri alıp çöpe atıyorum. Çoğunlukla öğrencilerde suç ama bazı öğretmenlerde de pek önemsemiyorlar. Çünkü kendi evleri gibi görmüyorlar, umursamıyorlar, başka birisi topluyor zaten diyip çıkıp gidiyorlar. Sınıf çok kötü berbat kokuyor, bir de parfüm sıkıyorlar. Ter kokusuyla birlikte çok iğrenç oluyor.

K14: Fiziksel ortam olarak okulu rahat bir yer değil açıkçası. Çünkü ben evde hem çalışma masamın rahatlıkla kullanabiliyorum hem yanımda bilgisayarım oluyor. İstediklerimiz zaman istediğim şeyleri araştırabiliyorum. Zamanımı planlayabiliyorum, zaten evim yani bir yere yetişmem de gerekmiyor. Ulaşım diye bir sıkıntım da yok. İstediklerimiz zaman dinlenip istediğim zaman devam edebilirim. Çalışmaya bu yüzden eğer imkanım olsaydı evi tercih ederim. Okul çalışmak için fiziken uygun bir yer değil.

Olumlu Düşünceler

Öğrencilere okul ortamı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda bir kısım öğrenciler okul hakkında olumlu düşünceler ifade etmiştir. Bu düşünceler en çok etkinliklerin fazla olmasının onları pozitif etkilediği yönünde yoğunlaşmıştır. Bunlar:

K2: Okul ortamımız genel olarak iyi. Öğretmenler de genel olarak iyi ama bazen sıkıcı olabiliyorlar. Dersler de çok sıkıcı geçmiyor bana göre zevkli oluyor. Gerek kantinimiz, gerek okulumuz genel olarak gayet iyi.

K3: En azından gün içerisinde vakit geçiyor, öbür türlü evde otursan ne yapacaksın? Hem geliyorum bir şeyler öğreniyorum.

K5: Burasının yatılı okul olmasının avantajları var. Evde daha az ders çalışıyordum burada daha fazla çalışıyorum.

K7: Hocam okulda kavga pek olmuyor, gürültü de olmuyor. Okulda birçok şey bizim için yapılmış, hocaların ve idarecilerin de tutumu bizlere gayet iyi. Onun dışında okulun fiziksel ortamını da seviyorum.

K8: Öğretmenlerimden 2 öğretmenimin bana karşı cins olduğunu hissedebiliyorum. Ama okul müdürü, okul müdür yardımcıları ve diğer hocalarımla hiç sıkıntım yok. Yani iyi geçinebiliyorum hocam. Arkadaş ortamı dersiniz arkadaş ortamım da gayet iyi. Hani küfür normal olarak olabiliyor ama yani arkadaş ortamım öyle kavga olay olacak şekilde bir ortam değildir. Okul gerek fiziksel ortamı gerek diğer imkanları bizler için yeterli. Hocam zaten spor turnuvaları oluyor ama oyun tarzı şeyler yani dediğiniz gibi tiyatro gibi şeyler falan çeşseler onlar da iyi olabilir. Bir de okul gezisi olsa tabi o da daha iyi olurdu.

K9: Genel olarak okul ortamı iyi. iyi vakit geçiriliyor arkadaşlarla. Eğlenceli, özellikle spor lisesinde olmamız avantaj. Yani sevdiğim, ilgi duyduğum bir alanda eğitim görmek ve bu alanı meslek olarak devam ettirebilme ihtimali, gördüğüm eğitimi daha zevkli hale getiriyor.

K10: Okul olarak spor anlamında biz bayağı iyiyiz. Ders olarak da Burdur lisesine göre iyiyiz. Mesela Anadolu Lisesi var biz onlardan ders olarak bana göre daha iyiyiz hocalar da öyle diyor zaten. Ama özellikle alan dersleri bakımından iyiyiz bence. Ya mesela sürekli ders olduğu zaman insan sıkılır, sonra kafası dağılır gider yani. Ama 10 dakika ders anlatırsın 2 dakika gülersin sonra devam edersin. Bu insana iyi geliyor. Çok yapan hoca var mesela böyle yani arada gülüyor sonra tamam devam ediyoruz hadi çocuklar diyor. Bu iyi geliyor. Mesela böyle daha çok iyi anlıyorum.

K12: Okuldaki etkinlikler okulu eğlenceli ve vakit geçirilebilir bir ortam haline getiriyor. Okuldaki kulüpler işlevsel yani bizim işimize yarayacak türden faaliyetler yapıyor ve bizim isteğimize göre şekilleniyor. Mesela arkadaşım ben çeviri kulübündeyim hoca bize seçenekler sunuyor eğitim projesi yapabiliriz, poster logo yapabiliriz. Bizde kendimiz istediğimiz alanı çalışmayı seçmiştik. Yani öyle bir seçenek sunulması, bize bir şeyin dayatılmaması güzel bir şey. Bu noktada okulu seviyorum.

K13: Mesela bizim şey vardı Çince ders olarak kalkacaktı. Onun kalkmaması için bir hafta boyunca falan uğraştık. Müdürle falan konuştuk. O da sağ olsun bizi kırmadı, taleplerimizi dikkate aldı ve isteğimizi yaptı. Bu okul için güzel bir şey bence.

3.2.5.1. Okulun Etkisi

Okul öğrencilerin yaşamını birçok açıdan etkileyebilmektedir. Bu etkiler dersler, sosyal yaşam, aile hayatı, gelecek yaşam gibi birçok alana büyük etkisinin olduğu görülmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğrenciler okulun yaşamlarına olan etkisini zamanın yetmemesi, olumsuz ilişkiler geliştirme, sosyal çevre azalması, sosyal çevrenin artması, geleceğe hazırlama, verimsiz olarak ifade etmiştir.

Zamanın Yetmemesi

Zaman bir insan için en değerli unsurlardan birisi ve günümüzde zamanın yetmemesi ise birçok kişinin ortak sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelinek teknolojik ilerlemeler sonucu geçmişte saatlerce uğraştığımız bir işi şimdi çok daha akısa sürede tamamlayabiliyoruz. Çağın getirileri bize bu imkaları sunsa da beraberinde zaman alacak yeni uğraşlar getirmiştir. Görüşme yapılan bazı öğrenciler okul içerisinde geçirilen zamanın fazla olduğunu ve daha kısa sürede de okul içerisinde mevcut yapılan rutinlerin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu ifadelerle bakıldığında:

K1: Bence okul gereğinden çok fazla zaman alıyor. Okul o kadar fazla zaman alıyor ki eve gittiğimde zaten gün batımına yarım saat falan kalmış oluyor. Bir de benim evim biraz uzakta yarım saat yani o kadar geç gidiyordum undan dolayı hiçbir şeye zamanım olmuyor ve servisle geldiğim için yorgun geliyorum. Mesela eve gider gitmez soru çözün diyorlar ama ben çözemiyorum çünkü kafam almıyor hiçbir şekilde. Eve gidiyorum, yemek yiyorum, dinleniyorum, o şekilde oluyor o da akşam yediyi sekizi falan bulabiliyor.

K7: Çok geç çıkıyoruz bazen 15:50 de çıkıyoruz, bazen 16:40 ta, geçen sene 17:30 da çıkıyorduk. Normal bütün okullar kaçta çıkıyorsa biz de o zaman çıkalım yani 16:00'da. Çünkü hocam vaktimizden çalışıyorlar gibi geliyor bana. Mesela 15:00-16:00 gibi bir işimiz varsa gidemiyoruz gitsek yarım gün yok yazılıyor. 15:00 gibi çıksak hocam işlerimize yetiştirebiliriz, hem dersler ve okulda digger şeyler için de bu vakit yeterli olur. Mesela ben spor salonuna gidiyorum ama zor yetişiyorum bazen de hiç yetişemiyorum. Bir de okul biraz daha geç açılırsa daha iyi çünkü sabahları çok erken saate kalmak gerekiyor ben de zorlanıyorum.

K14: Okulun hayatını etkilediği bir alanı yok. Okul hayatımın kendisi olmuş zaten neredeyse bütün günüm burada geçiyor. Kalan zamanım da okula gitmeden okula hazırlanmak geldikten sonra da okul derslerine çalışmak. Benim günümün %70 küsuru böyle %30'uda insani ihtiyaçlarıma gidiyor.

Olumsuz İlişkiler Geliştirme

Öğrenciler burada okul ortamı içerisinde öğrencilerin kötü örnek olabilecek davranışlarının birbirlerine kötü örnek olduğunu söylemiştir. Bunlar:

K4: *Arkadaş ortamları birbirini tetikliyor. Hani birisi sigara içiyor mesela bir tadına bak diyor oradan diğeri buna başlıyor. Arkadaş ortamı okulda o açıdan kötü. Herkes birbirini kendi haline bıraksa yani kim neyi yapmak isterse daha rahat olur.*

K9: *Olumsuz, yanlış davranış yapan öğrenciler birbirlerini olumsuz etkiliyor. Gelip büyük sınıflar bizden sigara parası istiyor. Mesela bunun gibi şeyler zorbalık gibi değil de yani geliyorlar istiyorlar işte vermeyince öyle kötü bir şey yapmıyorlar. Onun dışında bir de iddia ya para yatırmak için para istiyorlar. Vermeyince de işte yok bir daha konuşmayız diye trip atıyorlar. Ama şiddet uygulamıyorlar.*

Sosyal Çevrenin Azalması

Öğrenciler burada okul sosyal çevrenin azalmasını gerek okuldaki geçirilen zamanın fazla olmasından kaynaklı okul sonrası sosyal çevreye vakit ayıramamasından gerekse ailenin köy ya da başka uzak bir yerde yaşaması sebebi ile lise öncesi sosyal çevreden uzak kalmaya bağlamıştır. Bunlar:

K1: *Sosyal yaşamımı çok etkiliyor çünkü düzgün bir şekilde dışarı çıkamıyorum. Okul kadar uzun sürüyor ki nadiren çıkabiliyorum. Öyle yani okul negatif bir şekilde hayatıma etkili.*

K3: *Benim ailem köyde ben şehirdeki evimizde tek başıma kalıyorum. Köyde olunca ailemden uzak kaldım. Arkadaşlık ortamı biraz azalıyor. Biraz o yönden biraz. Kötü. Onun dışında dışarıda bir saatte kalabiliyorum zamanım olmayınca erken gitmek zorunda oluyorum. O yüzden arkadaşlık ortamını biraz etkiliyor. O yüzden daha az takılıyorum arkadaşlarımla.*

K8: *Okulda geçirdiğimiz vakit çok fazla oluyor ve okul çıkışı sosyalleşecek vaktimiz pek kalmıyor. Evet okul bir yere kadar sosyalleşmemizi sağlıyor ama daha fazlasına da izin vermiyor. Geçen sene biz 17:30 da çıkıyorduk. Bu sene 16:40 ta çıkıyoruz ama yine de sosyalleşmek için zaman yetmiyor. Bence bütün lseler aynı saatte girip aynı saatte ve bizim*

için uzun olmayacak bir saatte çıkmalı. Böylece diğer okuldaki arkadaşlarımızla daha iyi sosyalleşirdik.

İşe Yarar Hissetme

Öğrencilerin bir kısmı okulun genel olumlu etkilerinden bahsetmiştir.

K4: Şimdi işte ilk olarak sabah erken kalkıyoruz bu iyi bir şey. Hani sabah erken kalkan yol alır misali hayatımızı düzene sokuyor. Mesela şimdi okul olmasa evde yatsam o benim içimi huzursuz ediyor. Okula gitmek işe yarar birisi olduğumu bana hissettiriyor. Onun dışında evde sıkılıyorum. Yani okulda olunca en azından arkadaşları, hocaları görüyoruz. En azından bir şekilde vakit geçiyor.

Geleceğe Hazırlama

Öğrenciler okuldaki bazı uygulamaların ya da genel anlamda zihinlerinde okulu kendileri adına geleceğe hazırlayan bir yer olarak görmektedir.

K4: Genel kültür bakımından iyi oluyor bize. Hani genel kültürümüzü geliştiriyoruz. Daha sonra okulumuzun alanından dolayı hani görsel ve işitsel olarak kendimizi geliştiriyoruz? Atölyelerde resim yapıyoruz ya da çizimler yapıyoruz işte boyamalar yapıyoruz o yönden. Hani okul bize katkı sağlıyor, büyük bir yönde katkı sağlıyor.

K5: İlerde iyi bir meslek sahibi olursam bu okul sayesinde olacak bu açıdan olumlu etkiliyor. Aynı zamanda düzenli olarak derslere girip çıkmak ders çalışmak yaşamımı da düzenliyor.

Verimsiz

Bazı öğrenciler okulu kendileri için faydası olmayan, boşa zaman kaybı olarak görmektedir. Kimisi bunu okulu yetersiz gördüğü için kimisi ise özel eğitim kurumları ile kıyas ederek yetersiz ve verimsiz olarak nitelendirmiştir.

K6: Öğrenci: Okulun yaşamıma etkisi çok yok. Okulu çok önemseyen birisi değilim. Okul sadece bir araç. Bu araçla birlikte yükselebilecek olan biziz. Okuldaki sınavlardan alınan puanlar çok bir şey ifade etmiyor. Önemli olan konuyu ne kadar öğrenip öğrenemediğimiz. Eksiklerimizi bilip oraya yönelmemiz. Okul sadece ailevi olarak etki edebilir ama onu da çok önemsemişimi söyleyemem. Notların iyiye ailenle aran iyi, kötüyse aile aran bozuk oluyor. Bunun yanında okuldaki öğretmenlerimin bilgilerinin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu yüzden burada geçirdiğim vaktin bir kısmını evde geçirsem kendim araştırma yaparak daha çok şey öğrenebilirim. Okulda 8 saat kalmak çok fazla diye düşünüyorum. Vaktimiz okulda verimsiz geçiyor.

K14: Okul yaşamımı maalesef bu sene kötü bir şekilde etkiliyor. Çünkü ben okulu vakit kaybı olarak görüyorum. Dershaneyi gördükten sonra bunu anladım. Mesela örnek vereyim biz matematikte şu anda trigonometrinin son bölümündeyiz ters fonksiyonlara geçeceğiz. Biz dershanede analitiği bitirmek üzereyiz ve trigonometriye bu kadar zaman ayrılmaması gerekiyor ancak herkes dershaneye gitmiyor ve bunun farkında değiller. Farkında olmadıkları için hala dersi kaynatmaya devam ediyorlar. Bu onlara biraz pahalıya patlayacak. Bu yüzden ben mesela kütüphanede çalışmayı çok severim. Okul ortamı gibi insan toplulukların bulunduğu yerlerden ziyade daha böyle bireysel alanlarda bulunmaya daha çok seviyorum. Kütüphane okula göre biraz daha bireysel yine toplum var ama herkes kendi çalışıyor ondan daha bana cazip geliyor. Yani böyle kişisel alanın korunduğu yerleri daha iyi.

3.2.5.2. Sorunların Çözümü

Okul öğrenci, öğretmen ve idarecilerin vaktinin 1/3'ünü geçirdiği, farklı tarzda yetişmiş insanların bir araya gelidği bir kurumdur. Dolayısıyla sorunların da olması kaçınılmaz bir gerçektir. Öğrenciler bir sorun yaşadıklarında bu sorunları nasıl çözdüğüne dair çeşitli cevaplar aktarmıştır. Bu cevaplar; çözümsüz kalma, pasif kalma, kısmen pasif kalma ve sorunları çözme isteği, şeklinde dört farklı şekilde kodlanmıştır.

Çözümsüz Kalma

Öğrenciler okul içi ya da okul dışı bir sorun yaşadıklarında öğretmen veya idarecilerinin sorunlarına çözüm bulacaklarına inanmadıkları için genellikle bu sorunları çözümsüz bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Bun nedenei olarakta kendilerini ya ciddiye almayacaklarını ya da sorunların akarışı duyarsız kalınacağını aktarmışlardır. İfadelerine bakıldığında:

K1: Ben çözebileceklerine inanmıyorum düşüncesi ile hiç çözmek için müdürlerin yanına gitmiyorum. Bence olay çok büyümediyse kendi aranda çözmek ya da öylece bırakmak daha mantıklı. Çünkü diğer şekilde olayı büyütüyorsun ve çözülmeyeceği için ya da ufak bir mesle olduğu için boş yere büyütmüş oluyorsun.

K6: Okulda genelde bir sorun yaşamıyorum. Yaşarsam da içime atarım dışarı yansıtmam. Beni dinleyen değil anlayan birileri olsun isterim. Okulda rehberliğe başvursam çözüm olacağını veya beni anlayacağını düşünmüyorum. Aynı zamanda da güvenmiyorum. Ben sorunumu rehberliğe anlattığımda belki başkalarına da anlatabilir. Öğretmen ve idareciler de aynı şekilde çözüm olmaz diye düşünüyorum.

K8: hocam artık öğretmenlere ya da müdür yardımcılara gitmeyi bıraktım, çünkü birkaç sefer denedim ancak çözmediler. Birisiyle sorun yaşadığında suçlu öğrenciye sen böyle

yapıyorsun böyle yapıyorsun diyip tutanak yazıyormuş ediyormuş gibi davranıp tamam diyorlar. Öğrenci yine ertesi gün aynı yani değişen bir şey yok. Yani onlarla çözülmüyor hocam yine illa gidip kendim konuşuyorum. İlk önce tabi konuşarak çözmeye çalışıyorum. Eğer tabi konuşmadan anlamazsa ya da ısrarla anlamıyormuş gibi yaparsa o zaman biraz iş kavgaya dönebiliyor. Yani nasıl desem ciddi anıma denk gelip de biri bana argo kelime kullansa veya şakasını bile söylese ciddiye alabiliyorum hocam. Çünkü evde kardeşlerim şakasına öyle şey yaptığı zaman çok değişik oluyorum kardeşlerime karşı. Harbi kelimesini kullanabiliyorum. Bazen vurabiliyorum. Öyle oluyor hocam sinir stres var bende.

K11: Daha önce öğretmene ya da idareciye gitmedim ancak herhalde bir gün gidersem muhtemelen ergence, çocukca şeyler deyip geçerler. Ancak işin sonunu biraz kötüye bağlandığında onlar da anlıyorlar genelde ama çok geç anlıyorlar. Bu sefer de iş işten geçmiş oluyor.

K14: Okulda sorun yaşadığında önce yetkili kişilerle konuşmak isterim her zaman. Yani bu herhangi bir problem olabilir. Önce bir bilene danışayım derim, yani idare olur rehberlik servisi olur, müdür yardımcısı olur. Herhangi bir yetkili üzerinden çözmeye çalışırım kendim çözmeye kalkmam. Ancak şu ana kadar çözebildin mi dersin daha hiç çözüm bulamadım. Bu sene biraz çözüldüğü gibi benim formayla ilgili çok büyük bir derdim vardı. Forma aşırı rahatsız edici ve ilkokul çocuğu gibi görünüyorduk. Allah'tan yeni gelen müdür de formayı beğenmedi de 2. dönem değiştirmeyi düşünüyor. Kendisi bir oylamaya sunacak ve büyük ihtimalle siyah renk seçilir zaten. Bu güzel bir şey çünkü belki başkası için bu sorun çocukca ya da basit gelebilir ama bizler için önemli. Günün üçte birini tek bir kıyafetle geçiriyoruz onun da güzel olması istemek en doğal hakkımız.

Sorunları Çözülmesi

Öğrenciler sorunlarının çözümüne yönelik bir çaba sarf ettiğini ve bu çözümü genellikle öğretmen, idareci ve aile üzerinden çözmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir.

K3: Bir sorun yaşadığımda önce ya müdür yardımcısının giderim ya da sınıf öğretmenine giderim çünkü ikisiyle de iyi anlaşıyorum. Onlar da yapamazsa müdür beye danışırım. Ondan tavsiyeler alın neler yapabileceğimizi beraber çözmeye çalışırız.

K4: Benim öyle kendi adaletimi sağlamak gibi bir şeyim yok. Mesela birine sen bir şey yaparsın o gelir sana bir şey yapar sonra iş daha çok büyür. Aileler işin içine girer, arkadaşların girer. Mesela, geçen yıl burada yemekhanede aşağıda bizim Ömer abi ile yemekten dolayı bir problemimiz oldu. Geldim müdür yardımcımıza söyledim. Ondan sonra

sınıf öğretmenimiz var ona söyledim. Ama hani olay bana karşı fiziksel bir şeyse hocalarım söyleyem, iş büyüyecek gibi olursa giderim, aileme de anlatırım. Duruma göre değişiyor yani. Çünkü ortamda kendi adaletini sağlamak saçma bir şey hem kendi açımdan hem arkadaş çevrem açısından. En azından herkes gidip hocasına söylese iş büyümeyiz. Olay orada kendi aralarında çözülür. Ama ilk dediğim gibi gidiyor, o ona sataşıyor, o ona sataşıyor, kendi adaletini sağlayacağım diye daha sonra iş büyüyor, kavga çıkıyor. Mesela burada görmediğimiz bir şey değil şu eski otogarda çok kavga gördük.

K5: Öncelikle bir arkadaşımın sorun yaşıyorsa gidip onunla konuşurum, ama eğer davranışı devam ediyorsa sınıf öğretmenimle paylaşıyorum, yine çözülmediyse müdür yardımcısıyla konuşurum. O uyarmasına rağmen yine devam ediyorsa müdüre söylerim. Başka yapabileceğim bir şey yok çünkü bu okul içinde bir sorun.

K7: Sorun büyükse müdür yardımcısına söylüyorum. Küçük ise kendimiz konuşarak hallediyoruz hocam. Ancak karşı taraf şiddete başvurursa bizde başvururuz. Bu gibi durumlar da genellikle küfür ederlerse kavga oluyor. Ancak birisi birşeyimi saklar ya da çalarsa o zaman hocaya giderim.

K9: Genellikle bir sorunu idareden önce sınıf öğretmenime söylüyorum çünkü onun öğrencilerle arası çok iyi. Önce onunla konuşuyorum, o çözemiyorsa idareye yöneltiyorum. Kendi çözebileceğim konuları kendim çözmeye çalışıyorum. Ancak Şiddete varacak bir durum olursa o zaman öğretmenlerime gidip söylüyorum.

K11: Önce sakın kalmaya çalışırım. Gerçekten kötü bir şeyse sakın kalırım ve olayı nasıl çözeceğime odaklanırım. İlk önce arkadaşlarım, sonra öğretmenlerim, sonra aileme danışırım. Bu konuda ne yapabileceğim hakkında. Ama kısa süreli basit olaylarda eğer arkadaşım anlayan, anlayışlı biriye onunla konuşmaya çalışırım. Baktım anlamıyor bunu üçüncü bir kişi olarak herhalde öğretmenlerime söylerim. Onlar da şey yapmazsa herhalde müdür veya müdür yardımcısına giderim. Mesela bir tane çocuk var. Bizim sınıfta adını vermeyeyim. Fiziksel olarak kocaman bir şey kusura bakmayın. Böyle elinde falan çakı falan taşıyor. Sınıfta çantasında hep arada getiriyor gösteriyor bize. Okul çıkışında çocuk falan dövüyorlarmış. Öğretmenlerin arkasından da çok sallıyor. Bir garip işte öyle birisiyle falan tartışmam herhalde. Yani onunla konuşmadan daha yetkili birine söyledim çünkü yani anlamayacak işin sonu kötüye bağlanabilir.

K13: İlk başta hani kendim çözmeye çalışırım, yani konuşarak böyle şiddet olmadan. Baktım olmuyor böyle artık aileye haber vermek durumunda kalıyorum. Ama öğretmenlere ya da

idarecilere pek gitmiyorum. Çünkü ben tek gidersem beni pek ciddiye almazlar ama aileme söylersem ve onlar öğretmen ya da idarecilerle görüşürse o zaman sorunum çözülür ve beni ciddiye alırlar.

3.2.5.2. Okul Kuralları

Okul kuralları bir okulun belirli bir düzende faaliyetlerini sürdürebilmesi ve sorunların daha ortaya çıkmadan engellenebilmesi için olmazsa olmazdır. Bazı kurallar okulların bölgesel ya da başka farklı değişkenleri dikkate alınarak hazırlanırken, bazıları ise merkez teşkilat tarafından tüm ülke geneli yürürlükte olan kurallardır. Ancak bazı kurallar zamanla işlevselliğini yitmiş ya da çağın gerekliliklerine göre güncellenmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrenciler için okul kurallarının ne anlam ifade ettiğini kendilerine sorulmuş ve gerekli olması, gereksiz olması, katı olması ve kuralların uygulanmaması olarak dört farklı şekilde kodlanmıştır.

Gerekli Olması

Öğrenciler okul içi kuralların okulu belirli bir düzene koyduğunu, eğer kurallar olmazsa herkesin başı boş bir şekilde hareket ederek okulun tüm düzenini bozacağını, bu sebeple gerekli olduğunu ifade etmiştir. İfadelerine bakılacak olunursa:

K5: Kurallar olmazsa okul düzensiz olur. Mesela bazen öğretmenlerimiz koşmayın, gürültü etmeyim gibi uyarılarda bulunduğunda sinirleniyoruz ancak düşündüğümde bu davranış devam ederse temiz bir ortam olmaz, kötü kokular yayılır. Bu nedenle hak veriyorum. Telefon yasağı meselesini düşündüğümüzde eğer bu kural olmazsa telefonlara odaklanmaktan kimse ders dinlemez. Yani kurallara genel olarak baktığımızda iyi bir şey.

K6: Bu kurallar bazı tecrübeler sonucu konuluyor. Örneğin daha önce derste telefonla ilgilenmekten kaynaklı bir problem yaşandıysa bunun sonucunda yasaklar getiriliyor herkese eşit bir şekilde. Bu yüzden bu kurallara da gereksiz diyemem.

K11: Okula öğrenmek için geliyoruz ve bu öğrenmenin yanında bazı sorumluluklarımız da var. Bu sorumluluklardan birisi de okul kurallarına uymak. Eğer uymazsak hem disiplin cezası var hem de sorumluluk sahibi iyi bir insan olmayız. Yani bu yani sonuçta insan topluluğunun olduğu her yerin bir kuralı vardır. O kurallara uymazsan yani bocalarsın, kimsenin gözüne giremezsin.

K12: Bence okulda yeterli bir disiplin olduğunu düşünüyorum tabi bu kişiden kişiye değişir. Bana göre okulun bizlere uyguladığı disiplin kararında ve yerinde ayrıca olması da

gerekiyor. Ha bu kurallara rağmen halen daha okul düzenini bozan tipler yok mu? Var tabi ki ama o kişilere de hangi kuralı koyarsan koy işleyeceğini sanmıyorum.

K13: Bu sene müdür değişince kurallar biraz daha sıkılaştı eskiden kurallar daha gevşek uygulanıyordu. Biraz daha iyi oldu gibi oldu sanki. Derslerimize biraz daha ağırlık vermeye başladık bu sayede. Tamam kurallar çota aşırı sıkı olsun demiyorum sonuçta bizlerde küçüğüz hata yapabiliriz ama en azından başkalarının rahatsız olmayacağı bir okul düzeni olursa bu bizler için daha iyi olur ve dediğim gibi önceki müdür ile şimdiki müdürün kuralları uygulaması arasında şimdikin bize olumlu etkisi daha fazla. Örnek veriyorum önceden teneffüste öğrenciler kıyıda köşede ya da tualete sigara içiyordu ve bizim hava sahamızı kirletiyorlardı.

K14: Ya şimdi okul kuralları olarak bizim okul olarak böyle bir kurallarla yaşadığımız bir problem yok. Bir parantez hariç o parantez de forma konusu şu anda formamız belli olmadığı için kimse giymiyor ve giremedikleri için de bir şey denmiyor. Müdür şimdilik öyle dedi çünkü 2. dönemden sonra forma belli olunca kurallar elbette değişecektir diye düşünüyorum. Yani şu anlık forma dışında bir sıkıntımız yok okul olarak o da idare buna müsaade ettiği için sıkıntı olmuyor. Onun dışında kurallar uygulanıyor ve uygulanmalı da ama mantıklı olan, bize faydası olan kurallar olmalı. Mesela yurttan önce yurtçular yiyor, sonra biz yiyoruz evciler olarak yemek yiyoruz. Mantıklı neden çünkü o çocuk yurttan kalıyor ve yemek yiyecek yeri yok ama biz evde kaldığımız için eve gidebiliriz. Dolayısıyla ilk onların yemek yemesi mantıklı ve bize faydası var. Bu şekilde olursa kurallar uygulanmalı ki okulda bir düzen olsun ve karmaşadan kurtulalım.

Gereksiz olması

Öğrenciler kuralların bazıları ya da tamamının gereksiz ya da değişmesi gerektiğini düşünüyor. Onlar kuralların alt yapısında mantık hatası olduğunu ve bu kuralların uygulanmasının onlara ya da okul düzenini bir fayda sağlamayacağı görüşlerini aktarmıştır.

K1: Okul içi kurallardan saçma olan da var gerekli olanı da var yani öyle diyeyim. Bence saçma olarak özellikle okul forması zorunluluğu gereksiz. Herkesi tek tip kıyafete sokmanın bir manası yok. Ondan sonra saçma olan bir diğer şey şu akıllı tahtada müzik açtığımızda rehberlikçi gelip kızıyor. Bence çok saçma müzik dersinde bile açınca kızıyor. Bize bir ara gelip yönetmeliği okumuştun. İşte dedi ki, akıllı tahta olan sınıf içindeki devlet eşyalarının amacı dışında kullanılması yasakmış. Ama hocam bence internetten müzik açmaktan bir şey olmaz. O yüzden o özellikle saçma geliyor bana. Forma konusunda da bence aşırıya

kaçmadığı sürece herkes istediği gibi giyinebilmeli tabii ki de. Yani bence ondan saçma. Kıyafetler konusunda aşırı dediğim yani şey anlamında. Ya pahalılık bence değil de mesela atıyorum. Okula kravat takıp gelme veya açıklık da olabilir. Evet mesela bir giyim bence 10 dakikadan fazla sürmemeli özellikle o saçma yani zevkine göre giyip geleceksin bence.

K2: Yani telefon yasağı saçma sonuçta mesela derse girerken bırakabiliriz ama teneffüste alsak daha iyi olur ancak alamıyoruz ve dolaba oyuyoruz telefonlarımızı. Ancak kurallar çok sıkı olmazsa eğer insanlar daha rahat uyabilir. Dersler de daha verimli şekilde geçer.

K3: Telefondan resme bakıyoruz ya da bir ödev atıyorlar fotoğrafını bakmaya çalışıyoruz. O anda gördükleri zaman telefonları alıyorlar. Biz çalışmıyoruz, bi o var sadece başka yok yani. Telefonların alınması sıkıntı oluyor biraz. Bir de saç konusu kendimize bakıyoruz ya saç boyatma falan onlara karışıyorlar. Onlar saçma biraz. Adam kendini güzel gözükmek için yapıyordur yani. Sonuçta bizde bir bireyiz ve okula geliyoruz diye bireysel ihtiyaçlarımızdan taviz vermek zorunda değiliz.

K4: Mesela şu forma konusunda tek bir sıkıntım var. Hani son senemiz olduğu için almasak olurdu. Gereksiz masraf gibi oldu. Bir de telefonlardan dolayı biraz sıkıntım var. Telefonlarımız uçak modunda olsa yanımızda dursa bir şey olmaz yani o kötü bir şey değil bence. Mesela bizim okulumuza şehir dışından öğrenci geliyor yurttan kalıyor. Herhangi bir acil durumda aile ulaşamadığında müdürünün ya da öğretmenin numarası da yoksa merakta kalırlar.

K6: Ben tüm kuralların çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Bence sadece sorun çıkarana yönelik kurallar olsa daha iyi olur.

K7: Hocam iyisi de var, kötüsü de var. Kötüsü cuma günleri cuma namazından dolayı biraz derse geç giriyoruz o normal hocam. Ama diğer günler 13:20 den önce okula giremiyoruz. Mesela yemeğini yedin, okula gelip oturacaksın, ama giremiyorsun kapılar kilitli 13: 20 den önce giremiyorsun hocam. 13:30 da zil çalıyor, 10 dakika içinde girebiliyorsun. O saate kadar ben nerede vakit geçireceğim okul içerisinde vakit geçirmenin ne zararı var okullar bizler için kurulmadı mı? Bir de pazartesi günleri geç kaldın mı aşağıda tutuyorlar yok yazılmamız için. Bizim otobüs geç geliyor hocam akdere'den buraya. Hem vaktinde gelmiyor oraya. Herkes merkeze yakın yerde ya da otobüslerin sık geçtiği semtlerde yaşamıyor. Bizim orası az geliştiği için otobüs az geçiyor bu sefer de yok yalabiliyoruz. Ondan bu gibi durumlar hereksin durumuna göre esnetilebilir.

K8: Ya hocam mesela yemek yemeye gideceğim dersim erken bittiği zaman hoca kafa tutuyor izin belgesi istiyor. Hani biz açız yani izin belgesi mi alıyım şimdi. Bazen de hocalarımız izin vermiyor çünkü okulda sigara içen öğrenciler oluyor vesaire bundan dolayı hocalar da haklı bize inanmadıklarından dolayı öyle yapıyor olabilirler.

K14: Ya okul kurallarının bazıları saçma ve bir mantığı yok bence. Mesela bizim okulda eskiden son 2 ders falan böyle boş olunca eve gidebiliyorduk artık o yok. Mecbur ders boş olsak bile sınıfta oturmamız lazım. Ders boş işte boş boş sınıfta neden oturayım? Eve gitsem en azından dinlenirim ve ders çalışmaya erken başlar erken bitiririm. Onun dışında s beden resim müzik dersleri önceden seçmeliydi. Şimdi sınıf sınıf dağıtılması biraz saçma olmuş. Mesela biz beden görüyoruz işte b sınıfı resim görüyor ya da onlar da beden görüyordu? Öyle bir şey işte mesela c sınıfı beden görmüyor, müzik görüyor. Oradaki bedenci ler bu durumdan şikayetçi. Ben bu durumdan şikayetçiyim. Ben beden görmek istemiyorum mesela. Müzik görmek isterim çünkü yani gereksiz terlediğim için bu benim sağlık problemim ama anlatamıyorsun bunu hocalara.

Kuralların Uygulanmaması

Kurallar okul düzeni için gerekli ve mutlaka koyulmalıdır. Ancak kural belirlemek sadece bir okulun düzenini sağlamak için yetmez aynı zamanda bu kuralların adil bir biçimde yürürlüğe koyulması gerekmektedir. Öğrencilerden bir kısmı kuralların uygulanması ve düzenini sağlanması gerektiği gibi, eğitim gördükleri okulda kuralların tam olarak işletilmediği yönünde sorunlar olduğunu aktarmıştır.

K2: Kurallar var evet, mesela kıyafet kuralı koyuyorlar, üniformayı aldırıyorlar ama uymayanlara da bir şey demiyorlar ondan yani sıkıntı olmuyor. Yani madem Dönem başında herkese 2 tane kıyafet aldırıyorlar o zaman uydursunlar. Mesela benimde şuan üzerimde okul kıyafeti yok. Madem bir kural var o kurala uyulsun ve bu şekilde bu kurala uyan öğrencilerin diğerlerinden bir farkı olsun ya da mesela eski okullarımda okulun dönem başında bir tane kağıt verdiler. Ailelere soruldu serbest mi gelinsin, okul kıyafeti mi olsun diye, o zaman okul kıyafeti kararı çıkmıştı ve çoğu zaman denetimi oluyordu onun için.

K9: Okuldaki kurallar bir düzen içinde eğitim görmemiz herkesin eşit halde eğitim görmesi anlamına geliyor. Kurallar bu işe yarıyor. Ancak kurallar çoğunlukla uygulanmıyor. Kurallar var deseler de uygulanmadıktan sonar neye yarar? Eğer bir kural varsa o kural uygulanmalı ki diğer öğrenciler de mağdur olmasın. Bu sefer mağdur öğrenci daha çok mağdur oluyor ve taşkınlık yapan daha çok yapmaya devam ediyor. Örnek verecek kolursam mesela kurallar

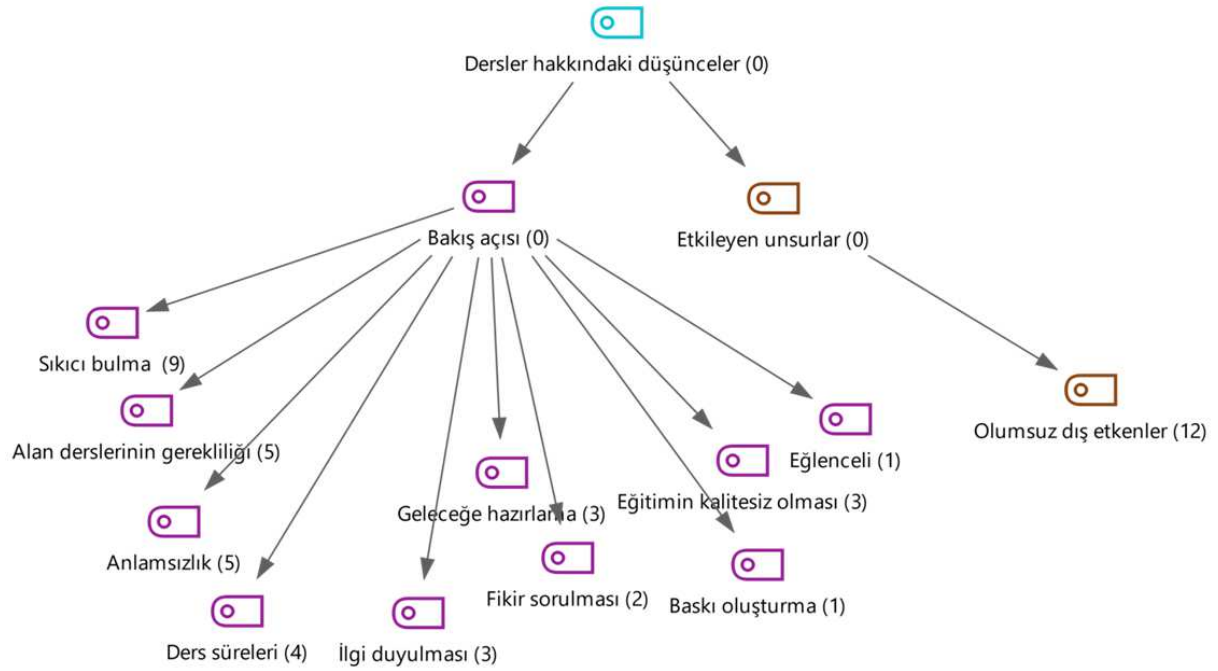
uygulansaydı spor salonumuzdaki minderler yırtılmazdı. Spor yaparken bir yerimize zarar gelmesin diye koyulmuş minderler yırtıldığı zaman kullanılamıyor ve bu şekilde birisi yaralanabilir. Kurallara göre minderleri yırtmak yasak öğretmene söylüyorsun işte idareye yönlendireceğiz diyor, idare de disiplin cezası var falan diyorlar ama hiçbir şey olmuyor bunlara. Bir gün sonra tekrar yapıyorlar böyle diyebilirim.

K14: Bizim okulda kopya izin veriliyor. Benim bu okulda en sevmediğim şey burada herkes kopya çekiyor. Özellikle geçen sene çoktu bu sene durum ne bilmiyorum. Kelebek sistemiyle çalıştığınız için sınavlarda sınıflar karışık oluyor. Yani mesela ben normalde 11-a sınıfındayım diyelim ama sınava 9-c de sınava giriyorum işte 9-c'nin öğrencisi de 11-e de sınava giriyor ama kimlik vs. bakılmadığı için herkes birbirinin yerine sınava giriyor. Okul bu konuda kuralları daha sıkı tutarak izin vermemeli böylece hakkıyla çalışanın değeri ortaya çıksın.

Yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin okul hakkındaki baskın düşünceleri genellikle olumsuz olduğu söylenilebilir. Bu olumsuzluklar ise okul içerisinde vakit geçirecek aktivitelerin olmayışı ile okul içi gerek kurallar gerekse başka etmenler sebebiyle ortaya çıkan sorunlardır. Ancak okul hakkında düşünceleri ölçen sorular karşısında olumsuz söylemlerin ağırlıkta olması, okulların yansıttığı tablo adına negatif bir durum ortaya koymaktadır

3.2.5. Dersler Hakkındaki Düşünceler

Okul öğrenciler için sosyal açıdan bir gelişim merkezi olmakla birlikte asıl amacı olan akademik gelişim de önemlidir. Bu hususta dikkat edilen temel gösterge dersler ve bu derslerin ne düzeyde başarılı olarak tamamlandığıdır. Okul dersleri denilince dersin kendisi, onu anlatan öğretmeni ve dinleyen öğrenci üçgeninde bakılmaktadır. Dersler hakkında bir değerlendirmede bulunulduğunda genellikle bu üçgen içerisinde kalınmaktadır. Ancak günümüzde yapılan birçok çalışma bizlere dersleri etkileyen birçok etmenin bulunduğunu ve bu durumun öğrenciden öğrenciye de değişebileceğini göstermektedir. Katılımcılara öğrenim göredükleri okuldaki dersleri hakkında birtakım sorular yöneltilmiş, verilen cevap ise derslerin öğrencilerin derslere olan “bakış açısı” ve üzerinde bıraktığı “etkileyen unsurlar” şeklinde iki kategoride toplanmıştır.



Şekil 16. Dersler Hakkındaki Düşünceler

3.2.5.1. Bakış Açısı

Okul dersleri öğrenciler için bazen zevkli bazen ise sıkıcı, öğrencilerin dinlemek istemedikleri bir hal alabilmektedir. Ancak her öğrencinin derslere yönelik motivasyon kaynağı farklı olabilmektedir. Kimi öğrenci geleceğe yönelik bir adım olarak görürken, kimisi de sadece ailesinin başarılı olduğunda mutlu olacağı bir süreç olarak görmektedir. Katılımcılara derslere yönelik bir takım soru sorduğumuzda bu okulda gördükleri derslere yönelik bakış açıları; baskı oluşturma, eğitimin kalitesiz olması, alan derslerinin gerekliliği, fikir sorulması, eğlenceli, alan derslerinin gerekliliği, fikir sorulması, eğlenceli, ilgi duyulması, sıkıcı bulma, anlamsızlık, ders sürelerinin uzun olması, geleceğe hazırlama, şeklindedir. Burada “sıkıcı bulma” kodunun diğerlerine göre daha yoğun bir şekilde ifadelere sahip olduğu söylenilebilir.

Baskı Oluşturma

Dersler bazı aileler için tek başarı kriteri olabilmektedir. Bu durum ise zamanla öğrenci üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır. Bu hususta K14’ün ifadelerin bakılacak olunursa;

K14: Sınavların gereksiz zor olması ailemle aramı bozuyor, benim ailem notlara takılan kişiler. Sınavlar, herkesin yaptığı gibi, ailemi de beni de gereksiz bir beklentiye sokuyor. Ben

kendime o kadar güvenmiyorum. Bana çok güveniyorlar dersane de aynı şekilde bana çok güveniyor ama ben kendime güvenmiyorum sıkıntı orda ve bu da benim üzerimde işte ya başaramazsam işte o kadar ailem destek verdi ya başaramazsam ayıp olur yani utanırım gibi sırtımda bir yük oluşturuyor benim. Yani insanlar benden çok şey bekliyor.

Eğitimin kalitesiz olması

Katılımcılardan K14 eğitimin yetersiz olduğunu ve gelmek zorunda olduğu için okula geldiği aktarmıştır. Bakılacak olunursa:

K14: Açıkça söyleyeyim, okula sadece yok yazılmamak için geliyordum. Okulum bu sene bana kattığı çok bir şey yok eğitim açısından. Yani dersler çok tekdüze işleniyor ve bizim belki sınıf özelindedir bilmiyorum ama derseler sürekli kaynatmaya çalışıyorlar. Sonra da sınav vakti hocalara laf sallıyorlar. Öğrencilerin de haklı olduğu yerler var çünkü sınavlar bazen gereksiz zorluyorlar. Aslında sınavı zor sormuyorlar ama çalışacak yeri çok fazla koyduklarında ve öğretmenler bu konuda hiçbir şey söylemeyince insan panik yapıyor. Mesela dün gece 3 buçukta uyudum. Bugünkü mantık ve felsefe sınavına çalışmak için. Yani ne kazandım o gece 3 buçuğa kadar hiçbir şey kazanmadım. Okuduğum hiçbir şey aklımda kalmadı. Öyle uykusuz olduğumla kaldım. Hadi diyelim ki sınava iyi hazırlandık sonra bu bilgiler normal hayatta yine aklımda kalmayacak, sistem sadece sınavlara yönelik hazırlıyor. Ayrıca okul derslerinin bazıları gerçekten çok mantıksız buluyorum bazıları harbiden mantıklı. Mantıksız bulduklarım mesela psikoloji dersi. Psikoloji okumak isteyen birisi olarak psikolojinin bu kadar gerildiği bir ders görmedim. Sadece ezber üzerine kurulu ve sadece işte eşit ağırlık öğrencilerini fizik, kimya biyolojiden kaçtığını düşündükleri için onları daha başka nasıl strese sokabilir diye düşünülmüş. Yani nasıl böyle gerebiliriz öğrencileri işte problem yaratabilir diye düşünüp hazırlanmış dersler bunlar. Mantık ondan sonra Osmanlı türkçesi mesela ben bu derslerin neden mantıksız olduğu üzerine saatlerce konuşabilirim. Sağlam da argümanların var yani bu konuda araştırdım. Bayağı bir çünkü çok damarıma basıldı bu ders üzerinden. Ondan sonra mesela işte sosyal bilim çalışmaları vb. saydıklarım işte zaman kaybı olarak görüyorum. Bunların yerine Türkçe işlenebilir mesela. Çünkü bizim ana odağımız o. Evet, madem bir sınav olacağız, bari onu öğretsinler. Ama sistem olması gerektiği gibi değil de sadece ezber. Mesela kızlar daha çok başarılı oluyor derslere. Çünkü önceki akşam 45 kişi hatim ediyorlar. Bütün kitabı ezberliyorlar. Ben ertesi gün sorsam hiç birisi bilemeyecek. Yani kimse öğrenme amacı gütmüyor. Herkes sadece sınava o anlık hazırlanıp sınavda yazıp geçiyorlar. Derslerde bu şekilde işleniyor. Öğretmenler de bu ders müfredatta var olduğu için işleniyor gibi. Çünkü mesela bizim sosyoloji, psikoloji, felsefe

derslerine aynı öğretmen giriyor. Öğretmenin eğitim fakültesinden mezun olup felsefe bölümü mezunu olsa da işte kitaptan okuyor, hoca da bilmiyor. Yani aslında şimdi isim vermeyeyim, hoca kitaptan okuyor. Biz de kitapta şöyle yazıyormuş diye öğreniyoruz. Şuraları bilin diyor oraları ezberleyip sınava giriyoruz. Dersin mantığını kavratsa, kitap dışında öğretmende bize şunları kattı desek fena olmaz mı?

Alan derslerinin gerekliliği

Öğrenciler seçtikleri sözel, eşit ağırlık ya da sayısal bölümleri derslerinin daha ön planda tutularak bölüm dışı derslerin kaldırılması gerektiğini aktarmıştır. Ayrıca belirli alanlarda eğitim veren bazı liselerdeki öğrencilerde kendi liselerinin gerektirdiği derslerin gerekli ve önemli olduğunu söylemiştir. Söylenen bu ifadeler:

K2: Sayısal dersler zevkli geçiyor. Matematik, kimya, biyoloji gibi. Ya da onları yapabildiğim için öyle geliyor bilmiyorum. Sözel dersler çok sıkıcı geliyor insanın uykusu geliyor. Yani sonuçta ben buraya fen lisesi matematikten iyi yaptığım için fenden iyi yaptığım için geldim ben buraya. Türkçe gibi sözel derslerin daha az olacağını düşünmüştüm. Değilmiş yani sonuçta ayt gibi dersleri seçebileceğimiz bir kağıt gelse ona göre ayrı derslere girsek ayrı bölümlerde daha iyi olabilirdi.

K4: Okuldaki alan dersleri benim için anlam ifade ediyor. Hani desen dersi ondan sonra 2 boyutlu 3 boyutlu derslerimiz var. Mesela başka alan derslerimiz var bunlarda çizimler, boyamalar yapıyorum. Bizim tekniğimizi geliştirmemiz açımızdan iyi bir şey oluyor.

K7: Hocam bazı olarak hocalar çok sıkıyor, bazıları da çok sıkılmıyor. Mesela felsefe, edebiyat bunlar sözel ders hocam bence bizim bölümümüz hatta lisemiz için gereksiz çünkü biz daha çok teknik meselelerde eğitim görüyoruz ve gelecekte bu tarz işleri yapacağız. Ondan bu konularda dersleri arttırsalar daha iyi sanki.

K8: Hocam yani bölüm itfaiye olduğu için itfaiye dersim çok iyi geçiyor, sıkıcı olan bir yanı yok.

K13: Bir de biz sosyal bilimler lisesindeyiz ama fizik, kimya, biyoloji görüyoruz ama üniversite sınavında bu derslerden sorumlu değiliz bunun yerine alan derslerimizi arttırsalar daha iyi olur gibi.

Fikir Sorulması

Öğrenciler dersler hakkındaki düzenlemeler için kendi fikirlerinin de alınmasının onlar için daha iyi olacağı düşüncesindeler. Bakılacak olunursa:

K9: Ya okul dersleri mesela insanın yönelimine göre dersler verilmesi gerekiyor. Mesela bir insan matematikten anlamıyorsa ona zorla matematik görmek zorundasın diyemezsin. Onun için yani insan hangi dersi istiyorsa hangi dersi daha kafası yatıyorsa o dersi görmeli diye düşünüyorum. Bence bizim de bu konuda neyi isteyip istemediğimiz sorulmalı.

K13: Okul genel olarak yeterli bence ama bu ders programları hazırlanırken bizlere de sorulup, fikir alınabilir. Mesela benim düşünceme göre böyle biraz daha geniş güne yaşayabilirler. Çarşamba günümüz bizim sözel mesela bugün de 3 saat matematik var, bir saat matematik veya 2 saat matematiği çarşambaya koyabilirler. İşte bazen böyle ders programları sürekli değişiyor ona adapte olmakta zor olabiliyor. Onun yerine güzelce planlansa ve bizde bilsek evet bizim ders programımız bu ona göre kendimizi hazırlasak. Bişeylerin sistemli ve önceden belli olması bizlerin okula uyum sağlaması açısından önemli diye düşünüyorum.

Eğlenceli

Bir öğrenci derslerin eğlenceli geçtiğini, bunun nedeni olarakta öğretmenlerinin kendileri ile derslerde zaman zaman sohbet etmeleri şeklinde söylemiştir. Bakıldığında:

K4: Derslerde vakit iyi, eğlenceli geçiyor. Hocalar hem konusunu anlatıyor, hem geliyor sohbet ediyor, sonar test çözüyoruz. O konularda bir sıkıntımız yok. Hocalarımız mesela 2 ders anlatıyorsa 2 sohbet ediyor. Mesela testi eğlenceli çözüyor, dersi eğlenceli yapmaya çalışıyor o şekilde. Dersler iyi geçiyor, yani bir sıkıntı yok.

İlgi Duyulması

Bazı öğrenciler derse ilgi duyduklarını, bu ilginin nedeni olarak ise gerek öğretmenin sohbet etmesi, gerekse onları derse toplayacak diğer uyarıcıları kullanması öne sürülmüştür. Bakıldığında:

K2: Bir biyoloji hocamız var, bize bağırtıyorlaf söylüyor, kızıyor, gerekirse kafamıza vuruyor, ama dersi hakkıyla anlatıyor ,o ders güzel oluyor.

K3: Din dersini beğeniyorum öğretmenle derste hem sohbet ediyoruz hem de bize ders anlatıyor. Ders akıyor yani bence.

K5: Okul dersleri gayet iyi. Gördüğümüz derslerin yeterli ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Hocalarımızın anlatımını da seviyorum.

Sıkıcı Bulunması

Öğrenciler burada derslerden sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Dersleri sıkıcı bulmalarını ders genel yapısı, süresi, öğretmenin anlatma tarzı gibi durumlarla gerekçelendirmişlerdir. İfadelere bakılacak olunursa:

K2: Müfredat güzel yani konular falan sıkıcı değil. Hocalar işte bazıları dediğim gibi sıkıcı anlatıyor. Mesela matematik hocamız soruları çok yavaş okuyor. Çok yavaş çözüyor. 5 dakikada bir falan soru çözüyoruz. Bir de adamın suratında ifade yok, yani böyle geziyor hep. O yüzden dersler sıkıcı geçiyor biraz daha.

K3: Ya bazı dersler zorlayıcı buluyorum. Bu bazen hocadan bazen de dersin kendisinden kaynaklı. Eğer bizlerde yapamazsak tabi hocalar ceza veriyor. Mesela sölüye düşük veriyor. O yüzden dersler zorlayıcı olduğunda sevmiyorum. Sıkıcı ders oldu mu uyuyorum.

K4: Ya dersinde kendisinin sıkıcı olduğu yerler var hocalarında. Nasıl diyeyim sanat eğitimi, sanat eseri analizi dersleri var. Ha bizim bakımımızdan iyi bir şey ama dersler sıkıcı oluyor. Hoca ne kadar konuyu eğlenceli şeylerle anlatsa da o geçmiş antik dönemlerdeki eserlerin yapısını dinlemek sıkıyor biraz.

K8: Hocam bazen sıkıcı geçiyor bazen de derste hocalar ders işlemiyorlar ama telefonları da bıraktırırlar. O zaman biraz daha sıkıcı oluyor. Yani nasıl desem ihtiyacınız olduğu zaman bile dışarıya çıkartmıyorlar.

K11: Bazı hocalar var, çok yavaş anlatıyorlar bazıları çok hızlı anlatıyor. Bu sefer de bende anlama eksikliği oluyor. Yani çok yavaş anlatınca çok uykum geliyor ve böyle şey yapasın geliyor, dinlemeyesim geliyor. Sonra çok hızlı anlatınca da hiçbir şey anlamıyorsun. Şuraya dikkate alsan öbür taraf gidiyor, öyle karışık oluyor. Onun dışında derste 40 dakika boyunca sürekli oturup hiçbir şey yapmıyoruz gibi hissediyorum. Tamam derslerimizi dinliyoruz hoca anlatıyor ama sanki biraz sıkıcı gibi hani çoğu öğretmen de heyecanlı anlatmıyor. Hevesimizi, duygularımızı yerinde tutamıyorlar. Böyle sadece orayı dinlemek için varız gibi hissediyorum. Böyle sanki mutsuz çıkıyoruz okuldan. Kimsenin böyle eğlenecek vakti yok sanki birazcık, biraz geniş bir kavram olacak ama sanki gençliğimiz elimizden alınıyor gibi. Burada harcayacağımız zamanları biraz daha şey bir şeye harcasaydık belki biraz daha iyi olabilir.

K12: Derslere ilginin ve başarının artması için bana kalırsa ders sürelerinin kısaltıp teneffüs saatini arttırmak gerekiyor. Çünkü okul sadece dersten ibaret bir yer değil ve başarıya giden yol full ders çalışmaktan geçmemektedir.

Anlamsızlık

Burada öğrenciler ders içerisinde yaşanan bir takım husuları anlamsız olarak nitelendirmiştir. Özellikle öğretmenlerin ders sırasında koyduğu kurallar ve derslerin işleniş biçiminin kendilerine bir fayda sağlamadığı ifade edilmiştir. Bu ifadeler:

K6: Genel olarak sınavlara çok çalışmıyorum. Dersler benim için çok bir anlam ifade etmiyor. Çünkü derslerin kendimizi geliştirmemizle bir alakası yok bu yüzden üzücü bir durum.

K8: Hocam ders içinde telefon yasak diyorlar da hoca bizi serbest bıraktığında oynamak da serbest sanırım ama bize değil diyorlar. Yani o biraz değişik geliyor, bende anlatamadım galiba. Yani şöyle telefon yasaksa eğer bu sadece bize değil hocaya da olmalı. Bizler boş zamanlarda telefonla oynayamıyoruz ama hoca eine alıp oynayabiliyor. Eğer o kural doğru ise bize örnek olması lazım değil mi? Bir derste oluyor hocam sadece biz bu dersi neden senelerdir görüyoruz diye o da ingilizce, yani bazen türkçeyi çözemediğim halde ingilizce konuşmak biraz saçma geliyor bana. Eğitim seviyemiz türkçeyi güzelce bilmek için yeterli değilken bir de ingilizce görmemiz anlamsız oluyor. Yani ingilizce değil de daha değişik bir şey olsa diyorum çünkü ilkokuldan beri biz bu şeyleri görüyoruz ve liseye kadar hala bir şey öğrenemedik. Demek ki ingilizce müfredatında da bir takım problemler var. Bazı kimi liselerde Almanca var ama yani biraz daha değişik bir dil olursa tabii onu da görebilmek isterim.

K14: Okula sadece yok yazılmamak için geliyorum. Yani maalesef böyle ya okul çünkü ne bileyim her açıdan beni tatmin etmiyor hele şu yaz tatili bana çok iyi geldi. Evde o kadar rahattım ki. Tatil başlar başlamaz sanki geçen hafta sınav olmamışız da 23 ay önce sınav olmuşuz gibi o kadar mutluydum. Evde öyle bir rahatlık çöktü ki kendime vakit ayırabiliyorum ve kalabalık değil yani sevmediğim insanlar yok. Yani kendim gibi olabiliyorum evde yani öyle bir özgürlüğüm var. Bunun da çeşitli nedenleri var. Yani aslında şöyle her şeyi öğrenciden bekleniyor, yani mesela eğer bizim derslerimize yardımcı olacaklarsa biz kafa derslerde kalmadan rahatlıkla, sporumuza veya sanatımıza yönetebiliriz. Okulu bu konumda yükseltebiliriz ama bizden şunu bekliyorlar, hem kültürel etkinlikleri yapın, yani hem müzikleri yapın hem dersinize çalışın, bizim onu yapacak vaktimiz yok ama ikisinden birini tercih etmemiz gerekiyor ve meslek edinmek için akademiye tercih ediyoruz. Bizde yani mecburiyetten onu tercih etmek zorunda kalıyoruz. Bu yüzden yapılan iş güzel olmuyor ve yarım yamalak olmuş oluyor. Yani yaparsak tam yapalım.

Ders Süreleri

Öğrenciler ders süreleri hakkında genellikle çok uzun tutulduğunu ve sıkıldıklarını ifade etmiştir. Uzun bulmalarına sebep olarak kimi okul dışı sosyal yaşamlarına vakit kalmadığını kimi ise bu derslerin daha az sürede de işlenebileceğini şeklindedir. İfadelere bakıldığında:

K5: Okul ortamı, arkadaşlarım iyi ama ders saatlerinin uzun süreli olması beni sıkıyor. 40 dk ders yerine 30 dakika ders yapıp teneffüs süresi 15 dk olsa daha iyi olur.

K8: Hocam ders süreleri iyi aslında sadece teneffüs uzasa iyi olur bence. Teneffüse 5 dakika çıkıyoruz. Yani çıktığımızla girdiğimiz bir oluyor. Bu da ihtiyacımızı karşılayacak bir süre olmuyor. Okul dediğimiz ortam sadece derse girip 5-10 dk nefes almaya çıktığımız bir yer olmamalı. Böyle olunca ders süresi herkese uzun geliyor.

K13: Ders süreleri ile ilgili bana kalırsa düzenleme yapılması gerekiyor. Mesela dörtte okuldan çıkıyoruz. Benim evim yakın mesela oraya gittim ettim diye 10 dakika falan sürüyor ondan sonra işte bir saat falan dinlenme desen saat 17:00 oluyor. Ondan sonra zaten yemek falan oluyor. Saat 19-20:00'ı buluyor. Ondan sonra da mesela bazen canı sıkın oluyor. Hani oyun oynamak istiyorsun? Ama bir yandan da ders çalışman gerekiyor. Canın sıkınken böyle ders çalışmak biraz daha zor oluyor. Ama bir şekilde çalışmak zorundasın çünkü bu sefer dersler ger planda kalıyor ve notlar düşüyor. Bundan dolayı kendimize vakit ayıramıyoruz.

K14: Ders süreleri gerçekten çok uzun mesela bizim dersler 40 dakika ve yeni ders programında 3 ders üst üste matematik var. Yani şimdi biz bunu kırkla çarptığınızda 120 dakika matematik yani arada 20 dakika mola olacak ama yine de olmaz yani yarım saat olsa gayet ideal.

Geleceğe Hazırlanma

Öğrencilerden K6, K11 ve K12 dersleri onlar için önemli ve hedeflerini gerçekleştirmek için bir araç olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bakıldığında:

K6: Derslerin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü derslerin ne kadar iyiye o kadar iyi bir mesleğe sahip olabiliyorsun.

K11: Okul dersleri geleceğimiz için önemli. Dersler çalışarak bir yere varacağımız içi, yani çalışırsak daha iyi yerlere gelebiliriz ve buna derslerde en büyük katkı sağlıyor.

K12: Benim performansımı, ne kadar çalıştığımı gösterir. Çünkü bu dersler bunun için ortaya koyulmuş. Bir hedefi gerçekleştirmek için bizlere sunulan sistemin bir parçası. Dolayısıyla gerekli ve benim başarımı ortaya koyan bir gösterge bence.

3.2.5.1. Etkileyen Unsurlar

Okul dersleri öğrenciler için çok boyutlu bir kavramdır. Dolayısıyla aynı şekilde etkileşim halinde olduğu alanlar da bir o kadar fazladır. Öğrenciler okul dışı yaşamda yaşadıkları herhangi bir olayın derslerine olan etkilerini aktarmıştır. Buna göre öğrenciler genellikle olumsuz bir olayın dersleri üzerindeki negative etkilerinden bahsettiği görülmüştür. Bu sebeple “olumsuz dış etkenler” bu kategoryede tek kod olarak karşımıza çıkmaktadır.

Olumsuz Dış Etkenler

Öğrenciler okul dışı yaşamlarındaki gerçekleşen olumsuz bir deneyimin derslerine doğrudan etki yaptığını ifade etmiştir. Bu deneyimler aile baskısı, duygusal ilişki, bireysel problemler, vefat, gibi durumlar üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun yanında öğrencilerden sadece ikisi hariç diğer hepsi dış hayatındaki olumsuz bir olayın derslerini bir şekilde negative etkileyeceğini aktarmıştır. Detaylı olarak bakılacak olunursa:

K1: Ya bence çok etkiler, çünkü dersteyken sonuç olarak hocayı dinlemek yerine aklıma bunlar geliyor ve bir konuyu kaçırabiliyorsun. O yüzden çok etkilediğini düşünüyorum. Hocam belli bir süre boyunca ailemde bir problem olmuştu. O yüzden 9. sınıfta çok ders olarak kötüydüm ama şimdi biraz daha düzelttim. Bu sebeple, ben negatif şekilde çok etkiler diyorum. Çünkü mesela matematikte hoca soru çözüyor ve bir anda aklına geliyor, işlenen yeri geçiriyorsun yaşadım ben bunu 9. Sınıfta.

K3: Mesela kötü bir şey oluyor ya da sevgilisinden ayrılıyorsun işte moralin bozuluyor. O zaman ders dinlemesini hiç gelmiyor. Yani ders aksa da ders dinleyesim gelmiyor. Mesela atölye derslerinde moralim bozuk olduğunda resim yapamıyorum. el becerim gidiyor. Resim bana bakıyor ben ona.

K4: Evde yaşadığımız olaylar illa derslere etki ediyor. O derste keyif olmuyor, vakit geçmiyor gibi geliyor ya da arkadaş ortamında yaşadığımız herhangi bir sıkıcı durum insanı üzüyor. Mesela kendimden örnek veriyim konuştuğum arkadaşlarımla konuşmayı bıraktık. Mesela derste üzüldüm. Hani konuşmayı bırakmasaydık diye düşündüm böyle aynı resim dersinde. Böyle resme baktım sadece fırça salladım yani o kadar başka bir şey yapmadım. Bir de aile içinde mesela birisi vefat eder. Sevdiğim bir yakınımdır, o vefat edince mesela hayat sana boş gelir, anlamsız gelir, öyle düşünmek gerekiyor ya onun gibi, yani orada bir şey olduğunda

burada da aynı şeyler yaşanıyor. Hani herkes eğlense bile sende bir burukluk oluyor, ortama tam ayak uyduramıyor insan.

K6: Psikolojik olarak insanın sadece derslerini değil tabi ki tüm yaşantısını etkiliyor. Moralim bozuksa sadece derslerim değil her şey etkilenir. Ailemle bazen sorunlar yaşıyorum o zamanlar yemek bile istemiyorum.

K7: Hocam üzüldüğümde mesela ailemle bir sorun olduğu zaman hocam üzüliyorum çok konsantre olamıyorum derslere. Mesela ailem hakkında bir sorun oldu mu kendimi mutsuz hissediyorum. Çok konsantre olamıyorum derslere.

K8: Hocam arkadaşlarımla gezdiğimden dolayı tabii ders çalışamıyorum. Yani çalışmaya gereksinim duymuyorum. Yani 5. 6. sınıftan beri ailem hep baskı yapıyor. Bu sefer daha da ders çalışmıyorsun, şöyle yap böyle yap şeklinde. Bir de ilk sene 9 da sınıfta kaldım hocam. Onu okuyorum şu an işte hocam. Biraz arkadaş ortamı da etkiliyor. Bir de spora gidiyorum hocam. Yani biraz daha çok spora önem vermek düşüncesindeyim. Burdurspora gidiyorum ama futbola daha çok önem vermek istiyorum. Biraz daha derslerim gecikiyor mesela ondan dolayı.

K9: Beni bir yönden etkiliyor. Ben futbol oynuyorum aynı zamanda antrenmanlara gidiyorum işte haftanın 4 günü antrenman oluyor. Çoğunlukla az vakit bulabiliyorum ders çalışmaya falan. Bu yönden etkiliyor sadece.

K11: Kötü olaylar olduğu zaman veya beni etkileyecek, hayatını etkileyebilecek şeyler olduğu zaman kendimi derslerime veremiyorum çünkü çok fazla düşünüyorum. Bazen sorun bulamadığım zaman derslerim daha da kötü geliyor. Yani şey, kendi psikolojim derslerinden daha önce geliyor. Ve bazen öğretmenler derslere odaklanmadığım zaman kızıyor ama o sırada benim psikolojimi hiç umursamadıklarını düşünmüyorum.. Sanki öğretmenler sonuçta buraya ders için geliyorsun, psikolojini önemsemiyoruz der gibi davranıyorlar.

K12: Kötü bir durum olaraksa derslerimi de odaklanamadım için kötü etkiler büyük ihtimalle. Psikolojik olarak bir kötü bir şey yaşadıysam bu benim psikolojimi vurduğu için ders çalışmak içimden gelmez ve bu durum düzeline kadar devam eder.

K13: Eğer olumsuz bir şey yaşarsam modum, ruh halim falan düşük oluyor. Hani dersi dinlemeyesim geliyor ama sonuçta dinlemem gerek. Çünkü bizim için ders demek meslek demek. Dışarıda yaşadığım olumsuzlukları çözmek için okulda öğretmen ya da müdürler yerine daha çok arkadaşlarımla çözmeye çalışırım.

K14: *Ya bazen dışarıda yaşadığım kötü olaylar, işte ailevi olsun, işte çevremden olsun ya da beni üzecek herhangi bir durum olsun. Moralim olmadığında, modum olmadığında ders çalışmıyorum. Yani ne yapıyorum işte online oyun oynuyorum. Ondan sonra sosyal medyada takılıyorum. Podcast dinliyorum falan yani başka şeylerle uğraşmak istiyorum. Çünkü verim alamayacağımı biliyorum.*

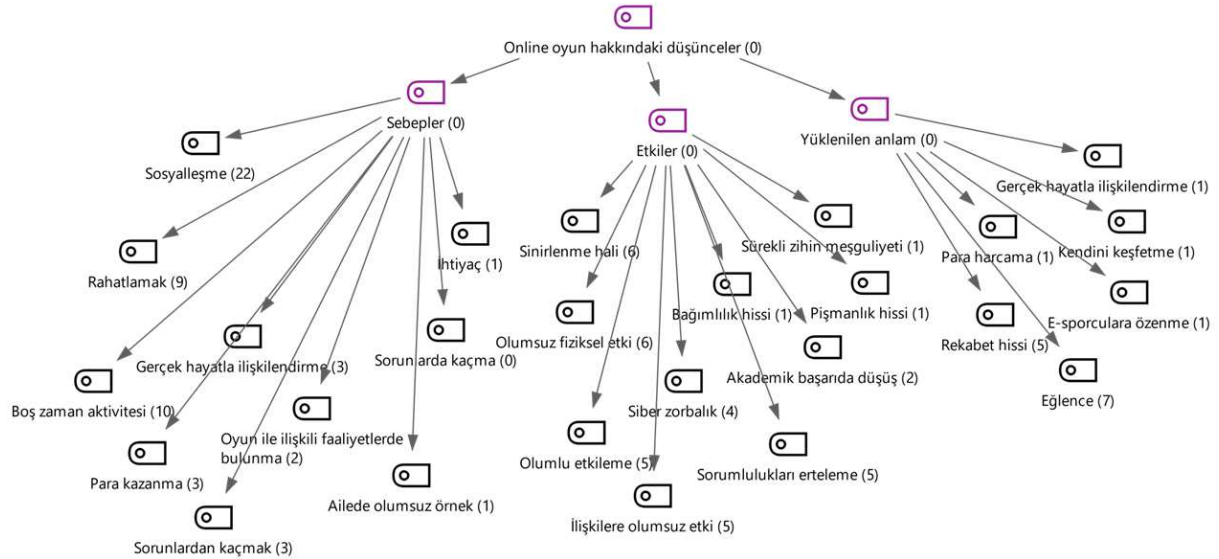
Öğrenciler dersler hakkındaki düşüncelerini ifade ederken genellikle olumsuz durumların derslerin yapısı, işlenişi gibi etmenler üzerinden çözümlemektedir. Ancak görüşmelerde, dersler üzerine yaşanan bu olumsuz durumlarda kendilerinin de payı olabileceği hususunda hiçbir düşünce ifade etmemektedirler.

3.2.6. Online Oyun Hakkındaki Düşünceler

Geçmişten günümüze öğrencilerin olumlu ya da olumsuz birçok şeye karşı ilgi gösterdiği bilinmektedir. Bu dönemin getirdiklerine göre değişkenlik göstermektedir. 2000 öncesi bir öğrenci daha dışa dönük, gündelik yaşam içerisinde sosyalleşmek, mahalle içerisinde oyun oynamak (futbol gibi) gibi faaliyetler gerçekleştirmekteydi. 2000 sonrasına bakıldığında ise televizyon alışkanlığının öğrenciler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2008)'nin yapmış olduğu bir araştırmaya göre 927 öğrencinin katıldığı bu çalışmada hafta sonu televizyon izleyenlerin oranı 1 – 3 saat arası %50,4, 4 – 6 saat %22,6, 6 saatten fazla izleyenlerin oranı ise % 8,3 şeklindedir. Sonraki süreçlerde bilgisayar gençler arasında büyük bir popüleriteye sahipken günümüze kadar gelinen noktada buna cep telefonu da eşlik etmiştir. Bilgisayar ve cep telefonu eğer kararında ve yerinde kullanılırsa birçok işi kolaylaştıran bir konumda olabilir. Ancak internet tabanlı oyunlar bilgisayar ve cep telefonunun bu konumu sarsmıştır. Oyun üreticilerinin genellikle hedef kitlesi çocuklar ve gençlerdir. Piyasaya sürülen oyunlar genellikle bu kitlenin içerisinde çok fazla süre geçirebilmelerine olanak sağlayan bir yapıya sahiptir. Bu da beraberinde öğrencilerin dersleri ve sosyal yaşantısında büyük bozulmalara yol açmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalara göre internet üzerinden oynanan oyunlar da tıpkı madde bağımlılığı gibi bağımlılığa sebebiyet veriyor. Bu sebeple literatürde “çevrimiçi oyun bağımlılığı” bulunmaktadır. Çevrimiçi oyun bağımlılığı, kişinin sürekli olarak internet üzerinden oyun oynama ile meşgul olduğu, oyunda geçirilen vaktin her seferinde arttığı, oyun oynanmadığı zaman kişinin duygu durumunda olumsuz (depresyon, kaygı, sinirlilik, vb.) sonuçların meydana geldiği ve kişinin gündelik rutin işlerini aksatarak iş, eğitim, aile ve

sosyal düzenlerinde bu davranış sebebiyle bozulmaların meydana geldiği bir bağımlılık türüdür. (Griffiths, 2015: 2).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını ortaya koyacak sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplar ışığında ifadeler “etkiler”, “sebepler” ve “yüklenilen anlam” olmak üzere üç ayrı kategoride değerlendirilmiştir.



Şekil 17. Online Oyun Hakkındaki Düşünceler

3.2.6.1. Yüklenilen anlam

Oyun oynamak gençler arasında çok yaygın ve sevilen bir aktivitedir. Özellikle internet tabanlı oyunların yaygınlaşması ile bu aktivite daha başka bir hal almıştır. Ancak her durumda olduğu gibi online oyun oynayan gençlerin de bireysel değişkenler sebebi ile oyun oynama motivasyonları farklıdır. Kimisi eğlencinin oynarken kimisi de vakit geçirmek için oynamaktadır. Bu noktada öğrencilerden alınan cevaplar ışığında öğrencilerin online oyuna oynamaya yüklediği anlamlar; eğlence, kendini keşfetme, gerçek hayatla ilişkilendirme, para harcama, rekabet hissi, e-sporculara özenme, kodları altında toplanmıştır.

Eğlence

Öğrenciler burada online oyun oynamanın kendilerini eğlendirdiğini ifade etmiştir. İfadelere bakıldığında:

K1: Ben daha çok eğlenmek için oynuyorum. Özellikle yaşadığım sorunu unutmak için de çok iyi oluyor. Bir de üstüne eğleniyorsun. Canım sıkıldığında atıyorum bir olaydan dolayı direkt oyuna geçiyorum.

K5: Oyun oynamak kafamı dağıtıyor, özellikle kazandığımda beni rahatlatıyor. Az da olsa mutlu oluyorum. Oynadığımı bir oyunu arkadaşlarımla oynadığım zaman onlarla daha iyi muhabbet ediyoruz.

K7: İnternet üzerinden oyun oynamak, eğlenceli hocam. Sıkılmadığım sürece oyun oynuyorum eğleniyorum. Sıkıldım mı çıkıyorum, başka oyun oynuyorum. Eğlenmek istediğim zaman genellikle oyun oynamak istiyorum. Sıkıldığım zaman da oyun oynuyorum. Bazen evde dolaşıyorum balon var balonla oynuyorum. Bazen kardeşimle uğraşıyorum.

K11: Nasıl desem biraz şey olacak, abartı olacak ama benim neşe, yaşam kaynağım gibi bir şey. Çünkü derslerden daha çok eğlendiğimi hissediyorum. Daha çok arkadaşlarım oluyor, online oyunlar oynuyoruz, eğleniyoruz, sohbet ediyoruz. Bir sürü yeni şeyler öğreniyoruz, birbirimizden oyundan öyle daha eğlenceli geliyor. Çünkü oturuyorsun sonuçta yani oturuyorsun ama eğlenebiliyorsun. Eğlencenin tadını çıkartabiliyorsun.

K13: Kafa dağıtmak, eğlenmek için oynuyorum. Çünkü oyun eğlendiriyor. Arkadaşlarla böyle uzaktan da olsa vakit geçirmek, öyle yani. Ama bazen işte sinirleniyorum.

Kendini Keşfetme

Öğrencilerden K2 hem arkadaşları ile daha samimi olduğunu hem de online oyun oynarken kendini bulduğunu ifade etmiştir. Bakıldığında:

K2: Oyun oynarken orada kendimi buluyorum. Bunun yanında oyun içerisinde arkadaşlarımla daha samimi daha rahat bir şekilde davranabiliyorum.

Gerçek Hayatla İlişkilendirme

Bir öğrenci internet üzerinden oynadığı oyun ile gerçek hayatta yapmak istediği mesleğe olan isteğinin arttığını söylemiştir. Bu ifadeler:

K8: İnternet üzerinden hocam bir de futbol, pes oynuyorum hocam. Biraz futbol duygularım da daha çok artıyor yani nasıl desem ileride bir futbolcu olmayı tercih ediyorum ama yani itfaiyeci gibi tarzda da meslek yapmak istiyorum. Ama hayalim futbolcu olmak.

Para Harcama

Oyunlarda çevrimiçi alışveriş, oyuncular için oyunun daha yüksek seviyede oynanabilmesi adına önemlidir. Bu noktada öğrencilerden K14 de online oyun içi alışveriş deneyiminin kendisinde uyandırdığı duygulardan bahsetmiştir. Bunlar:

K8: Counter strike mesela silah kozmetikleri var. Oyuna hiçbir etkisi yok ama insanlar görünüüşü, sesleri, hissiyatı güzel olduğu için bunlara para verip alıyorlar. Ben de alıyorum. Evet yani, yani ailem bunu bilmiyor mesela bilse sıkıntı olur, hatt büyük sıkıntı olur. Çünkü geçenlerde babamla aramızda bir diyalog geçmişti. Steam diye bir sistem var biliyorsunuzdur. Oyun satın alma platformu dolar kurunu güncelledi. 15 liralık oyunlar 105 TL oldu dedim. Babam bana dedi ki oyuna para mı verdin dedi. Bu yüzden sıkıntı oldu ondan bir daha babama bu konuyu açmadım.

Rekabet Hissi

Rekabet hissi özellikle internet tabanlı oyunların yaygınlaşması ile birlikte oyuncular arasında artan bir duygusal süreçtir. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin bazıları başkalarına karşı galip gelme, bir yarış kazanma gibi durumların duygusal açıdan kendilerini iyi hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelere bakıldığında:

K2: Rekabet faktörüde oynamamda etkili. Başkalarına galip gelme hissi benim oyun oynamamda etkili.

K4: Online olarak mesela şey var, bu steam diye bir uygulama var. Hani oyun platformu yükleme alanı oradan indiriyoruz. Oyun mesela tek kişilik oluyor, online oluyor ya da oyunun içinde kendi yarışmayı prensipleri oluyor. Blgisayarımda şu anda 7 tane oyun var. 2-3 tanesi ralli oyunu, diğerleri de normal yarış oyunu. Yani drift oyunu falan bu şekilde. Hatta Evde bir dönem kendi set upımı bile kurdum. Böyle bayağı eski bir direksiyonumuz vardı babam biz küçükken almıştı, onu çıkardım, balkon var kapalı cam balkon oraya düzenimi kurdum yan ekran yaptım böyle 2 monitör gibi laptop tan artı ekran yaptım o şekilde oynuyordum. Birileri ile yarışmak ve senin arabanın kazanması güzel bir şey insan mutlu oluyor. Ama mutluyken falan daha çok hırs yaparım, yarış yaparım. Mesela geçen okulda oynuyoruz, araba oyunu aynı böyle bir drag yarış oyununda sinir yaptım. Oyunda böyle arabayı hazırladım. Hoca da kapıdaymış bende o sırada oyunda sinirlendim arabaya basıyorum böyle basamadım, yapamadım, yanımdaki araba geçti gitti beni. Onun heyecanı ile çok kaptırmışım küfür ettim yanlışlıkla. Yani çok kaptırdığım da oluyor bu tarz şeyler. Mesela arabayı motoru olsun, lastiği olsun egzoz vesaire ayarlıyorum. Ama ondan sonra yarışa girdiğimde yapamadığımda yeniliyorum ona daha çok hırslanıyorum. Yeniden, yeniden, yeniden oynayıp yenmeye çalışıyorum. Onun hırsına kapılmışım mesela işte geçen hoca geldi azar yedik biraz nerdeyse tutanak yiyorduk.

K5: Çok eskiden rekabet hissim fazlaydı ama onun da dezavantajlarını gördüğüm için pişman oldum artık öyle bir hırs yapmıyorum.

K8: Pubg ve pes oyunu oynamayı çok seviyorum. Buoyunlarda sürekli başkalarına karşı galip gelmen gerekiyor. Yani mesela diyelim bu karakter o arkadaşımda varsa bende daha iyisinin olması, biraz daha havalı gösterirmiş gibi hissedebiliyorum.

E-Sporculara Özenme

Gençlerin oyun oynamasını etkileyen unsurlardan birisi de oyun ile ilgili diğer faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerden birisi de turnuvalar ve bu turnuvalarda oyun oynayan oyunculardır. Oyuncular turnuvalarda belirli takımları temsil ederek “e-spor” olarak adlandırılan etkinliği yürütmektedir. E-spor oyuncuları tıpkı diğer spor dallarında olduğu gibi para kazanmakta ve çeşitli medya kanallarında gelişmeleri aktarılmaktadır. İşte bu durum gençler arasında internet tabanlı oyun oynamayı daha da cazip hale getirmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerden K3 e-sporcular gibi olak istediğini aktarmıştır. Bakıldığında:

K3: Bu e sporculara falan özeniyorum. Elimde imkan olsa onlar gibi olmak isterdim. İyi para var o işte. Böyle farklı silahlar falan gördüğümde heyecanlanıyorum. Oyun içerisinde yeni kıyafetler, güzel kıyafetler görünce görünce heyecanlanıyorum. Aklıma e-sporcuların kullandığı karakterler geliyor.

3.2.6.2. Sebepler

Online oyunlar çocukların ve gençlerin ilgisi çeken ve sürekli vakit geçirmek istedikleri bir faaliyettir. Herbirisinin temel noktası oyun içi etkinlikleri ile vakit geçirmek olsa da öğrencilerle yapılan görüşme neticesinde oyun oynama sebeplerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu sebepler; ihtiyaç, sorunlardan kaçmak, rahatlamak, boş zaman aktivitesi, sosyalleşme, para kazanma, oyun ile ilişkili faaliyetlerde bulunma, gerçek hayatla ilişkilendirme, ailede olumsuz örnek, şeklindedir.

İhtiyac

Öğrencilerden K8 online oyun oynamanın tıpkı gündelik diğer ihtiyaçlarımız gibi bunun da bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bakıldığında:

K8: Hocam biraz yani gün sıkıcı geçtiğinde, boş boş durduğumuzda bazen ders çalışılır, bazen aileye de yardım edilir ama yani hep de bunları yapmak zorunda değiliz gibi hissediyorum. Nasıl desem oyun oynamak da bu yaptıklarımız gibi bir ihtiyaç olabilir bence bize göre yani.

Sorunlardan Kaçmak

Öğrencilerden bazıları online oyun oynama faaliyetini sorunlardan kaçmak, onları unutmak için gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bunlar:

K1: Az önce açıkladığım gibi işte canım sıkıldığında özellikle bir olay yüzünden direk oyun oynuyorum, yani unutayım diye unutursam genelde bırakıyorum. Ama bazen bud daha da sorunlarımı arttırabiliyor. Çünkü sonuç olarak oyunda diğer kişilerle oynarsan problem oluyor. Bir hatadan dolayı çok üstüne yüklenebiliyorlar. O şekilde oyun oynama sebebim daha çok problemlerden kaçmak diyebiliriz.

K9: Okulda yaşadığım bir sorunu içime atıyorum bunu oyunda eğlenerek unutuyorum.

K12: Bazen sorunlardan kaçmak, onları unutmak için de internet üzerinden oyun oynarım.

Rahatlamak

Oyun oynamak için birçok öğrenci farklı sebepler aktarmıştır. Gerek okul sonrası rahatlamak için, gerekse diğer gündelik diğer durumların etkilerini azaltmak için online oyun oynandığı öğrenciler tarafından aktarılmıştır. Bu ifadeler:

K2: Mesela okuldan eve dönüyorum, 8 saat okulda kalmışım. Bir de babam o yorulmuş kafayla ders çalış deyince o çalışma verimi boşa gidebiliyor. Yani biraz online oyun oynayarak kafa dağıtıp sonra çalışmak daha etkili olabiliyor.

K4: Hani bir vakit geçiyor, kafamız doluysa mesela canım sıkılsa iki girip bilgisayarda oynuyorsun ya da telefonunda bir oyun oynadığımızda vakit geçiyor. Sırf vakit geçirmek, kafayı dağıtmak için yani başka bir şey yok internet üzerinden oynadığımız oyunlarda. Bir de nasıl diyeyim canım sıkıksa, üzgünsem falan eğlenmek için oynuyorum.

K5: Bir sebebi yok ama küçüklükten beri oynadığım için alıştım ve o yüzden bırakamıyorum veya sıkıldığımda rahatlamak için olabilir.

K6: İlk başta eğlenmek için oyunuyordum ama daha sonrasında kafamı dağıtmak ve yaşadığım şeyleri unutmak için daha fazla vakit geçirmeye başladım. Bu konuda iyi geliyor. Anlık da olsa yaşadığım bazı şeyleri unutamamı sağlıyor.

K9: İnternet üzerinden oyun oynama sebeplerim, boş vakitlerimi oyun oynayarak geçirme yani eğlenmek için oyun oynarım Onun dışında kafa dağıtmak için oynarım.

K12: Kafa dağıtmak için girmişliğim çok olmuştur. Çünkü insan oyuna girdiği zaman dış dünyada yaşadığı ne varsa unutup ve artık oyuna odaklanıyor. Oyun oynarken bir yandan da başkaları ile sohbet etmekte iyi geliyor. Ama zamanla farkettim ki bu durum bende alışkanlık haline geldi ve her durumda oynama istediğimi durduramıyorum.

K13: İşte kafa dağıtmak, yorgunluğu biraz atmak için oynuyorum ama bilgisayar oyunu da yoruluyor bir süre sonra. Öyle yani işte biraz daha geveşemek için oynuyorum.

Boş Zaman Aktivitesi

Öğrencilerden bazıları online oyun oynama sebebi olarak boş zamanlarını değerlendirmek olarak belirtmiştir. Bu okul sonrası ya da ders çalışma sonrası kalan vakti değerlendirme şeklinde söylemişlerdir. Bakılacak olunursa:

K2: Mutlu olmak için, çünkü evde kardeşim var ve çok sinir bozucu. Babamlar da biraz katı onlardan uzaklaşıp kafamı dağıtmak için, günün stresini atmak için oynuyorum.

K3: Online oyun oynadığımda ve hele eğlencelide olduğunda da zaman hızlı geçiyor ve iyi oluyor. Yani boş zamanını doldurmuşum gibi oluyor. Ayrıca aktivite yapıyormuş gibi geliyor. Böyle mesela futbol oynamak gibi. İnternette de arkadaşlarla toplu bir şekilde oynadığımız için ona benzetiyorum yani. Ama internet üzerinden herkes evinden oynuyor. Bu aktivite gibi geliyor bana.

K4: Evde yapacak bir şey bulamayınca ya da televizyonda sevmediğim bir dizi olduğunda ya da canım sıkıldığında telefon vakit geçirmek, oyun oynamak iyi oluyor.

K9: İnternet üzerinden oyun oynamak benim için eğlence, vakit geçirme demek. Yani gerekli mi, gereksiz mi orası tartışılır. Bana göre eğer iyi oyun seçilirse kişiyi geliştirebilir. Çünkü kişisel gelişim için, mesela düşünce yapısını değiştirmek için gerekli oyunlar da var.

K12: Çoğunlukla arkadaşlarımla oynuyorum ama tek başıma da oynadığım oluyor. Benim vakit geçirmeme, vakti doldurmama yardım ediyor. Arkadaşlarımla vakit geçirmiş olduğum için mutlu hissediyorum kendimi.

K14: Yani şöyle oluyor, mesela eve gidiyorum, yorgun oluyorum. Biraz dinlenmeye ihtiyacım oluyor ya da oyun oynayayım da canım sıkıntım geçsin falan tarzında oluyor. Oynadığım oyunların da şöyle bir olayı var, online oyunlara girdiğinizde çıkamıyorsunuz. Çıkarsanız ceza yiyorsunuz. Bunun da takımdaki arkadaşlarını yarı yolda bırakmamak amacıyla sistem öyle çalışıyor. Yani can sıkıntısı ya da dinlenmek için başladığım oyunda saatler bu şekilde geçiyor. Mesela dota, lol, counter strike falan benzer oyunlar hepsi online tabanlı olduğu için

çıkınca bir oyuncu boşta kalıyor ve diğer oyuncular bundan dezavantajlı olarak etkileniyor ve bu oyunu çok ciddiye alan insanlar var. Bu oyunu hayatı yapmış olan insanlar var. Bundan para kazanan insanlar var ve bu yüzden oyunda cezayı kesiyor size. Yani mesela belli bir süre oyuna giremiyorsunuz ya da hesabınız kalıcı olarak kapatılabiliyor.

Sosyalleşme

Sosyalleşme insanlar arasındaki etkileşimi ifade eden bir unsurdur. Bu etkileşim gündelik yaşam içerisinde okul, iş, alışveriş merkezi, restaurant vb. birçok ortamda gerçekleşebilirken artık günümüzde internet ortamında da bu mümkün hale geldi. Önceleri internet üzerinden sosyalleşme aracı olarak karşımıza sohbet siteleri ve sosyal medya platformları çıkarken, şimdilerde artık bu işlevi online oyunlar devam ettirmektedir. Online oyunlar artık sadece insanların karşılıklı oyun oynadıkları bir yer değil, aynı zaman yazılı, oyuncuların sesli hatta görüntülü olarak birbirleri ile tanıştığı, görüştüğü bir yer haline geldi. Görüşme gerçekleştirilen öğrenciler online oyun oynama sebebi olarak sosyalleşmeyi ifade etmiştir. Bu ifadelerle detaylı bir biçimde bakılacak olunursa:

K1: Oyun içerisinde gelenler tanışabiliyorum. Onlarla mesela arkadaş da oluyorum o şekilde hem sosyalleşebiliyorum. Arkadaşlarımın çoğu oyun oynuyor. Ben de onlarla falan oynuyorum işte o şekilde sosyalleşiyoruz hem eğlenceli oluyor, eğlence için de oynuyorum oyunu.

K2: Orada gerçekten mutlu olduğumu hissediyorum. Arkadaşlarımla samimi olarak zevk aldığım bir aktiviteyi yapmak çok iyi geliyor. İnternette samimi olduğum arkadaşlarımla dışarıda da yani kendi etrafımda olanlarla dışarıda gayet iyi vakit geçiriyorum. Sadece internet daha kolay, daha hızlı bir şekilde olabildiği için biraraya geliyoruz bir de uğraştırıcı değil, yorulmuyorsun da. Bir de arkadaşlarla oynamak gayet güzel hissettiriyor hem işte dediğim gibi arkadaşlarımla beraber olunca çok mutlu oluyorum. Yalnız hissetmemek için arkadaşımınla beraber olabilmek için dediğim online oyun oynuyorum. Ya dışarıdan insanlar bağımlı diyor ama bağımlılık değil bu, yani sonuçta istediğim yerde bırakabiliyorum. Mesela bir hafta okuldayım. 4-7 arasında boşluğumuz var. İstersem her gün çıkıp yedide internet kafeye gidip gelebilirim ama gerek duymuyorum burada. Çünkü arkadaşlarım yanımda ve arkadaşlarım genellikle dışarıya gelmiyor. Eğer onlar giderlerse bende giderim. Bu sebeple online oyunlarda bir araya geliyoruz. Ya dışarıdan kötü gibi görünüyor ama bence online oyun o kadar da kötü bir şey değil. Yani çok abartılı olmadığı sürece sorun değil. Sosyalleşmemizi sağlıyor. Mesela ben geçen senenin yazında biraz abartmıştım galiba. Sabah

sabah uyanıp başlıyordum. Bir tabak yemek koyuyordum önüme akşam yatana kadar oynuyordum. Yani bir yaz döngüsü böyleydi. Yani gözlerim işte sıkıntı oldu. Ağrımaya başladı bir süre. Arkadaşlarım da zaten çok geç saatlere kadar oynamıyordu. Yalnız kalıyordum, zamanı yok ediyor gibi oluyordum, boşa gidiyordu.

K3: Mobil oyun internet üzerinden oynadığımda bazı insanlarla konuşma şansım oluyor. Yani arkadaşlık kurma şansım oluyor. arkadaşlık kurması kolay oluyor. Hem birine vermene gerek yok. Mesela benim de insana güvenmeme gerektiren bir durum olmadığı için onun insanlarını çokca tanımaya gerek yok. Sadece konuşup, sohbet edip bitiriyoruz işimizi o kadar. Ayrıca oyun içerisinde güzel şeyler yaparsak ya da denersek öyle şeyleri tebrik ediyoruz. Bazen komik sohbetler oluyor birbirimizi güldürüyoruz. Kısacası kaliteli zaman geçiriyoruz.

K4: Bir de online oyun oynamanın arkadaşlarla sosyalleşmek avantajı var. Mesela yakın bir arkadaşınla akşama kadar görüşüyorsun eve gidiyorsun bir de oyunla konuşuyorsun vakit geçirmek için. öyle bir avantajı oluyor. Görüşemediğimiz arkadaşlarla görüşmek, yeni sosyal bir çevre oluşturmak için de güzel oluyor.

K7: Pandemide birlikte dışarıya çıkamadığımız arkadaşlarımızla online oyun yükledik. Hem konuşup hem de oynayabiliyoruz oyun içinde. Ayrıca dışarıda çok az arkadaşın varsa daha çok arkadaş edinebilirsin.

K8: Sıkıldığımız zaman yani nasıl desem görüşemediğimiz bir arkadaşımızla internet üzerinden oyun ip adresini alarak o arkadaşımın oyun oynayıp biraz daha iyi vakit geçirebiliyoruz. Mesela PUBG diye dünya genelinde oynanan sesli konuşmalı bir oyununuz var. Orada arkadaşımızın yüzünü görmesek de sesini duyarak oyun oynamak iyi oluyor. Sıkıcı vakit geçirmemiş oluyoruz.

K9: Bazen sosyalleşmek için oynuyorum. Hatta bir tane internet üzerinden tanıştığım arkadaşım var 6 senelik o da aynı şehirde yaşıyor. Daha sonra tabi ki yüz yüze de görüştük hala daha görüşüyoruz. İnsan neden internet üzerinden birisi ile sosyalleşme ihtiyacı hissediyor çünkü bazen gerçek hayattaki arkadaşlarına anlatamayacağı şeyleri internette tanıştığın o kişiye anlatabiliyorsun. Çünkü o seni tanımadığı için yargılamıyor ya da ayıplamıyor. Bir de çekinmiyorsun çünkü seni bir daha görmeyecek belki de. Özellikle ailemle evde sorun yaşadığımda internet üzerinden tanıştığım kişilere derdimi anlattığım oluyor. Oyunda hem eğlenip hem de sosyalleşme iyi oluyor.

K11: Biraz farklı olacak ama öyle arada dertleşmek için öyle oyunda sohbet ediyoruz. Hem oyun oynuyoruz hem de dertleşiyoruz. Hoş oluyor, öyle yeni insanlarla tanışmış oluyorum.

Çünkü seni tanımadığı için kendini ifade etmen daha kolay oluyor. Seni yargılamayacağını düşünüyorsun ve öyle de oluyor. Yani sonuçta onu hiç tanıyacaksın. O yüzden böyle içini açmak söylemek hoş oluyor. Sonuçta birine söylese bile oradaki kişilerin söyleyeceği kişiler de seni tanımayacak. Öyle hoş oluyor işte biraz daha özgüven geliyor içini açmak. Çünkü yakın birine söylediğin zaman onlar kötü hissedebiliyor onları da üzmemek istemem. Başka işte sorunları çözebiliyoruz. Böyle dertlerimiz olduğu zaman fakat her insanın derdi vardır sonuçta. Bu yüzden içini pek açamıyorsun. Hiç tanışmadığım insanlar bir nevi yeni bir hayat oluyor, yeni bir sayfa oluyor, daha kolay içini açabiliyorsun.

K13: Bazen de karşı cinsle tanışmak için de oynadığım oluyor.

K14: Online oyun oynamak güzel bir şey çünkü orada yeni insanlarla da tanışıyorsunuz. Her maç farklı kişilerle konuşuyorsunuz . Gerek yabancı olsun gerek türk olsun fark etmiyor. Yani insanlarla sohbet, muhabbet ederken bir taraftan oyun oynamak aynı amaç için tanımadığınız insanlarla bağ kurmak falan güzel oluyor.

Para Kazanma

Online oyunların bir kısmı oyun içi bir karakteri seviye atlattırarak oyuncuya karakteri geliştime seçenekleri sunmaktadır. Bu şekilde kişilere diğer oyunculardan daha iyi olma ve rekabeti arttırma gibi oyundan zevk almayı arttırı imkanlar verilmektedir. Oyuncular aynı zamanda oyun hesaplarını zaman zaman bazı kişilere parayla satmaktadır. Parayla satın alan bireyler genellikle daha kısa sürede daha yüksek seviyeli oyun karakteri elde etmek için bu alışverişi gerçekleştirmektedir. Görürüşlen öğrencilerden bazıları oyun oynama sebepleri arasında bu alışveriş vasıtasıyla para kazanmayı öne sürmüştür. Bakıldığında:

K2: Şimdilik kazanmıyorum da kazanmak için çabaıyorum ilerleyen zamanlarda para kazanmaya başlayacağım gibi. İleride oyun oynayarak para kazanabilirim yan iş olarak.

K9: Bir de bunun üzerinden para kazanma var ben de kazandım. Para kazadıkça bende sorumluluk duygusu oldu. Başlarda işte ben oyun oynayarak o hesabı geliştirip geliştirip başka kullanıcıya devrettim, sattım. Bunun da bana getirdiği parayla ben de birkaç bir şey aldım. Ancak sonradan farkettim ki para kazandıkça daha çok para kazanmak için oyun karakterlerinin daha çok gelişmesi gerekiyor bu da daha çok oyun oynamam anlamına geliyor.

K12: Bu kadar alışmamın bir diğer nedeni de bir dönem oyun oynarken para kazanma isteği vardı ve para kazanmak için karakterimi geliştirmem gerekiyordu. Bu sebeple sürekli oyun

oynadım ancak para kazanamadım ve para kazanma isteğimden vazgeçtim fakat baktım ki hala oynamaya devam ediyorum.

Oyun Ile İlişkili Faaliyetlerde Bulunma

Öğrencilerden K4 online oyunu daha zevkli hale getirmek için oyun hakkında çeşitli videolar izlediğini ya da oynamasa bile başka oynayan kişilerin oyun videolarını izlemeyi sevdiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler:

K4: Telefonumla 3 tane falan oyun var. Onlar da araba oyunu. Bir de PUBG'yi falan oynuyordum. Böyle 3-4 yıl falan oynadım aralıklarla bıraktığım, sildiğim oldu. Mesela sadece oyun oynamak değil aynı zamanda youtube'dan o oyunu iyi oynayanların videolarını izlerim, resmen deli gibi onlara bakarım.

Gerçek Hayatla İlişkilendirme

Bazı oyunlar özellikle öğrenciler için gerçek hayatta gerçekleştiremedikleri hedeflerinin simülasyonda deneyimlenmesi olarak görmektedir. Görüşme gerçekleştirilen bazı öğrenciler bu doğrultuda olan düşünceler aktarmıştır. Bakılacak olunursa:

K4: Araba oyunları var mesela bu formula 1'ler olsun motor tipi yarış oyunları olsun... Onlara merakım gerçek hayatta da çok aşırı fazla var. Hani o bakımdan araba oyunlarını seviyorum.

K14: Ya şöyle stres atmak için oynadığım bi oyun var. Doom diye biliyorsunuzdur. Çok köklü bir oyun serisi var onu oynuyorum. O biraz daha böyle şiddet içerikli. Ama şey değil yani öyle üzerinde bir etkisi yok. Bunu dışavurumsal olarak başkalarına yansıtmıyorum. Benim kendi içimde olan bir şey, biraz daha hareketli, tempolu bir oyun. Çünkü hızlı hareket etmeniz gerekiyor ve ben o tarz oyunlardan hoşlandığım için oynuyorum. Ya böyle bir tık stres atıyorum. Sonra yarış oyunu oynuyorum. Arabayı istediğim gibi dizayn ediyorum yani sevdiğim arabaları modifiye ediyorum falan filan sürekli renklerini değiştiriyorum işte öyle. Yani aslında hiçbir getirisi yok ama anlık mutluluk sağlıyor dediğiniz gibi. Gerçek hayatta yapamadığınız şeyleri online oyunda yapınca mutluluk veriyor. Gerçek hayatta ben süremeyeceğim arabaları oyunda sürüyorum. Ondan sonra gerçek hayatta yapamayacağım şeyleri yapıyorum. Mesela gerçek hayatta yapma şansım yok ama oyunda çok iyi silah kullanabiliyorum. İstedğimiz silahları kullanabiliyoruz. İstedğim arabaları süre biliyorum. İstedğim şekilde evimi yapabiliyorum işte tasarlayan biliyorum. Böyle özellikle şehir

planlama oyunları var skylines diye falan. Onları tasarlayan biliyorum. Ondan sonra squad diye bir oyun var. Mesela tamamen bir ekip şeklinde çalışmanız gerekiyor. Aşırı gerçekçi bir oyun savaş oyunu. Onu da böyle şey gruplar halinde oluyorsunuz ve her grubun bir lideri oluyor ve ona göre atak yapıyorsunuz. Çok gerçekçi olduğu için harfiyen dinlemeniz gerekiyor. Yoksa sunucudan atılırsınız. Yani ciddi bir oyun yani onun yorumlarına bakıyorum. Adam 1300 saat oynamış. 3000 saat oynamış adama bakıyorum hala oyunda.

Ailede Olumsuz Örnek

Günümüzde artık teknoloji kullanımı neredeyse tüm aileleri içine almış bir süreçtir. Dolayısıyla ebeveynlerin bu konuda yapacağı herhangi bir yanlış kullanım beraberinde evdeki diğer bireylere de olumsuz örnek teşkil edecektir. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden K2 ailesinin bu konuda kendisine kötü örnek olduğunu ifade etmiştir. İfadelere bakılacak olunursa:

K2: Ailem hep şey diyordu, hep bilgisayar başındasın az yanıma gel seni görelim falan diyorlardı. Ama onların yanında olmamamın sebebi onların yanına gidince de birinin elinde telefon oluyor biri televizyona bakıyor yani onlar da bana bakmadığı için çok gitmek istemiyorum. Yani ben diyorum yanıma geldim, muhabbet edelim diye yok diyorlar otur yanıma diyorlar. Böyle olunca ister istemez bende bilgisayar ve telefona dalıyorum.

3.2.6.2. Etkiler

Online oyunlar genellikle uzun süreli oynanan, kişilerin birçok açıdan oyun sürecine dahil olduğu bir etkinliktir. Dolayısıyla bu durum kişilerin hayatında birçok etkiye sebep olabilmektedir. Bu etkiler genellikle kişilerin yaşamı üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Ancak online oyunun etkilerini daha iyi anlayabilmek için uzaktan gözlemin yanı sıra bu etkinliğin içerisinde olan kişilerin deneyimlerinde başvurulması, sürecin daha iyi anlaşılabilmesi adına önemlidir. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak; olumsuz fiziksel etki, pişmanlık hissi, akademik başarıda düşüş, siber zorbalık, sorumlulukları erteleme, ilişkilere olumsuz etki, olumlu etkileme, sürekli zihin meşguliyeti, sinirlenme hali, bağımlılık hissi, kategorileri oluşturulmuştur.

Olumsuz Fiziksel Etki

İnsanlar bilgisayar başında ya da telefonla oynarken genellikle oturma pozisyonlarına ya da diğer fiziksel etkilere dikkat etmemektedir. Bunun en önemli nedeni oyunun vermiş olduğu haz ile geçen sürenin farkında olunmamasıdır. Vakit geçirilen süre uzadıkça olası olumsuz etkilerin bıraktığı etkilerde artmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden bir kısmı

online oyunların olumsuz fiziksel etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu husustaki ifadelere bakılacak olunursa:

K1: Benim gözlüğüm var ve bilgisayar yüzünden oldu mesela yani fiziksel açıdan da olumsuz etkiliyor.

K4: Oyun sırasında sinirlendiğimizde telefona zarar veriyorduk, çok oynarsak uzun zamanda kendimize zarar veriyorduk göz bakımından olsun, uyku bakımından olsun. O dezavantajı oluyordu, kötüydü yani.

K7: Gözlerim bozuldu hocam. Eğer böyle giderse gözlük kullanmaya başlayacağım.

K11: Sırt bölgesi çok ağrıyor. Burada biraz kemik çıkıyor, çok böyle eğilmekten. Göz bozulması oluyor veya aşırı kilo oluyor. Ayakların, dizilerim çok tutuluyor.

K12: Gözüm falan gözüm bir ara çok ağrımıştı. Onu dışında sırt ve boyun ağrısı oluyor. Çünkü saatlerce aynı pozisyonda oturmak bir süre sonra insanda bu gibi etkiler yapıyor.

K13: Hani oyunun başından kalktığımda böyle gözlerim kızarmış başım bazen ağrıyor mesela öyle etkiliyor yani.

Pişmanlık Hissi

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden K5 çok fazla online oyun oynama sonrasında özellikle dersleri için yapılması gerekenleri yapmadığı ve çok fazla vakit geçirdiği için pişmanlık hissi duyduğunu belirtmiştir. Bu ifadeye bakılacak olunursa:

K5: Çok yoğun oynadığım dönemlerde, dersleri dinleyemedim. Dersler online'dı. Mikrofonu açıp hocaya ders dinlediğimizi söylüyorduk ama dinlemiyorduk. O nedenle pişmanlık hissi var. Çok fazla oynadığım dönemlerde de ailem kızmadı karışmadı.

Akademik Başarıda Düşüş

Online oyunlar özellikle çok fazla vakit aldığı için zaman zaman gençlerde ders çalışma sürelerini etkilediği için akademik başarıda düşüşe sebep olduğu bilinmektedir. Bazı öğrenciler online oyun oynamanın akademik başarılarında düşüşe sebep olduğunu ifade etmiştir. Bakıldığında:

K1: Sadece zaman aldığı için olumsuz olarak dersleri de etkileyebiliyor.

K11: Biraz derslerime odaklanmakta zorluk çekiyorum. Çoğu dersten düşük alıyorum. Tabi ki eğlenme, oyun tatlı geliyor. Biraz da keşke oyun yerine derslerine odaklanabilsem, ama bazen hayat sıkıcı iyi geliyor ve oyun oynamak sıkıntımı alıyor. Ama bu sıkıcı hayatın ileride eminim

iş sahibi olduğunuz zaman, zorlukları geçince, çok eğlenceli olacağına istediğiniz kadar oyun oynayabilirsiniz sonuçta.

Siber Zorbalık

Online oyunlar günümüzde diğer başlıklarda da bahsedildiği üzere sadece oyun oynama işlevini yerine getirmiyor, aynı zamanda sohbet edilebilen, insanların sosyalleştiği bir platform hizmeti de veriyor. Bu işlevi her ne kadar olumlu etkileri olsa da bazen tıpkı diğer sosyal medya platformlarında olduğu gibi siber zorbalıklar yaşanmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen bazı öğrenciler online oyunların bu yönünden bahsederek yaşadıkları süreçleri detaylandırmıştır. Bakıldığında:

K1: Online oyunda yabancı kişiler oyunda senin bir hatandan dolayı üstüne çok yüklenebiliyor. Doğruyu söylemek gerekirse genelde küfür ediyorlar. O yüzden problem oluyor.

K12: Mesela yeni arkadaşlar edinebiliyorum, insanlarla konuşuyorum falan yani biraz sosyalleşıyorsun. Ama Mesela insanlar kötü düşünceli olabiliyor, dalga geçip, kandırabiliyorlar seni çünkü karşıdakini göremiyorsun. Siber zorbalığa maruz kalabiliyorsun. Bu sebeple illa ki tehlikeli durumlar yaşanıyor ki bir sürü kişi var olmaması mümkün mü? Mesela oyunların sohbet kısımlarında yaşanıyor tehdit, müstehcen konuşmalar. Ama insan bir süre sonra bu gibi durumlara alışıyor ve yadırgamıyor. Boşveriyor. Zaman aman senin hesabını kişisel bilgilerini, bilgisayarını ele geçirmek için sahte linkler gönderiyorlar.

K14: Bir kere oyunda bir kişiyle aramızda bir husumet olmuştu. O da sonra direkt instagram üzerinden sonra kendisi başka bir hesap tarafından bana arkadaşlık isteği atıyor. Ben de tanımıyorum o yani hata bende kabul ediyorum, sonra beni hackleyip, profilime erişim oluyor. 3 parti uygulamalar var Google Play'den indirebileceğiniz bu instagram'daki kişinin profilindeki videoları fotoğrafları alabiliyorsunuz. Indirebilen linklerini kopyalayarak alabiliyorsunuz. Profil fotoğrafını mesela alabiliyorsunuz. Bu da şey yaptı işte ben senin hesabını hackledim işte bak fotoğrafların, videoların elimde dedi. Sonra bende bunun farkına vardım. Tamam kardeşim sen haklısın diyip engelledim direk mesela.

Sorumlulukları Erteleme

Online oyunlar genellikle gençlerin çok fazla zaman geçirdikleri bir etkinliktir. Geçen zamanın farkında olunmaması bir süre sonra gündelik yaşamdan kopmalara ve diğer sorumlulukların ertelenmesine veya yerine getirilmemesi ile sonuçlanabilmektedir.

Öğrencilerden bir kısmı online oyun oynama deneyimlerinin bu yönüne vurgu yaparak erteledikleri veya gerçekleştiremedikleri gündelik sorumluluklarını ifade etmiştir. Bu ifadelerle bakılacak olunursa:

K1: Yani evde aşırı canın sıkıldığında bence oyunlar çok iyi ama bir oyunun mesela ortalama ne kadar sürdüğünü hatırlamak gerekiyor çünkü çok uzun sürüyor genelde oyunların çoğu. Bu oyundan sonra derse çalışacağım diyorsun, bakmışsın saat gitmiş yani şimdi onu ben biraz daha düzelttim.

K3: İnternet üzerinden oynadığımda kendi yapmam gereken şeyleri de yapmıyorum ya da unutuyorum. Ödevleri falan bazen yapmıyorum.

K6: Hayatımı kötü yönde etkilediğini söyleyebilirim. Oyun oynarken geçen sürede ders çalışmayı unutuyorum.

K8: Hocam geçen dönem pubg mobile oyununa baya düşkün iken derslerimi çalışamadım, notların düşük geliyordu. Çünkü yapmam gerekenden önce oyunu oynardım ve ders vs. yapmam gereken ne varsa onları ihmal ederdim.

K9: İnternet üzerinden oyun oynamak genellikle bağımlılık yapıyor. Çoğu şeye vakit bulamıyorum ders çalışmıyorum, sürekli oyun oynuyorum. Antrenman yapamıyordum. kaçıyordum.

İlişkilere Olumsuz Etki

Online oyunlar geçirilen vakit sebebi ile sadece sorumlulukların ertelenmesine değil, aynı zamanda sosyal çevre içerisindeki diğer kişilerin de ihmal edilmesine sebep olmaktadır. Bu hususta görüşme gerçekleştirilen bazı öğrenciler gerek ailesi, gerekse arkadaş çevresi ile ilişkilerinde bozulmaların olduğunu ifade etmiştir. Detaylı bir şekilde incelenecek olunursa:

K4: Online oyun oynarken Ailem ile vakit geçirmek sıkıntı oluyor. Mesela babam bu dediğim gibi pubg oynadığım zamanlarda kızıyor. Bırakın artık şu telefonu çok baktığınız bizim yanımıza gelin azıcık konuşalım, oturalım birlikte diye kızardı.

K11: Arada bir kalkıp böyle dışarı bakmak veya ailemle iletişime geçmem gerekiyor ama ben bunu yapamıyorum ve bu durum ailemle iletişimimi de çok olumsuz etkiliyor. Ailemle iletişime geçemiyorum, çünkü ben onların seveceği muhabbeti bilmiyorum onlar da benimkini. O yüzden de hep aynı şeyleri konuşmak zorunda kalıyorsun. O yüzden oyun oynamak daha zevkli geliyor.

K12: Öyle pek bir arkadaş çevrem yoktu gerçekte zaten bu sebeple online oyun çok oynamaya başladım. Evden çıkmıyordum çoğunlukla. Bu durum gerçek hayatta var olan arkadaşlarımla olan ilişkiye de zarar verdi.

K14: Bir markete falan gitmem gerekiyor ya da annem anahtarının yanına almıyor, işten gelirken yani kapıyı uzun uzun çalıyor ve benim o kulaklık üzerinden evin öteki ucundaki kapıyı duymam mucize yani. Duymamam çok normal o sırada ve bu kez annem sürekli oyuna o kadar kendini kaptırıyon ki kapıyı duymuyon diyor, kızıyor. Onun dışında kapım kitli oluyor. Çalışma masam kapıma uzak ve kulaklıkta takılı olunca kapıyı duymuyorum. Babam da dış kapıyı çalıyor işte. Sonra bir de ondan laf yiyorum öyle yani bunu ebeveynleri anlatamayız tabi.

Olumlu Etkileme

Bazı öğrenciler online oyun oynamanın kendilerine bazı olumlu kazanımları olduğundan bahsetmiştir. Bu kazanımlar İngilizce öğrenme, teknolojik aletleri kullanmada beceri ve zeka geliştirme, sosyalleşme gibi etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelere bakılacak olunursa:

K1: Bana göre internet üzerinden oyun oynamakta fazlaya kaçılmadığı sürece hiçbir sıkıntı olmaz. Çünkü eğer kararında oynarsan benim gibi ingilizce'yi de geliştirebiliyorsun. Onun dışında genel olarak internet üzerinden oyun oynamak hayatımı olumlu olarak da etkilediğini düşünüyorum. En basiti eğleniyorum yani boş zamanımda hobi olarak kullanıyorum diyebiliriz.

K2: Online oyun oynamamın bir diğer nedeni de ileride yazılımcı olmayı da planlıyorum ondan yazılım dersleri falan bakıyorum internetten ara sıra. Yani zevkli geliyor hem oturduğün yerden rahat oluyor. Bu oyunların yapısını çözersem ileride geliştireceğim yazılımları daha güzel yapabilirim.

K5: Bazen de oyunu geçmek için kafa yoruyoruz bu nedenle zeka geliştirdiğini düşünüyorum.

K9: Hep olumsuz etkilerinden bahsettim ancak bana kalırsa olumlu etkileri olduğu oluyo işte mesela sosyalleşmek, arkadaş kurmak, arkadaşlık kurmak, ondan sonra keyifli vakit geçirmek olabilir.

Sürekli Zihin Mesguliyeti

Oyun oynama faaliyeti bazı kişilerde oyun oynama öncesi ya da sonrası oyun ile ilgili bir önceki oyun oynama sırasında neler yapıldığı ve bir sonrakinde neler yapılacağı üzerine

düşünceler eşlik ettiği görülmektedir. Öğrencilerden K13'te bu hususa değinmiştir. Bakıldığında:

K13: Kafam sürekli Countre Strike'da oluyor. Okulda, ders çalışırken ya da başka gğndelik başka bir şey yaparken sürekli olarak oyuna başladığım zaman neler yapmalıyım, hangi silahı almalıyım gibi şeyler düşünüyorum.

Sinirlenme Hali

Online oyunlar genellikle başkaları ile birlikte karşılıklı oyunlar olduğu için bir rekabet hali söz konusudur. Bu rekabet hem oyuna olan ilginin artmasına hem de oyuncuların duygusal ve ruhsal durumlarına etki etmektedir. Bu etkiher ne kadar zaman zaman eğlenmenin getirdiği haz şeklinde olsa da kaybetme ya da çeitli sebeplerden ötürü oyunu oynayamama gibi durumlarda sinirlilik hali ortaya çıkmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen öğrenclerin kullandığı ifadelere bakıldığında:

K6: Bazen de mutlu ediyor veya sinir oluyorum. Örneğin oyunu kaybetmek benim değil arkadaşımın hatasıysa ya da oynarken tam oyunun ortasında bırakmak zorunda kalırsam çok sinirleniyorum.

K9: Oyun oynayamadığım zaman kızgınlık oluyor ama ben bunu genellikle içime atıyorum. Niye böyle bir şey oldu falan deyip geçiyorum. Yani kendi içime atıyorum. Ama işte o gün trip atıyorum herkese.

K11: Arada annem babam çok kızdığı için telefonu falan kırıyorlar, bir yere fırlatıyorlar veya elimden alıp başka bir yere koyuyorlar. O zaman da ben sinir krizi geçiriyorum. Biraz üzülüyorum çünkü başka eğlence şeyim yok.

K13: Arkadaşım bazen işte böyle başka arkadaşlarıyla girince biraz daha şey oluyorum kıskanıyorum, kızıyorum. Onun dışında işte biraz daha öfke kontrolümü oyun oynarken kaybediyorum. Özellikle birileri artık bırakmam gerektiğini söylediği zaman oluyor sanki oynadığım süre yetmiyormuş, oyunu bırakmak için daha çok erkenmiş gibi geliyor. Ben sinirli davranınca ailemle kavga ediyorum aram bozuluyor.

Bağımlılık Hissi

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden K14 online oyun oynama sürecinin tıpkı sigara gibi bir bağımlılık uyandırdığını ifade etmiştir. Bu ifadelere bakıldığında:

K14: Yani ben bunun bir bağımlılık olduğunun farkındayım ve gerçekten gün geçtikçe bağımlılık oluyor. Mesela bir sigara bağımlısı insanı nasıl sigaradan uzak tutarsınız stres olur işte sigara ararsa oyunda böyle bir şey işte. Yani oyun arıyorsunuz.

Online oyunlar özellikle gençler arasında oldukça popüler bir etkinliktir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öne çıkan kavramlar sosyalleşmek, eğlenmek ve sorunlardan kaçmak şeklindedir. Online oyun oynama sebepleri ile bu oyunların bıraktığı etkiler birleştiği zaman görüşmelerdeki kullanılan ifadeler bizlere bu gençlerin bağımlılık derecesinde bir oyun oynama seviyesine ulaştığı izlenimini vermiştir.



4. TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada lise öğrencilerinde okul iklimi ile çevrimiçi oyun bağımlılığının okula yabancılaşmaya etkisi incelenmiştir. Bakıldığında lise çağı, gençler için biyolojik ve psikolojik büyümeyi temsil etmektedir. Büyümek ise kimi zaman sancılı ve adaptasyon gerektiren bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla bu süreç içerisinde olan gençlerin yaşamı içerisindeki tüm değişkenler de dikkatli bir biçimde ele alınmalıdır. Bu değişkenlerin başında ise en çok vakit geçirilen yer okuldur. Okul içerisindeki tüm durumlar (okulun fiziki ve diğer tüm şartları), gençlerin okula karşı bakış açılarını ve okul dışı yaşamlarını etkilemektedir. Aynı şekilde okul dışı etmenler de okul içi tüm süreçleri etkilemektedir. Bu etmenler arasında online oyun oynama alışkanlığı gençler arasında çok yaygın bir faaliyettir. Teknolojinin yaygınlaştığı şu günlerde artık online oyunlar gençler için gündelik yaşamın bir parçası ve yadsınamaz bir gerçektir. Online oyunların bu derece kanıksandığı gençlerde gündelik sorumlulukların geri planda kalması ise kaçınılmaz bir gerçektir. Okula yabancılaşma da ortaya çıkan, gençlerin sorumluluklarına negative etkisinin olduğu bir durumdur. Araştırmamız bu gerçeklikten yola çıkarak okul sosyal hizmeti uygulamasının bu süreçte neler yapabileceği hususunda bir tablo çizmiştir. Birçok çalışma aynı olmasa da benzer ve literatüre katkı sunacak şekilde sonuçlar ortaya koymuştur.

Araştırmamıza genel hatlarıyla bakıldığında, lise öğrencileriyle yapılan araştırmada ilk olarak okul ikliminin okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Nitel görüşmelerde de genellikle olumlu okul iklimi algısına sahip öğrencilerde okula yabancılaşma ifadelerinin daha az kullanıldığı ve okula karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Uzun (2018)' un araştırmasında öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yine benzer şekilde Sular (2017) yaptığı çalışmada belirli okul iklimi unsurları ile öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur.

Çalışmamızda okul iklimi algısının ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerle yapılan nitel görüşmelerde de okul ortamı hakkında olumlu görüş bildiren öğrencilerin online oyun oynama düzeyleri daha düşükken, okul ortamı hakkında genel düşünceleri olumsuz olan öğrencilerde oyunlara karşı daha fazla yatkınlık görülmüştür. Zou ve arkadaşlarının (2022)' nin ergenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada okul iklimi unsurları ile online oyun bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur.

Gerçekleştirilmiş olan nicel araştırmada ergen oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Yapılan nitel görüşmeler sonucunda öğrenciler online oyun oynama noktasında birçok sebep üretbildikleri görülmüş ve oyun oynamanın gerek okul açısından akademik gerekse diğer faaliyetlerine olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Erboy ve Vural (2010)' ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerde oyun bağımlılığı arttıkça okula yabancılaşmanın da arttığı tespit edilmiştir. Göker ve Tekedere (2022)'nin çalışmasında oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerinden anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Nitel görüşmelerde ise öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkisinin genellikle olumlu olduğu, ancak okula karşı tutum ve davranışlarına etki edecek düzeyde bir değişken olmadığı saptanmıştır. Ancak Gedik (2014)'ün yapmış olduğu araştırmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin okula yabancılaşma üzerinde etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur. Yine Brown, Higgins ve Paulsen'e (2003:6) göre öğrenci-öğretmen ilişkilerinin öğrencilerin okula karşı yabancılaşması üzerinde etkisi vardır.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Yine nitel görüşmelerde ise öğrenciler diğer öğrenciler ile olan ilişkilerini okula olan bakış açısı üzerinden çözümlememiştir. Ancak Gedik (2014)'ün yapmış olduğu araştırmada negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki ortaya koyulmuştur. Okul iklimi algısı alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından okul ilgisi alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Nitel araştırma sonucunda ise okul hakkındaki genel düşünceler, okulun hayatına etkisi, kurallar ve anlamlandırma bağlamında olumlu düşüncelere sahip öğrencilerde okula yabancılaşma düzeyinin olumsuz olanlara göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Sular (2017)' nin gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen ve idarecilerle ilişkiler, okulun fiziksel yapısı ve okul hakkındaki diğer değişkenler ile okula yabancılaşma arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çivitci (2011)' nin lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği araştırmada da okul içi öğretmenlerinden destekleyici davranış gören öğrencilerde okula yabancılaşmanın daha az görüldüğü ifade edilmiştir. Ayık ve Ataş-Akdemir (2015' in araştırmasında yine benzer

şekilde öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutunun okula yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Nitel görüşmelerde ise öğrenciler okul kurallarının uygulanması noktasında genellikle adil bulunduğunu, adil bulmayanlar ise bunu gerekçelendirdiklerini ifade ederek, bu noktada okula karşı tutumlarını etkileyecek bir değişken olarak yansıtmamışlardır. Alan yazına bakıldığında bu sonuç ile benzeşecek bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Nitel görüşmeler neticesinde de öğrencilerin online oyun oynama nedenleri arasında öğretmenleri ile olan ilişkileri ya da herhangi bir etkileşimi belirtilmemiş ve gözlemlenmemiştir. Literatür incelendiğinde bu hususta yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından öğrenci-öğrenci ilişkisi alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Nitel görüşmeler neticesinde öğrencilerin diğer öğrenciler ile olan okul içi ilişkilerinin online oyun oynama durumları ile bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Barışık (2021)'in lise öğrencileri üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada akran ilişkileri ve online oyun bağımlılığı arasında zayıf yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Doğan (2006)'nın yürüttüğü araştırmada ise gençlerde oyun bağımlılık düzeyi yükseldikçe akran ilişkilerinde sorun yaşadıkları ve yalnızlaşan öğrencilerin oyun oynamaya daha fazla yöneldiği belirtilmiştir.

Okul iklimi algısı alt boyutlarından okul kurallarının adilliği alt boyutunun ergen oyun bağımlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerle yapılan nitel görüşmelerde okul kurallarının uygulanışı ve biçiminin online oyun oynama noktasında bir etkisinin olmadığı söylenilebilir. Alan yazına bakıldığında bu sonuç ile benzeşecek bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın en önemli ve son hipotezi olan okul iklimi algısının okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde okul ikliminin ergen oyun bağımlılığı aracılığıyla okula yabancılaşma üzerinde etkisinin olduğu hesaplanmıştır. Buna göre okula yabancılaşma etkisinin yarısından fazlası okul ikliminin ergen oyun bağımlılığı aracılığıyla olan etkisinden meydana gelmektedir. Literatür incelendiğinde bu hususta yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukluk ve gençlik, gelişimsel açıdan ele alınması gereken birçok kavramla ilintili, komplike bir dönemdir. Eğitim ise çocukluk ve gençliğin en önemli süreçlerinden birisidir. Eğitime de kendi içerisinde birçok alt kavram eşlik etmektedir. Burada temel ele alınması gereken kavram okul ve beraberindeki değişkenlerdir. Okul denince akla ilk olarak öğrenci ve öğretmen gelse de yönetim, ders müfredatı, okulun fiziksel yapısı, öğrencinin nasıl bir okuldan geldiği ve öğretmenlerin diğer öğrencilerle nasıl etkileşim kurduğu gibi değişkenler de ele alınmalıdır. Elbette tüm bu süreçlerin kontrol edilebilmesi ve yönetilmesi her zaman mümkün olmasa da bazıları öncelenerek olumlu okul iklimi ortamı oluşturulabilir. Öğrencilerin eğitim hayatını etkileyen bir diğer unsur ise öğrencinin okul dışı yaşantısıdır. Her öğrenci kendi içerisinde farklı bir yaşam deneyimine sahiptir. Ancak genel olarak bakıldığında öğrencilerin birçoğunun içerisinde olduğu online oyun oynama deneyimi neredeyse tüm dünyayı içersine alan bir gerçekliğe sahiptir. Bu durum her öğrenci için farklı sebepler ışığında yaşansa da zaman zaman benzeştiği yerler de olabilmektedir. Ancak hangi sebeple olursa olsun online oyun bağımlılığı öğrencilerde okula karşı bir olumsuz duygu durumu geliştirmekte ve bunun sonucunda okula yabancılaşma meydana getirebilmektedir.

Bu araştırma ile lise öğrencilerinde okul iklimi ve çevrimiçi oyun bağımlılığının okula yabancılaşmaya etkisi incelenmiştir. Araştırma ile birlikte ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında ilk olarak erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında oyun bağımlılığının anlamlı bir farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerde bağımlılık düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yine saha çalışması öncesi nitel görüşmeciler belirlenirken bağımlı erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilere göre oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Dikkat çekici bir diğer sonuç ise öğrenim görülen okul türüne göre oyun bağımlılığının farklılaşmasıdır. Buna göre liseler arasında en dikkat çekici sonuç spor lisesinden gelmektedir. Spor liselerinde doğal olarak ders içerikleri ve bu derslere hazırlık süreçleri çoğunlukla sportif faaliyetlerden olmaktadır. İnsanlar arasında sportif faaliyetlerin bu gibi bağımlılıkların önüne geçeceği konusunda genel bir kanı bulunmaktadır. Ancak spor lisesi oyun bağımlılık düzeyi en yüksek çıkan lise olmuştur. Bunun en önemli nedeni lisedeki genel akademik başarının düşük olması ve teorik derslere olan ilginin ve verilen önemin az olmasıdır. Bir diğer sonuç olan akademik başarı ile oyun bağımlılığı arasındaki anlamlı farklılık bu durumla paralellik göstermektedir. Ayrıca yapılan nitel görüşmeler neticesinde öğrencilerin genellikle hedefsiz, derslere karşı ilgisiz ve lisenin diğer (fiziksel ve sosyal

unsurlar) özelliklerinden oldukça uzak olduğu görülmektedir. Burdur spor lisesi öğrencileri uzun zamandır geçici bir binada öğrenim gördükleri için lisede çoğu etkinliklerin bu sebeple   telendiğini ifade etmişlerdir.

Bir diğ er  onemli sonuç olarak ise sınıf düzeyi ile okul iklimi ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre lise 1  ğrencilerinde olumlu okul iklimi algısı daha yüksek iken bu durum lise 2, lise 3 ve lise 4'e doğru gittiğinde kademeli olarak azalmaktadır. Yani okulda geçirilen süre arttıkça okul iklimini oluşturan etmenlere yönelik olumlu duygu ve düşünceler azalmaktadır. Bu durum yüz yüze görüşmelerde de benzer şekildedir. Lise 1 ve lise 2 öğrencileri nitel görüşme sırasında okul hakkında daha olumlu ya da daha az olumsuz düşünce beyan ederken lise 3 ve lise 4  ğrencilerinin istekleri daha fazla olup, okul hakkında gerek adillik gerekse  ğretmen-idareci ve müfredat gibi birçok unsur hakkında daha fazla eksiklik ve olumsuz deneyim aktarmışlardır. Aynı durum okula yabancılaşma için de söz konusudur. Lise 1  ğrencilerinde okula yabancılaşma daha az iken bu durum lise 4'e gelindiğinde en yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yine sınıf düzeyinde olduğu gibi akademik başarı da öğrencilerin okula karşı bakış açılarını etkilemektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin yüksek olanlara göre okul iklimine karşı daha olumsuz yaklaştığı görülmüştür. Bu durum nitel görüşmelerde de bu şekildedir. Akademik açıdan daha başarılı öğrenciler genellikle okula karşı düşünceleri olumsuz olsa dahi bu durumları okula ve kendilerine karşı daha yapıcı ve gerçekçi bir şekilde aktarmıştir. Ancak okul not ortalaması daha düşük öğrenciler okul ile ilgili süreçlerin daha az farkında olup okula ve beraberindeki diğ er etmenlere karşı daha olumsuz bir tavra sahiptir. Benzer şekilde akademik başarı düzeyi ile oyun bağımlılığı arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Not ortalaması en düşük olan öğrencilerde oyun bağımlılığı en yüksek iken, not ortalaması en yüksek öğrencilerde oyun bağımlılığı en düşük çıkmıştır. Özellikle daha düşük puanlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesindeki akademik açıdan daha başarılı öğrencilere göre oyun bağımlılığı oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik açıdan başarılı öğrencilerin daha ayakları yere basan sebeplerle oyun oynadığı ve oyunların da kişisel gelişimlerine katkı sunacak türden olduğu gözlemlenmiştir.

Ailenin ekonomik durumu ile okula yabancılaşma arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiş ve bu farklılık, özellikler arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Sonuçlara bakıldığında ailesinin ekonomik durumunu kötü olarak tanımlayanlar ile iyi, orta ve çok iyi tanımlayanlar arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırma ile öğrencilerin okula olan ilgisi arttıkça okula karşı yabancılaşmalarının azaldığı saptanmıştır. Bu durum nitel görüşmelerde de net bir şekilde öğrenciler tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Öğrenciler bu durumu genellikle okuldan beklentileri şeklinde aktarmış bu beklentilerin genellikle etkinlik sayısında artış, ders sürelerinde kısalma ve okul sonrası etkinliklere daha çok vakit ayırma olarak yoğunlaştığı görülmüştür. Özellikle evde geçirilen vaktin az olması öğrencileri kısa zamanda yüksek haz almaya iterek online oyunlara yönlendirmiş ve yukarıda bahsi geçen verilerle de örtüşmüştür. Öğrenciler, genellikle okul sonrası sosyalleşmek için vaktin az kaldığını ve bu sebeple en iyi aktivitenin bulundukları alanda eğlenmek olduğunu, bunun da yolunun online oyun oynamaktan geçtiğini ifade etmiştir. Ayrıca okulda geçirdikleri zamanın çok uzun olmasının yanısıra, aynı zamanda verimsiz bir şekilde geçtiğinden bahsetmişlerdir.

Gerçekleştirilmiş olan çalışmaya göre okul iklimi ile ilgili genel algının okula yabancılaşma üzerinde anlamlı ve olumsuz bir etkisi vardır. Öğrencilerde olumlu okul iklimi algısı arttıkça okula yabancılaşma düzeyinde bir düşüş görülmektedir. Benzer şekilde yapılan nitel görüşmelerde okul hakkında genel olarak olumlu düşünceye sahip öğrencilerin okulu daha çok sahiplendiği ve yabancılaşmanın daha az olduğu gözlemlenmiştir. Her ne kadar öğretmen ve diğer öğrencilerle olan ilişkiler, öğretmenlerin adil tutumları gibi öğrencinin okula karşı ilgisini belirleyen değişkenler tek başına etkili olmasa da hepsinin bir arada olması öğrencilerin okula karşı yabancılaşma tutumlarını düşürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sonuçlarına göre okul iklimi algısının ergen oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı ve olumsuz bir etkisi olduğu saptanmıştır. Tıpkı okula yabancılaşmada olduğu gibi olumlu okul iklimi algısı arttıkça öğrencilerdeki oyun bağımlılığı düzeyinde azalma görülmektedir. Nitel görüşmelerde de okul iklimi algısı düşük olan öğrencilerin oyun bağımlılığına işaret eden tutum ve ifadelerinde yoğunluk olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucun göre öğrencilerde ergen oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Buna göre oyun bağımlılığı öğrencilerin okula karşı yabancılaşması olumsuz yönde etkilemekte ve arttırmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin online oyunlarda fazla vakit geçirmesi sebebi ile derslerini ve okul ile ilgili diğer sorumluluklarını erteledikleri ve bu durumun zamanla okulla olan bağlarında zayıflamaya yol açtığı gözlemlenmiştir. Ayrıca eğitim hayatının yanında diğer okul içi sosyal etkinliklere de katılımın az olduğu öğrenciler tarafından aktarılmıştır.

Yapılan çalışmanın son ve en önemli sonucu ise öğrencilerin okul iklimi algısı ile ergen oyun bağımlılığı durumu birlikte ele alındığında okula yabancılaşmalarını büyük oranda etkilediğinin

görülmektedir. Nitel görüşmelerde de bu duruma paralellik gösterir türde bir sonuç çıkmıştır. Okula yabancılaşmış, kullandığı ifadelerde okula karşı duygularını olumsuz olarak aktaran öğrencilerin büyük çoğunluğu okul içi ilişkiler, öğretmen-idarecilerinin kendisine karşı hakkaniyetli tutumu ve okula yönelik genel ilgi düzeyleri noktasında da olumsuz düşüncelere sahiptir. Yine bu öğrencilerin online oyunlara yöneliminin fazla olduğu ve oyunda geçirilen vaktin yoğun olduğu ifade edilmiştir. Özellikle online oyunları oynama sebepleri ve hayatlarında konumlandıkları yere bakıldığında bağımlılık derecesine ulaşmış bir görüntü çizmişlerdir.

Araştırmanın genel olarak sonucuna bakıldığında ise olumlu veya olumsuz okul iklimi etmenleri ile online oyun oynamanın, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini doğrudan arttırdığı ifade edilebilir.

Araştırmanın temel amacı öğrencilerin okul hayatını zorlaştıran unsurların belirlenerek ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Bu sebeple çıkan sonuçlar ile okul sosyal hizmeti uygulamaları ışığında şu öneriler yerinde olacaktır:

- Bilindiği üzere aşırı telefon ya da bilgisayar oynayan çocuklar genellikle spor veya kültürel faaliyetlere yönlendirilir. Ancak araştırma sonucuna göre eğitim temeli spor bilimlerine dayanan spor lisesinde oyun bağımlılığı oranı en yüksek olarak saptanmıştır. Buradaki temel sebep yapılan sportif faaliyetlerin akademik altyapı ile desteklenmiyor olmasıdır. Ayrıca akademik başarının düşük olması sadece oyun bağımlılığına sebep olmakla kalmamakta öğrencilerin okula karşı bakış açılarını da etkilemekte ve yabancılaşmaya yol açmaktadır. Bu durum ise zamanla öğrencilerin odağının psiko-sosyal açıdan riskli alanlara kaymasına yol açabilmektedir. Bu sebeple öncelik olarak öğrencileri akademik başarıya götürecektir unsurlar tespit edilmelidir.
- Akademik başarı alanyazında da bahsedildiği gibi salt ders anlatan ve dersi dinleyen arasındaki etkileşimden ibaret değildir. Burada okulun yönetim ve fiziksel yapısı, okul içi kurallar, öğrencilerin psiko-sosyal açıdan ailevi ve bireysel durumları da göz önüne alınmalı, belirli aralıklarla okul içi risk taramaları yapılarak gerekli durumlarda aile ziyaretleri ve bireysel görüşmeler gerçekleştirilmelidir. Ayrıca öğretmen ve idarecilerden de belirli aralıklarla görüş ve tespitleri alınarak değerlendirmeye dahil edilmelidir.
- Lise çağı, gençlerin biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan değişim ve gelişim içerisinde olduğu bir aşamadır. Dolayısıyla lise 1'den lise 4'e kadar birçok değişim yaşayabilir ve farklılaşabilirler. Araştırmaya göre lise 1'e giden öğrencilerde olumsuz

okul iklimi algısı ve okula yabancılaşma daha az iken bu durum lise 4'te çok daha yüksek çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde de bazı öğrenciler özellikle kurallar veya uygulamaların bazı kişiler için uygun iken bazıları için ise daha esnek ya da sert olması gerektiğini ifade etmiştir ve özellikle sınıf vurgusunda bulunmuşlardır. Bu sebeple her sınıf düzeyi ayrı bir şekilde değerlendirilerek farklı düzeyde uygulamalara gidilmelidir.

- Öğrencilerin ailevi ekonomik durumu da gerek gelişimsel dönem itibari ile gerek eğitim hayatının sağlıklı ilerleyebilmesi adına önemlidir. Özel okullar hariç devlet okullarının hepsinde zengin, orta ve yoksul kesimden ailelerin çocukları yer almaktadır. Lise çağında ise ekonomik durumların daha fazla belirginleştiği nitel görüşmelerde saptanmıştır. Bu sebeple tıpkı psiko-sosyal süreçlerde önerildiği gibi ekonomik açıdan riskli durumların tespit edilebilmesi için taramalar ve öğretmen görüşleri de alınmalıdır. Gerekli durumlarda STK ve kamu kurumlarına yönlendirmelerde bulunup takip edilerek sürecin olumlu sonuçlanması öğrenci ve ailesi konusunda desteklenmelidir.
- Öğrencilerin okula karşı olan ilgilerinin de artırılması okula yabancılaşmayı azaltacak süreçlerden bir tanesidir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler genellikle okul içi imkanların yeteri kadar kullanılmama durumundan yakınmışlar, aynı zamanda etkinliklerin ve diğer kültürel-sportif faaliyetlerin az olması konusunda da sıklıkla görüş bildirmişlerdir. Bu sebeple okul içi sportif, kültürel, sanatsal ve diğer alanlarla ilgili etkinliklerin artırılarak, bireysel yeteneklerin keşfedilmesi gerekmektedir. Çünkü araştırmaya göre okula ilginin artması, okula yabancılaşmayı ve öğrencilerin online oyun oynama gibi hayatlarını etkileyebilecek süreçleri azaltmaktadır. Okula yabancılaşmanın azalması ile akademik başarının da doğrudan olumlu bir şekilde etkilendiği tespit edilmiştir. Online oyun oynama gençler arasında oldukça yaygın ve zaman zaman bağımlılığa varan bir duruma yol açmaktadır. Bağımlılık seviyesine ulaşan bir öğrenci gününün 4/1'ini bilgisayar ve telefon başında geçirebilmektedir. Bu durum doğrudan gündelik hayatın önemli bir parçası olan okul hayatını da olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla öncelikle öğretmen-idareci ve diğer tüm personellerin temel bağımlılık eğitiminden geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yönelik ise bağımlılık risk haritası çıkartılarak bu oyunların neden sıklıkla oynandığı üzerine sebepler keşfedilmelidir. Ayrıca bireysel olarak öğrencilerle bağımlılık çalışmaları

gerçekleştirilerek, bu alanda öncü olan STK'larla işbirliği yapılarak grup çalışmaları ve atölye faaliyetleri yapılmalıdır.

- Okul ile ilgili kararlar alınırken genellikle yöneticilerin kararıyla bu süreç işletilmektedir. Ancak öğrenciler adına alınan kararlarda öğrencilerin de aktif bir şekilde katılımı sağlanırsa bu hem özgüven açısından bir artış sağlarken hem de alınacak kararların öğrenciler tarafından benimsenmesi daha kolay olur.
- Yukarıda sayılmış olan birçok öneriyi okulların mevcut haliyle yürütmesi zor görünmektedir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak yasal değişikliklerle okullarda “sosyal hizmeti birimi”nin hayata geçirilmesi elzemdir. Çünkü idareci-öğretmen ve öğrenci arasında koordinasyonun sağlanması, öğrencilerin psiko-sosyal açıdan düzenli takibi, aile ziyaretleri ve diğer sosyal risklerin takibi ile gerekli kurumlara yönlendirilmesinin yapılması açısından bu birim oldukça önemlidir. Okullarda kurulacak sosyal hizmet birimi diğer birimlerle işbirliği içerisinde multidisipliner bir ekip anlayışı ile yönetilerek uzmanlık alanlarına göre işbirliği içerisinde hareket edilmelidir.
- Ayrıca lisede öğrenim gören bir grup online oyun bağımlısı öğrenci ile okul sosyal hizmeti uygulaması kapsamında yapılacak grup çalışmalarının öntest ve sontest verilerinin bir çalışma olarak paylaşılması, bu uygulamanın öneminin anlaşması noktasında pekiştirme sağlayacaktır.
- Özellikle Güney Kore ve Fransa gibi ülkelerin uzun süre online oyun bağımlılığı ve zararlı internet kullanımını azaltma noktasında aldığı önlemler ülkemize örnek teşkil edebilir. Bu doğrultuda Güney Kore ve Fransada uygulanan yaş kısıtlaması ülkemizde de uygulanabilir. Bu uygulamaya göre oyunlara kimlik numarası ile kaydolunmakta ve yasaların belirlediği yaş sınırının altındaki bireylerin yine belirlenen saatler içerisinde oyun oynayabilmektedir. Bu kurallar otomatik olarak oyun oynamayı engellemektedir. Aynı şekilde ülkemizde de bu durum özellikle ilkokul ortaokul ve lise çağındaki 18 yaş altı çocuk ve gençler için uygulamaya konulabilir.
- Davranışsal bağımlılıklar ülkemizde halen gerek akademik gerekse sosyal politikalar bakımından fazlasıyla ele alınmaya ihtiyaç duyulan bir alandır. DSM-V’te yer alan iki davranışsal bağımlılıktan birisi online oyun bağımlılığıdır. Bu denli önemli bir alan üzerine devlet politikaları arttırılmalı, davranışsal bağımlılıklar mücadele eylem planlarında bahsi geçen önlemler hayata geçirilmelidir.

- Gelecek çalışmalara yol göstermesi amacıyla bu konularda çalışma yapacak araştırmacılar daha detaylı bir çalışma gerçekleştirebilir. Özellikle lise türlerinin daha detaylı bir şekilde ele alınması bu liselerdeki eksikliklerin giderilmesi adına daha yararlı olacaktır.
- Araştırmada, liseleri oluşturan unsurlardaki olumsuz durumlar ile oyun bağımlılığı sorunu birleştiğinde, bunun öğrencilerin eğitim-ğretim hayatına, sosyal ve kültürel gelişimlerine negatif bir yansıması olduğu görülmüştür. Okullar her ne kadar kendi lise türlerine uygun bir biçimde sorunların çözümüne yönelik planlama yapsalar da, tasarlanan plandan bağımsız birçok farklı öznel problemle karşı karşıyadır. Bu duruma çözüm olarak her lise mevcut özerkliğini genişleterek, kendi iç dinamikleri üzerinden hareketle müfredat dışında kalan diğer alanlarda (sosyal, kültürel, birim faaliyetler gibi) kendi plan ve programını oluşturabilmelidir. Bu plan ve programın işleyişi sırasında öğrenciler ile idare-ğretmen arasında köprü görevi gören, bilgi akışını sağlayıp, oluşan ve/veya oluşabilecek her türlü sorunda yönlendirici bir birime ihtiyaç duyulmakta, okullarda planlanacak bir sosyal hizmet biriminin bu misyonu gerçekleştireceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth Edition. London: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.). Washington, DC.
- Anlı, G., ve Taş, İ. (2018). Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 189
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Australian Association of Social Workers (AASW). (2021). Scope of Social Work Practice School Social Work. <https://www.aasw.asn.au/document/item/8308>. Erişim Tarihi: 13.01.2022.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Ayhan, B., & Köselören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- Ayık, A. ve Ataş-Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Baier, D. ve Rehbein, F., (2009). Computerspielabhängigkeit im Jugendalter [Video game addiction in adolescence]. Tully, C.J. (Ed.), *Multilokalität und Vernetzung: Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume [Multilocality and interconnectedness: Contributions to the technology-based design of adolescents' social spheres]* içinde (139–155). Weinheim: Juventa Verlag.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21.
- Baldemir, H., ve Ayten, Övür, A. (2021). Dijital Oyun Bağımlılığının Yeni Yüzü Olarak Pubg Mobile. *İletişim Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 139-153.
- Barışık, H. (2021). Lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Batthyány, D., Müller, K.W., Benker, F. ve Wölfling, K. (2009). Computerspielverhalten: Klinische Merkmale von Abhängigkeit und Missbrauch bei Jugendlichen [Video gaming behavior: Clinical aspects of addiction and abuse in adolescents]. *Wiener Klinische Wochenschrift*. 121, 502–509.
- Bayram, N. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: AMOS Uygulamaları. 1. Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F.F. (2011). Delaware School Climate – Student: Its Factor Structure, Concurrent Validity, and Reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174.
- Berridge, V., ve Mars, S. (2004). History of addictions. *Journal of Epidemiology ve Community Health*, 58(9), 747-750.
- Beutel, M. E., Hoch, C., Wölfling, K., ve Müller, K. W. (2011). Klinische Merkmale der Computerspiel- und Internetsucht am Beispiel der Inanspruchnehmer einer Spielsuchtambulanz. *Zeitschrift Für Psychosomatische Medizin Und Psychotherapie*, 57(1), 77–90.
- Bibby, C. (2013). School Social Work in Canada: An Ontario Perspective of Current Themes and Practice. Chui, W., H. (Eds.), *School Social Work Current Practice And Research*, içinde (93-122). Newyork: Nova Publishers.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2020). Dijital Oyunlar Raporu. <https://www.guvenlioyuna.org.tr/dosya/jVFeB.pdf>. Erişim Tarihi: 16.12.2021.
- Bozkurt, H., Şahin, S., ve Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(3), 235-247.
- Brown, M. R., Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Brown, M. R., Higgins, K., ve Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What Is It And What Can Educators Do About It?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Calabrese, R. L., ve Adams, J. (1990). Alienation: A Cause of Juvenile Delinquency. *Adolescence*, 25, 435–440.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Charlton, J. P. (2002). A factor-analytic investigation of computer “addiction” and engagement. *British Journal of Psychology*, 93(3), 329–344.
- Collins, E., Freeman, J., ve Chamarro-Premuzic, T. (2012). Personality traits associated with problematic and non-problematic massively multiplayer online role playing game use. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 133-138.
- Constable, R. (2016). The Role of the School Social Worker. Massat, C. R., ve Kelly, M. S. (Ed.). *School social work: Practice, policy, and research*, içinde (3-29). New York: Oxford University Press.
- Creswell, J., W. ve Clark, V., L., P. (2020). Karma Araştırma Yöntemleri, Tasarımı ve Yürütülmesi, (Dördüncü Baskı). (Çev. Dede, Y. ve Demir, S., D.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çivitçi, N. (2011). School Alienation and Perceived Social Support as Predictors of School Anger in High School Students, *Elementary Education Online*, 10(3), 861-871.

- Deryahanoğlu, G. (2019). Sporun Çocukların Sosyalleşme ve Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. Canlı, U., Taşkın C. ve Koçak, Ç. V. (Ed.). Çocuklar İçin Spor Eğitim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Deveci, A. (2020). Davranışsal Bağımlılıklara Giriş. Evren, C. (Ed.) Davranışsal Bağımlılıklar, Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayıncılık.
- DiClemente, C., C. (2003). Addiction and Change. Newyork: The Guildford Press
- Doğan, F. Ö. (2006). Video Games and Children: Violence in Video Games. New Symposium Journal, 44(4), 161-164.
- Donnelly, C. (1999). School Ethos and Governor Relationships. School Leadership ve Management, 19(2), 223–239.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt Kültürü - Örgütsel İklim ve Etkileşimleri. Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 169-186.
- Duman, N. (2016). Türkiye’de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- Dupper, D. (2003). School social work: Skills and interventions for effective practice. New Jersey: John Wiley ve Sons.
- Dupper, D., R.. (2003). School Social Work Skills and Interventions for Effective Practice. New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.
- Durnalı, M., & Filiz, B. (2019). Delaware Okul İklimi Ölçeği Öğrenci Versiyonunun Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(6), 2651-2661.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2008). Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Ellis, T. I. (1988). School Climate. Research Roundup, 4(2), 1-6.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. Research Roundup, 4(2), 3-6.
- Entertainment Software Association (ESA) (2021). 2021 Essential Facts About The Video Game Industry. <https://www.theesa.com/resource/2021-essential-facts-about-the-video-game-industry/>. Erişim Tarihi: 27.12.2021.
- Erboy, E., ve Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. Ege Eğitim Dergisi, 11(1), 39-58.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4).
- Fensham, P. (2018). Alienation From Schooling (Originally published in 1986). Routledge.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. Review of Educational Research, 59(2), 117–142.

- Frey, A. J., Alvarez, M. E., Sabatino, C. A., Lindsey, B. C., Dupper, D. R., Raines, J. C., ... ve Norris, M. P. (2012). The development of a national school social work practice model. *Children ve Schools*, 34(3), 131-134.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gedik, A., & Cömert, M. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma Düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 475-497.
- Germain, C. B. (1999). An ecological perspective on social work in schools. Constable, R. McDonald, S. ve Flynn, J. P. (Eds.), *School social work: Practice, research, and policy perspectives*, içinde (33–44). Chicago: Lyceum Books.
- Goker, H., ve Tekedere, H. (2022). Phubbing, Alienation, Digital Game Addiction, Independent Self-Construal, And Interdependent Self-Construal Among High School Students: A Path Analysis. *Behavioral Psychology-Psycologia Conductual*, 30(1), 157-181.
- Griffiths, M. (1996). Behavioural addiction: an issue for everybody?. *Employee Councelling Today. Journal of Workplace Learning*. 8(3), 19-25.
- Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, 10(4), 191-197.
- Griffiths, M. D. (2015). Online games, addiction and overuse of. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, 1-6.
- Güler, H. (2021). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Motivasyonları ile Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Günüç, S. (2015). Relationships and associations between video game and Internet addictions: Is tolerance a symptom seen in all conditions. *Computers in Human Behavior*, 49, 517-525.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 101-123.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Hascher, T., ve Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171–188.
- Heath, D. H. (1970). Student Alienation and School. *The School Review*, 78(4), 515-528.
- Henderson , D., X. (2017). How Alienation Manifests in the Public Education System. Erişim Adresi: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-trajectory-race/201710/how-alienation-manifests-in-the-public-education-system>.

- Hernandez, T. J., ve Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hollen, K. H. (2009). *Encyclopedia of Addictions* (Vol. 1). Westport, CT : Greenwood Press.
- Hopson, L., ve Lawson, H. (2011). Social Workers' Leadership for Positive School Climates via Data-informed Planning and Decision Making. *Children ve Schools*, 33(2), 106–118.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of Student Alienation and Characteristics of Public High Schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- Hoy, W. K., Tarter, C. ve Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Huizinga, J. (2006). *Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme, (İkinci Baskı)*. (Çev. Kılıçbay, M.A.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Iachini, A., Berkowitz, R., Moore, H., Pitner, R., Astor, R. A., ve Benbenishty, R. (2017). School climate and school social work practice. *Encyclopedia of social work*. 1-15.
- Illinois State Board of Education (ISBE) ve Illinois Association of School Social Workers (IASSW) (2020). *School Social Work Best Practice Guide*. <https://www.isbe.net/Documents/ISBE-IASSW-School-Social-Work-Guide.pdf>. Erişim Tarihi: 14.01.2022.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2): 26-42.
- İslamoğlu A., H. ve Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kalkınma Atölyesi Kooperatifi (2019). *Okul İkliminin Ana Boyutları Nelerdir?*. Erişim Tarihi: 15.10.2021. <https://www.okuliklimi.com/okul-iklimi/okul-ikliminin-ana-boyutlari-nelerdir/>.
- Kane, L., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S. ve Peterson, R.L. (2016). *School Climate ve Culture. Strategy Brief. Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*. Erişim Tarihi: 19.10.2021. <http://www.k12engagement.unl.edu/school-climate-and-culture>.
- Kaya, Bedir A. (2013). *Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Krommendyk, M. (2007). *The Association Between School Choice And School Climate: Comparing School Climate İn Private Religious, Charter, And Public Schools*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Western Michigan University: Kalamazoo, Michigan.
- Kuss, D. J. (2013). Internet gaming addiction: current perspectives. *Psychology research and behavior management*, 6, 125-137.
- Kuss, D. J., ve Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., ve Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in human behavior*, 27(1), 144-152.
- Lee, J. M. (2014). South Korea Eases Rules On Kids' Late Night Gaming. *The Wall Street Journal*. Erişim Tarihi: 21.06.2023, <https://www.wsj.com/articles/BL-KRTB-6517> in 18.10.2021.
- Lilley, L. (2023). French MPs back social media age restrictions for teenagers. Erişim TARİHİ: 21.06.2023, <https://www.connexionfrance.com/article/French-news/French-MPs-back-social-media-age-restrictions-for-teenagers>.
- Lipinski, L. (2021, 16 Mart). Social Work is Advancing Addiction Science Research. <https://dworakpeck.usc.edu/news/social-work-advancing-addiction-science-research>.
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership compass*, 5(1), 1-3.
- Loukas, A. (2007). What is School Climate. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouvrøe, K. J. M., Hetland, J., ve Pallesen, S. (2011). Problematic Video Game Use: Estimated Prevalence and Associations with Mental and Physical Health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(10), 591–596.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barret, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Second Edition, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morinaj, J., Marcin, K., ve Hascher, T. (2019). School Alienation and Its Association With Student Learning and Social Behavior In Challenging Times. In *Motivation in education at a time of global change*. Emerald Publishing Limited.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., ve Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59.
- Morse, J. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62–75.

- Müezzın, E., E. (2016). İnternet Bağımlılığı. İşman, A., Odabaşı, H.F. ve Akkoyunlu, B. (Ed.). Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde (365-382), Ankara: The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Nakip, M. (2003). Pazarlama Araştırmaları: Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar. 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- National Association of Social Workers (2012). NASW Standards for School Social Work Services. <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3Dveportalid=0>. Erişim Tarihi: 01.01.2022.
- National Association of Social Workers (NASW). (2021). School Social Work. <https://www.socialworkers.org/Practice/School-Social-Work>. Erişim Tarihi: 01.09.2021.
- National School Climate Council (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy.
- Newmann, F. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. Harvard Educational Review, 51(4), 546–564.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation İn High Schools: Implications of Theory. Harvard Educational Review, 51, 546–564.
- Newzoo. (2021). Global Games Market Report. <https://newzoo.com/products/reports/global-games-market-report/>. Erişim Tarihi: 16.12.2021.
- Oerlemans, K. ve Jenkins, H. (1998). Their Voice: Student Perceptions of The Sources of Alienation in Secondary School. Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum. Erişim Adresi: <http://www.waier.org.au/forums/1998/oerlemans.html>.
- Okul İklimi. (2021). Okul İkliminin Ana Boyutları Nelerdir?. <https://www.okuliklimi.com/okul-iklimi/okul-ikliminin-ana-boyutlari-nelerdir/>. Erişim Tarihi: 24.08.2021.
- Özbesler, C., & Duyan, V. (2010). Okul ortamlarında sosyal hizmet. Eğitim ve Bilim, 34(154).
- Özbesler, C., ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. Eğitim ve Bilim, 34(154), 17-25.
- Özler, N. D. E., ve Dirican, M. Ö. Örgütlerde Yabancılaşma İle Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (39), 291-310.
- Öztürk, Z. (2019). Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşleri ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.

- Paulus, F. W., Sinzig, J., Mayer, H., Weber, M., ve von Gontard, A. (2018). Computer gaming disorder and ADHD in young children—a population-based study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(5), 1193-1207.
- Petry, N., M. (2016). *Introduction to Behavioral Addictions*. Petry, N., M. (Ed.). Behavioral Addiction. Newyork: Oxford University Press.
- Radin, N. (1989). School Social Work Practice: Past, Present, and Future Trends. *Children ve Schools*, 11(4), 213–225.
- Radin, N. (1989). School Social Work Practice: Past, Present, and Future Trends. *Children ve Schools*, 11(4), 213–225.
- Rafalides, M., & Hoy, W. K. (1971). Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *The High School Journal*, 55(3), 101-111.
- Rafalides, M., ve Hoy, W. K. (1971). Student Sense of Alienation and Pupil Control Orientation of High Schools. *The High School Journal*, 55(3), 101-111.
- Rapti, D. (2013). School Climate As An İmportant Component in School Effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 4(08), 110-125.
- Robbins, T. W., ve Clark, L. (2015). Behavioral addictions. *Current opinion in neurobiology*, 30, 66-72.
- Rosa, H. (2003). Social Acceleration: Ethical And Political Consequences Of A Desynchronized High–Speed Society. *Constellations*, 10(1), 3-33.
- Rumpf, H., J., Tao, R., Rehbein, F. ve Petry, N., M. (2016). Internet Addcition. Petry, N., M. (Ed.). *Behavioral Addictions içinde* (71-101), Newyork :Oxford Univercity Press.
- Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2012). *Madde Bağımlılığı Tanı ve Tedavi Kılavuzu El Kitabı*. Ankara: Pozitif Matbaa.
- Sanal, M., ve Zare, L. (2017). Organizational Alienation. *International Journal of Business and Management Invention*, 6(4), 105-112.
- Schneider, B., Brief, A., ve Guzzo, R. (1996). Creating a climate and culture for organizational change. *Organizational Dynamics*, 24, 6-19.
- Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 783-791.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Sezen, T., İ. ve Sezen, D. (2011). Dijital Oyun Tarihinin Dönüm Noktaları. Ünal, G., T. ve Batı, U. (Ed.). *Dijital Oyunlar içinde* (249-286). İstanbul: Derin Yayınları.
- Sipahi, E., ve İşcan, O. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalık Eğilimlerinin Örgütsel Yabancılaşma Algılarına Etkisinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 215-239.

- Soliman, H. (2017). School social workers' perception of school climate: An ecological system perspective. *International Journal of School Social Work*, 2(1), 1-18.
- Statistics: Use and Interpretation. Second Edition, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sular, M. (2017). *Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmasında Okul İklimi Ve Okulda İletişimin Rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sular, M. (2017). *Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmasında Okul İklimi Ve Okulda İletişimin Rolü*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity Of Play*. (Second Editon). USA: Harvard University Press.
- Şimşek, H., & Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S., & Demir, A. (2014). Okula Yabancılaşma Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 309-322.
- Şimşek, H., ve Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Tarhan, N. ve Nurmedov S. (2011). *Bağımlılık, Sanal veya Gerçek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N., & Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık*. Timaş Yayınları: İstanbul.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- The National School Climate Council (NSCC). (2007). What is School Climate?. Erişim Tarihi: 13.10.2021, <https://schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate/>.
- Topçu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Okul Kültürü*. Ankara: Anı Yayınları.
- TÜİK (2021). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*, 2021. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437) .Erişim Tarihi: 17.02.2022.
- Uzbay, İ. T. (2009). Madde Bağımlılığının Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler Ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, 21(22), 5-16.
- Uzun, T. (2018). Okul İklimi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki. In *International Learning Teaching and Education Research Congress*, Amasya, Türkiye.
- Ünsal, S. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaları ve Okula Yabancılaşmalarına Neden Olan Faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 435-455.

- Villarreal Sosa, L. (2019). International School Social Work: Building Networks and Relationships. *International Journal of School Social Work*, 4(1), 1-7.
- Wang, C., Berry, B., ve Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into practice*, 52(4), 296-302.
- Yaacob, W. M. Y. W., Zakaria, N. H., ve Aji, Z. M. (2021). Identification of Factors Contributing to Online Game Addiction among Adolescents. *Journal of Information and Communication Technology*, 20(4), 565-597.
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7.
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1), 135-152.
- Young, K. (2009). Understanding Çevrimiçi Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372.203.
- Zengin, Y. ve Kaygın, E. (2016). Örgütsel Adalet ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (56), 391-415.
- Zorbaz, O. (2018). Lise Öğrencilerinin Okul Terk Risklerini Etkileyen Öğrenci ve Okul Düzeyindeki Faktörler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı. Ankara.
- Zou, H., Deng, Y., Wang, H., Yu, C., & Zhang, W. (2022). Perceptions of School Climate and İnternet Gaming Addiction Among Chinese Adolescents: The Mediating Effect of Deviant Peer Affiliation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3604.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., ve Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

EK 1: ÖLÇME ARAÇLARI

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcılar/Veliler,

Bu çalışma, okul iklimini, okula yabancılaşma ve çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda gençlerin okul-aile ve sosyal çevre arasındaki iletişimin geliştirilmesini ve çevrimiçi oyun bağımlılığının önlenmesini amaçlayan öneriler geliştirilecek, okul sosyal hizmeti alanında kullanılabilecek önemli bulgular elde edilecektir.

- ✓ Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- ✓ Çalışmanın amacı doğrultusunda, nicel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- ✓ İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri talep edilmemektedir.
- ✓ Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- ✓ İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- ✓ Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından arşivlenerek saklanacaktır.
- ✓ Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- ✓ Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünden Arş. Gör. Mehmet BİLGE'ye veya tez danışmanı Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünden Prof. Dr. Bedrettin KESGİN'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Mehmet BİLGE

Danışman Adı: Prof. Dr. Bedrettin KESGİN

Bu çalışmada çocuğumun katılımcı olarak yer almasına ve vermiş olduğu bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını,

Kabul ediyorum

☐

Kabul etmiyorum

☐

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını,

Kabul ediyorum

☐

Kabul etmiyorum

☐

ANKET FORMU

1. Yaşınız	2. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek	3. Okulunuz	
4. Sınıfınız ☐ Lise 1 ☐ Lise 2 ☐ Lise 3 ☐ Lise 4			
5. Akademik başarı notunuz (ders notlarınızın ortalaması) 100 üzerinden değerlendirildiğinde yaklaşık olarak kaçtır? ☐ 40 ve altı ☐ 41-60 ☐ 61-80 ☐ 81-100			
6. Anne ve babanız ☐ Birlikte yaşıyor ☐ Ayrı ☐ Annem ve/veya babam vefat etti			
Anne ve babanızın eğitim durumuna uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		7. Anne	8. Baba
	Okuma yazma bilmiyor ¹	☐	☐
	Sadece okur yazar ²	☐	☐
	İlkokul mezunu ³	☐	☐
	Ortaokul mezunu ⁴	☐	☐
	Lise mezunu ⁵	☐	☐
	Yüksekokul / Üniversite mezunu ⁶	☐	☐
Anne ve babanızın çalışma durumuna uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Yüksek lisans / Doktora mezunu ⁷	☐	☐
		9. Anne	10. Baba
	Düzenli gelir getiren bir işte çalışıyor	☐	☐
	Çalışıyor, ancak düzenli geliri yok	☐	☐
	Çalışmıyor	☐	☐
	Emekli	☐	☐
11. Nerede ikamet etmektesiniz? ☐ İl Merkezi ☐ İlçe Merkezi ☐ Köy			
12. Aile Yapınızı Nasıl Tanımlıyorsunuz? ☐ Çekirdek aile ☐ Geniş aile ☐ Parçalanmış aile ☐ Tek ebeveynli aile			
13. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl tanımlıyorsunuz? ☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi			
14. Ailenle sorun yaşarsan bu durum okulunu etkiler mi? ☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Çoğunlukla ☐ Her zaman			
15. Okulun mevcut yapısından (idareciler, öğretmenler ve diğer çalışanlar) memnun musun? ☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Çoğunlukla ☐ Her zaman			
16. Okulda olmak seni ne kadar iyi hissettiriyor?			

☐ Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi

17. İnternet üzerinden oyun oynuyor musun?

☐ Evet ☐ Hayır

18. İnternet üzerinden günde ortama kaç saat oyun oynuyorsun? (10. Sorunun cevabı evet ise bu soruyu cevaplandırın)

☐ 0-1 saat ☐ 1-2 saat ☐ 2-4 saat ☐ 4 saat ve üzeri

19. Sahip olduğunuz bu iletişim araçlarını ebeveyn ya da öğretmenler tarafından kısıtlamadan istediğiniz kadar kullanabiliyor musunuz?

☐ Evet ¹ ☐ Hayır ²

20. İnternet üzerinden oyun oynaman okul derslerini etkiler mi? (10. Sorunun cevabı evet ise bu soruyu cevaplandırın)

☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Çoğunlukla ☐ Her zaman

21. Aşağıdaki kitle iletişim araçlarından hangilerine sahipsiniz?

☐ Cep telefonu ¹

☐ Bilgisayar ²

☐ Tablet ³

☐ Playstation / Xbox / Nintendo wii ⁴

☐ Hiçbiri ⁵

SON 3 AY İÇİNDE aşağıdakilerin ne sıklıkta olduğunu belirtiniz.
Lütfen dikkatlice okuyarak her madde için sadece bir seçenek işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum ¹	Katılmıyorum	Katılıyorum ³	Kesinlikle katılıyorum ⁴
22. Öğretmenler öğrencilerini önemser.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
23. Öğretmenlerimi seviyorum.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
24. Çalışan diğer personel öğrencileri önemser.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
25. Öğretmenler bir sorunumuz olduğunda bizi dinler.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
26. Öğretmenler iyi bir iş yaptığımızda bize bunu bildirir.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
27. Yetişkinler öğrencilere adil davranır.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
28. Öğrenciler birbirleriyle iyi geçinir.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
29. Öğrenciler diğer çoğu öğrencilere karşı dost canlısıdır.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

30. Öğrenciler birbirlerini gerçekten önemser.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
31. Öğrenciler birbirlerine karşı saygılı davranır.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
32. Keşke başka bir okula gitmiş olsaydım.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
33. Bu okuldan hoşlanıyorum.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
34. Okulumla gurur duyuyorum.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
35. Bu okul bana bir cezaevini hissettiriyor.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
36. Okul kuralları adildir.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
37. Okul kurallarının ihlali karşısındaki yaptırımlar adildir.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
38. Öğretmenler yanlış davranışı düzeltirken adildirler.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

SON 3 AY İÇİNDE aşağıdakilerin ne sıklıkta olduğunu belirtiniz. Lütfen dikkatlice okuyarak her madde için sadece bir seçenek işaretleyiniz.					
	Kesinlikle Katılmıyorum ¹	Katılmıyorum ²	Kısmen Katılıyorum ³	Katılıyorum ⁴	Kesinlikle Katılıyorum ⁵
39. Her gün okula gelmek bana ağır geliyor	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
40. Sürekli okula gidip gelmekten sıkıldım	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
41. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
42. Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
43. Okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
44. Öğrenciliği sıkıcı buluyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
45. Okuldaki derslere geç kalmak benim için önemli değildir	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
46. Okul eşyalarına (sıra, masa v.b.) yazı yazmaktan hoşlanırım	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
47. Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
48. Ders anlatılırken başka şeylerle uğraşırım	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
49. Okulun kurallarına uymadığımda	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

suçluluk duygusu yaşarım					
50. Disiplin cezası almanın benim için bir önemi yoktur	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
51. Okulda öğretilen bilgilerin ileride ne işe yarayacağını bilmiyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
52. Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
53. Okulda öğretilen bilgilerin, gerçek hayatla örtüşmediğini düşünüyorum	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
54. Okulda, arkadaşlarımla kendimi güvende hissedirim	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
55. Okul dışında bu okulla ilgili konuşmayı severim	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
56. Okul, hayatımda önemli bir yere sahiptir	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
57. Okul dışında da sınıf arkadaşlarımla görüşürüm	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

SON 1 YIL İÇİNDE aşağıdakilerin ne sıklıkta olduğunu belirtiniz. Lütfen dikkatlice okuyarak her madde için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Aşağıda belirtilen sorular İNTERNET üzerinden oynadığınız oyunlar için sorulmaktadır.					
	Hiçbir zaman ¹	Nadir olarak ²	Bazen ³	Sık sık ⁴	Her zaman ⁵
58. Oyun oynamadığınız zamanlarda, zihninizi tekrar ne zaman oyun oynayacağınız ile meşgul halde bulduğunuz oldu mu?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
59. Her geçen gün daha fazla oyun oynadığınız için rahatsızlık hissettiniz mi?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
60. Oyun oynamadığınız için strese girdiniz mi?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
61. Oyun oynamayı bırakmak istediğiniz halde kendinizi yine oyun oynarken bulduğunuz oldu mu?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
62. Oyun oynadığınız için yapmanız gereken birçok şeyi (ev işleri, eğitim, spor, hobi) ertelediğiniz oldu mu?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
63. Çok fazla oyun oynadığınız için diğer insanlarla problem yaşadınız mı?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
64. Oyunlara ayırdığınız sürenin miktarı ile ilgili ailenizi, arkadaşlarınızı ve size yardımcı olmak isteyen uzmanları kandırdınız mı?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
65. Olumsuz duygulardan kurtulmak için oyun oynadınız mı?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
66. Çok fazla oyun oynadığınız için anne-babanız, kardeşleriniz ve diğer kişilerle ciddi çatışmalar yaşadınız mı?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Nitel Araştırma Soruları

1. Genel olarak insanlarla ilişkilerini anlatır mısın?
2. Öğretmenlerin ve idarecilerin seni önemseddiğini sana karşı hangi davranışları ile anlarsın?
3. Okul ortamı hakkında ne düşünüyorsun?
4. İdareciler ve öğretmenlerin tarafından sana karşı eşit bir şekilde davranıldığı ya da davranılmadığı durumlar nelerdir?
5. Okul genel olarak yaşamını nasıl etkilemektedir?
6. Okulda bir sorun yaşadığında nasıl çözmektesin?
7. Okul içi kurallar senin için ne anlam ifade ediyor?
8. Okul dersleri senin için ne anlam ifade etmektedir?
9. Okul dışında yaşanan durumlar derslerini nasıl etkilemektedir?
10. İnternet üzerinden oyun oynamak senin için ne anlam ifade etmektedir?
11. İnternet üzerinden oyun oynama sebeplerin nelerdir?
12. İnternet üzerinden oyun oynaman hayatını nasıl etkilemektedir?

EK 2: ETİK KURUL İZNİ

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

PROTOKOL NO: 2022/77

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Lise Öğrencilerinde Okul İklimi ile Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Okula Yabancılaşmaya Etkisi: Burdur ve Isparta Örneği
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1- Nicel ve Nitel Araştırma – İlişki Arayıcı Araştırma – Görüşme 2- Doktora Tez Çalışması
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Arş. Gör. Mehmet BİLGE 2- Tez Danışmanı : Bedrettin KESGİN
KARAR	Etik Yönden Onay Verilmiştir.

Prof. Dr. Bülent YİĞİT
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANI

TARİH
26.05.2022



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-59474980
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Mehmet BİLGE)

30/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 27.09.2022 tarihli ve 2200048955 sayılı yazı.

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Doktora Programı Öğrencisi Mehmet BİLGE'nin yürütmekte olduğu "Lise Öğrencilerinde Okul İklimi İle Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Okula Yabancılaşmaya Etkisi: Burdur ve Isparta Örneği" konulu tez çalışması kapsamında hazırladığı anketleri ilimiz genelindeki liselerde uygulamak istediğine dair Yalova Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Anketlerin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak gönüllülük esasına göre ilimiz genelindeki liselerde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nesrin KAKIRMAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

O L U R
İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (18 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

İlk ve orta öğrenimini Manisa’da tamamladı. 2011 yılında girdiği Yalova Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünden 2015 yılında mezun oldu. 2016’da ise Manisa Celal Bayer Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü yüksek lisansından 2019’da mezun oldu. 2019 yılından beri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER

M. Bilge, G. Uçan, ve H. Baydur (2022). Investigating the Association Between Adolescent Internet Addiction and Parental Attitudes. International Journal of Public Health, 67, 1–9.

DİĞER YAYIN VE ESERLER

Bilge, M. (2019). Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadelede Uygulanan Politikalar, Korkut, G. Ve Korkmaz, A. (Ed.). Güncel Gelişmeler Işığında Sosyal Politika Tartışmaları içinde (174-188). Ankara: Detay Yayıncılık.

Bilge, M. (2019). Geçmişten Günümüze Yaşlılık, Gençtürk, Z. (Ed.). Yaşlılık ve Sosyal Politika Tartışmaları içinde (14-25). Ankara: Detay Yayıncılık.

Bilge, M. (2020). Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinde Dezavantajlı Bireylere Yönelik Uygulamaların İncelenmesi: “Vefa Sosyal Destek Grubu” Örneği. Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi, (16), 101-114.

Yanardağ, M. Z. ve Bilge, M. (2021). COVID-19 ve Sosyal Hizmet. Budak, F. (Ed.). Sağlık Yönetimi Bakış Açısıyla COVID-19 içinde (149-175). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yanardağ, M. Z., Bilge, M., ve Yanardağ, U. (2020). Davranış Bağımlılığına Sahip Müracaatçılara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları Üzerine Bir Tartışma. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(4), 551-560.

Yanardağ, U. ve Bilge M. (2022). Kumar Bağımlılığı, Erkoç, B. (Ed.). Bağımlılıklar ve Sosyal Hizmet Müdahaleleri içinde (199-193). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yanardağ, M. Z. ve Bilge, M. (2022). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı ve Sosyal Hizmette Kullanımı içinde (156-178). Artan T. ve Lotfi S. (Ed.). Sosyal Hizmet Kuramları I Ankara: Detay Yayıncılık.

Bilge, M. ve Bilge, H. (2023). Endüstriyel Sosyal Hizmet Yaklaşımı Odağında Çalışanların İş Yaşam Kalite Algıları Üzerine Değerlendirme. Toplum ve Sosyal Hizmet , 34 (1) , 151-168.

Bilge, M. (2023). Sosyal Gelişimin Teşvikinde Sosyal Dışlanma ve Sosyal İçerme Politikaları içinde (150-164). Öçal, M. (Ed.). Sosyal Gelişimin Teşvikinde Politikalar, Kuramlar ve Eylemler Ankara: Detay Yayıncılık.

Bilge, M. (2023). Göçmenlerin Eğitim İhtiyaçları ve Okul Sosyal Hizmeti Üzerine içinde (137-152). Yanardağ M. Z. ve Erkoç B. (Ed.). Göç ve Sosyal Hizmet Ankara: Detay Yayıncılık.

