

e-ISSN 2651-320X

Cilt:4 Sayı:1, Haziran 2021 / Volume:4 Issue:1, June 2021

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

(e-ISSN): 2651-320X

Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2021, 4 (1)



© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

DergiPark
AKADEMİK

bayterekdersisi@gmail.com

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

CİLT 4 SAYI 1 YIL 2021 / VOLUME 4 ISSUE 1 YEAR 2021

BAYTEREK

Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

International Journal of Academic Research

Cilt: 4 Sayı: 1 Yıl: 2021 / Volume: 4 Issue: 1 Year: 2021

Editör / Editor: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Teknik Editör / Technical Editor: **Mehmet ÖZKAYA**

Editör Yardımcıları / Assistant Editors: **Uğur ÜLGEN**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Redaksiyon / Redaction: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Dizgi / Typographic: **Mehmet ÖZKAYA**

Sayfa Tasarımı / Page Design: **Mehmet ÖZKAYA**

Kapak Tasarımı / Cover Design: **Mehmet ÖZKAYA**

İletişim / Contact Person: **Uğur ÜLGEN**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **Asos İndeks, OpenAIRE, İdeal Online Google Akademik**

Bayterek Dergisi **2018 yılından itibaren yılda iki defa** düzenli olarak yayınlanmaktadır.

Journal of Bayterek is published regularly **twice a year since 2018.**

Yayın Kurulu / Publication Board*

Dr. Gökhan ARI: Düzce Üniversitesi

Dr. Haluk DUMAN: Aksaray Üniversitesi

Dr. İbrahim DİLEK: Gazi Üniversitesi

Dr. Mehmet AKINCI: Aksaray Üniversitesi

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU: Mersin Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖKÇE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Seyfullah YILDIRIM: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL: Akdeniz Üniversitesi

Dr. Yılmaz YEŞİL: Gazi Üniversitesi

Dr. Yunus GÜNİNDİ: Aksaray Üniversitesi

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah KÖK

Dr. Abdulmuttalip İPEK

Dr. Abdulvahit SOFİZADEH

Dr. Adem SEZER

Dr. Ahmet MERMER

Dr. Alaattin AKÖZ

Dr. Ali YAKICI

Dr. Alpaslan DEMİR

Dr. Atila KARTAL

Dr. Ayhan BIÇAK

Dr. Aynur KOÇAK

Dr. Aysun YEMEN

Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI

Dr. Bekir DİREKÇİ

Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Dr. Bünyamin TAŞ

Dr. Cihat YILDIRIM

Dr. Dilek CERAN

Dr. Dursun YILDIRIM

Dr. Ekrem ARIKOĞLU

Dr. Eman HAYAJNEH

Dr. Ercan OKTAY

Dr. Eren YÜRÜDÜR

Dr. Erkan SALAN

Dr. Esmâ ŞİMŞEK

Dr. Eyup AKIN

Dr. Eyüp AKMAN

Dr. Eyüp ŞİMŞEK

Dr. Eyyup YARAŞ

Dr. Farhod MAKSDOV

Dr. Fatma AÇIK

Dr. Fatma ÖZKAN

Dr. Figen GÜNER DİLEK

Dr. Gökhan ARI

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Gülay MİRZAOĞLU SIVACI

Dr. Gürsoy AKÇA

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Hakan KOÇ

Dr. Hakan SELDÜZ

Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Dr. Haluk DUMAN

Dr. Hamza KELEŞ

Dr. Haneen ABUDAYEH

Dr. Hasan IŞIK

Dr. Hatice GEDİK

Dr. Hayati BEŞİRLİ

Dr. Ivan FUKALOV

Dr. İbrahim DİLEK

Dr. İbrahim ERDAL

Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Dr. İsa ÖZKAN

Dr. İsmet ÇETİN

Dr. Karjavbay Sartkojauli

Dr. Kenan ARIBAŞ

Dr. Kürşat KURTULGAN

Dr. M. Engin DENİZ

Dr. M. Faruk ÖZÇINAR

Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU

Dr. Mehmet AÇA

Dr. Mehmet AK

Dr. Mehmet AKINCI

Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Dr. Mehmet ÇEVİK

Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Melek ÇOLAK

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU

Dr. Mohammad Nabi SALİM

Dr. Muammer NURLU

Dr. Muhammed BEZİRCİ

Dr. Muhammed SALMAN

Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Dr. Mustafa BAŞI

Dr. Mustafa GÖKÇE

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Dr. Mustafa YILDIZ

Dr. Muvaffak EFLATUN

Dr. N. Tayyibe EKEN

Dr. Necmettin AYGÜN

Dr. Nedim BAKIRCI

Dr. Oğuzhan Serdar

KESİCİOĞLU

Dr. Oman DOĞANAY

Dr. Onur Emre KOCAÖZ

Dr. Osman UYANIK

Dr. Ömer ÖZKAN

Dr. Özgür ÖNDER

Dr. Özgür YILDIZ

Dr. Özlem YURT

Dr. Pap NORBERT

Dr. Petr KUÇERA

Dr. Refik TURAN

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Remzi KUZUOĞLU

Dr. Ruhi İNAN

Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ

Dr. Savaş KARAGÖZ

Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Serkan Selim ÜKTEN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Turan AÇIK

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Dr. Veli Savaş YELOK

Dr. Yalçın DİLEKLİ

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Yunus CERAN

Dr. Yunus GÜNİNDİ

Dr. Zahra ABOLHASSANİ

Dr. Zekeriya KARADAVUT

Dr. Zelfira ŞÜKÜRÇİYEVA

Dr. Zeliha SEÇKİN

Dr. Zübeyir OVACIK

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet Adresi / web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buaad> ve <http://www.bayterek.org>

E-Posta / E-Mail: bayterekdersisi@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (382) 288 3437

Adres/Address: Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km
68100 Aksaray / TÜRKİYE

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

Cilt:4 Sayı:1 Yıl:2021 / Volume:4 Issue:1 Year:2021

(e-ISSN): 2651-320X

Editorial...

BAYTEREK International Journal of Academic Research share review, research and introduction articles of various science fields, especially Social Sciences, Humanities and Administrative Sciences, Educational Sciences and Teacher Training and Philology Core Fields, with open access to the readers in electronic environment. In this issue, six articles have been published from various branches of science. We invite scientists to support our journal and the scientific community with their original articles in their fields; hope to meet at our new issue.

Editörden...

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi; Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme ile Filoloji Temel Alanları başta olmak üzere çeşitli bilim alanlarının araştırma, inceleme, derleme ve tanıtma içerikli bilimsel çalışmalarını elektronik ortamda açık erişimle okuyucuları ile paylaşmaktadır. Yedinci sayısında farklı bilim dallarından altı makale yayınlanmıştır. Bilim insanlarını alanlarında özgün makaleleriyle dergimize ve bilim âlemine destek vermeye davet ediyoruz; yeni sayımızda buluşmak üzere.

Dr. Onur Alp KAYABAŞI

Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi Editörü | Editor of International Journal of Academic Research

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

İçindekiler / Contents

Editörden / Editorial	Sayfa /Page
Makaleler / Articles	
Haktan DEMİRCİOĞLU, Yunus GÜNİNDİ <i>Okul Öncesi Dönem Psikososyal Risk Faktörlerinin İncelenmesi</i> (Examination of Preschool Psychosocial Risk Factors)	1-31
Hamide AKBAŞ COŞAR, Hatice GEDİK <i>Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> (Examination The Relationship Between Teacher Candidates' Social Media Addiction And Academic Performance)	32-65
Emine YILDIZ ARIGANOĞLU <i>Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Farkındalıklarının İncelenmesi</i> (Examining Awareness of Teachers About Class Leadership)	66-94
Emre CANOĞULLARI, Deniz ÜNLÜ, Harun ŞAŞMAZ <i>Ortaokullarda Disiplin Problemlerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi</i> (Comparative Study of Discipline Problems in Middle Schools in Terms of Different Variables)	95-118
Serhat TOPTAŞ <i>Türkiye’de Radyo Reklamcılığının Arka Planı</i> (Background of Radio Advertising in Turkey)	119-133
Sinan EKE <i>Gerede (Bolu) İlçesi Çocuk Oyunları</i> (Gerede (Bolu) District Children’s Games)	134-147



Okul Öncesi Dönem Psikososyal Risk Faktörlerinin İncelenmesi¹

(Examination of Preschool Psychosocial Risk Factors)

Haktan DEMİRCİOĞLU², Yunus GÜNİNDİ³

Makale Bilgileri

Öz

Article History

Alındı/Received:

02/05/2021

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

30/05/2021

Kabul edildi/Accepted:

30/05/2021

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.931550

Araştırmada, bağımsız anaokullarında ve ilkökula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile bağımsız anaokullarında görev yapmış psikolojik danışmanların okul öncesi dönem psikososyal risk faktörlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması modeli ile tasarlanan bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi amacıyla “psikososyal risk faktörleri”, “gelişimi tehdit eden durumlar” ve “önleyici rehberlik hizmetleri” ana temaları üzerinden derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda Yozgat merkez ilçede çalışan 12 okul öncesi öğretmeni ve 12 psikolojik danışman yer almıştır. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından “odak grup görüşme formu” hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem psikososyal risk faktörlerinin “farkındalık düzeyi”, “tutum”, “tercih”, “geleneksel yapı”, “çevre hassasiyet düzeyi” ve “kişisel özellikler” temaları altında; okul öncesi dönem gelişimi tehdit eden durumların “ihmal”, “fiziksel istismar”, “duygusal istismar”, cinsel istismar” ve “ekonomik istismar” temaları altında; önleyici rehberlik çerçevesinde gerçekleştirilebilecek çalışmaların ise “çocuk”, “ebeveyn”, “politika”, “okul öncesi eğitim kurumları” ve “diğer kurumlarla işbirliği” temaları altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi dönem; psikososyal risk faktörleri; önleyici rehberlik

© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Demircioğlu, H., & Günindi, Y. (2021). Okul öncesi dönem psikososyal risk faktörlerinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 1-31. doi:10.48174/buaad.931550

Summary

In the study, the opinions of pre-school teachers working in independent kindergartens affiliated to the Yozgat Provincial Directorate of National Education and kindergartens affiliated to the primary school and psychological counselors who worked in independent kindergartens about the psychosocial risk factors in the preschool period were examined. For this reason, the study was designed according to the case study model, which is one of the qualitative research methods. According to this model, structuring a process that allows for the in-depth examination of the opinions of the people participating in the research is of great importance.

The study group of the study included 12 pre-school teachers working in independent kindergartens affiliated to the Yozgat Provincial Directorate of National Education and kindergartens connected to the primary school and 12 psychological counselors working in independent kindergartens.

¹Bu araştırma, Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2014EF/A107).

²Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, 0000-0002-5092-1698

³Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı yunusgunindi@aksaray.edu.tr, 0000-0001-5192-5466

A "focus group interview form" was prepared by the researchers in order to collect qualitative data regarding the study. The questionnaire was prepared with emphasis on door-opening questions that allow for in-depth views on triggering risk factors, familial-institutional-environmental negligence, current situation, preventive-protective and supportive measures. The prepared questionnaire was presented to the opinions of three experts in order to evaluate its clarity, validity and functionality features. In the light of the feedback received from the experts, the necessary adjustments were made in the form. Then, the questions in the form were directed to two preschool teachers and two psychological counselors; they were asked to evaluate whether the questions were found to be understandable. According to the feedback received, the "focus group interview form" was finalized.

The content analysis of the focus group interviews was carried out with the NVIVO 9.0 program. In this study, coding and themes were created with the help of NVIVO 9.0 program. With the NVIVO 9.0 program, a wide range of contents can be encoded easily, complex information can be edited simply, so that all data can be mastered. NVIVO 9.0 program allows fast recall and later analysis while coding is done. It offers the opportunity to compare according to variables such as gender, age or income. However, by creating models, graphics and matrices, it enables the researcher to realize new ideas and relationships and to reveal their findings more visually.

NVIVO, a computer-aided qualitative analysis program, allows the researcher to collect codes under special themes, to compare a large number of sample data, to quickly repeat or correct the procedures when necessary, to reach the results at any time, to establish a relationship between the codes and the researcher's notes, and the model, matrix, It is a program that allows it to be summarized in graphics or reports. For the content analysis of the focus group interviews, first of all, the expressions in the audio recordings were written in the computer environment. Later, the written document was transferred to the NVIVO 9.0 program.

In the light of the findings obtained from the research, it can be stated that the following conclusions have been reached;

- Preschool psychosocial risk factors are grouped under the themes of "awareness level", "attitude", "preference", "traditional structure", "environmental sensitivity level" and "personal characteristics".
- Situations that threaten pre-school development are grouped under the themes of "neglect", "physical abuse", "emotional abuse", sexual abuse "and" economic abuse".
- The activities that can be carried out within the framework of preventive guidance are grouped under the themes of "children", "parents", "policy", "preschool education institutions" and "cooperation with other institutions".

Psychosocial risk factors have a quality that needs to be taken in every period. However, it can be stated that being noticed especially in the preschool period is a very important factor in the healthy continuation of the academic and psychosocial development of children. Therefore, it is necessary to take steps to differentiate risk factors, to understand them and to take measures specific to risks. As a result of this study, the factors that increase or decrease the risk factors are determined as awareness level, attitude, preference, traditional structure, environmental sensitivity level and personal characteristics.

It can be said that if the necessary measures are not taken in time for psychosocial risk factors, the probability of encountering situations that threaten the development of children may increase. For this reason, it is of great importance to reveal all the factors that threaten development in detail. As a result of this study, these factors were determined as neglect, emotional, physical, sexual and economic abuse. Clarifying what needs to be done to eliminate these threats and to prevent new psychosocial risks that may be encountered in the process can be considered as another important issue. As a result of this study, the necessity of carefully planning child and parent-oriented studies, reviewing the policy on the basis of preventive guidance and working in cooperation with pre-school education institutions and other relevant institutions were revealed in order to strengthen prevention efforts.

Keywords: Preschool period, psychosocial risk factors, preventive guidance.

GİRİŞ

Her bir birey, dünyaya geldiği andan itibaren özellikle ailevi ve çevresel yaklaşımlar çerçevesinde karakterini geliştirir. Yine bireyler, karşılaşılan hâl ve hareketler üzerinden kendilerine ve diğerlerine yönelik biçtikleri değere göre davranımda bulunmayı tercih ederler. Davranışın yönünü belirleyen en temel unsur, karşı tarafça hissettirilen “değer” algısıdır. Bu algı, kişisel, ailevi ve

çevresel faktörlere göre şekillenir. Yani, çocukluktaki yaşantılar ve bu yaşantılara atfedilen anlam kişilik gelişiminde önemli bir yer tutar.

Çocukluk dönemi, birçok kuramcı tarafından gelişimin sonraki yıllarını şekillendiren bir zaman dilimi olarak değerlendirilmiştir (Hall ve Lindzey, 1978). Freud kişilik gelişiminin geriye dönülmez bir şekilde ilk altı yıl içerisinde tamamlandığını dile getirmiştir (Corey, 2000). Erikson'a göre de kişilik gelişimi ve uyumu daha önceki gelişimden ve uyumdan etkilenir ve ilk yaşantılar kritik bir evre olarak bir kişinin gelecekteki kimliğini kolaylaştırır veya tehlikeye sokar (Gardiner ve Gander, 2010). Erikson, ilk altı yılda sırası ile çocukların temel güven duygularının (0-1,5 yaş), özerklik becerilerinin (1,5-3,5 yaş) ve girişimcilik motivasyonlarının (3,5-6 yaş) sağlıklı bir şekilde gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre, her bir özelliğin kendi dönemi içerisinde desteklenmemesi durumunda sonraki zamanlarda bu özelliklerin gelişmesi oldukça zordur (Trawick-Swith, 2013). Bu çerçeveden bakıldığında, okul öncesi dönemde karşılaşılan tavır ve tutumlar bireylerin sosyal-duygusal gelişiminin yönünü belirleyen unsurlar arasında gösterilebilir.

Çocuklarla onların yaşamında önemli bir role sahip olan yetişkinler arasındaki etkileşimin kalitesi, bu yıllarda aldıkları bakım, gerçekleştirdikleri güven ve özerklik duyguları, onların psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak gelişmeleri için yaşamsal öğelerdir (Gardiner ve Gander 2010). Odom (2000), gelişimde okul öncesi yılları, iletişimin, sosyal etkileşimin, dil becerilerinin, kendilik değerinin gelişimi açısından kritik yıllar olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle, özellikle okul öncesi dönem içerisinde karşılaşılan durumların, çocukların psikososyal gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Psikososyal risk faktörlerinin özellikle erken dönemde fark edilmesi, fırsat eşitliği ilkesinin de niteliksel olarak güçlenmesi anlamında oldukça önemlidir. Her bir çocuğun alacağı eğitimin kalitesini standart hale getirebilmek ve bu kaliteyi koruyabilmek adına yapılması gereken işlemlerden biri de psikososyal risk faktörlerinin izlenebilmesidir.

Çocukluk döneminde yaşanan olayların daha sonraki dönemde meydana gelebilecek rahatsızlıklarla ilişkisi günümüzde fazlasıyla üzerinde durulan bir konu olmuştur (Gluckman, Hanson ve Beedle, 2007; Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003). Çocukluk döneminde edinilen olumsuz deneyimler (anne baba ilgisizliği, sürekli utanç duygusu yaşama, ayıplanma ve taciz) çeşitli stres tepkileriyle ilişkilidir ve psiko-biyolojik gelişimi etkiler (Schore, 2001). Çocukluk çağındaki bu tür örselenmeler ileriki yaşlarda olumsuz etkilerini madde, alkol bağımlılığı, şiddet ve zorbalığa meyil ve benzer problemlerle gösterebilmektedir (Önder ve Gülay, 2007). Çocukluk dönemi ruhsal sorunlarının azaltılması için, müdahalenin erken dönemlerde, belirtiler ortaya çıkmadan önce başlatılması gerekmektedir. Gelişimsel açıdan kritik yıllar olması nedeniyle, okul öncesi dönemde çocukların davranışlarının, gözlenmesi ve değerlendirilmesi gelişimin desteklenmesi

ve olabilecek sorunların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Weisz ve Eastman, 1995; akt. Erol, Kılıç, Ulusoy, Keçeci ve Şimşek, 1998). Bu bilgiler üzerinden, okul öncesi dönem içerisinde karşılaşılabilecek olası psikososyal risk faktörlerinin tespit edilmesinin ve gerekli tedbirlerin alınmasının önemi ayrıca vurgulanabilir.

Çocuklarda psikopatoloji riskini arttıran bazı risk etmenleri saptanmıştır. Bu risk etmenleri; doğum öncesi komplikasyonlar, nörokimyasal dengesizlik, organik bozukluklar, düşük zeka düzeyi, sosyal yetersizlik, dikkat sorunları, okuma güçlüğü, apati, duygusal olgunlaşmada gecikme, özgüven eksikliği, düşük sosyo-ekonomik koşullar, aile bireylerinde psikolojik bozukluk, çocuk istismarı, stresli yaşam olayları, düzensiz (kaotik) aile yapısı, aile içi çatışmalar ve iletişim sorunları, ebeveynlerle zayıf bağlar, akran grubundan dışlanma, yabancılaşıma, izolasyon ve okul başarısızlığı olarak sıralanabilir. Gelişim karmaşıktır ve bir bozukluğa yol açan tek bir nedenden ya da risk faktöründen söz etmek çoğunlukla olası değildir (Baykara ve Miral, 1998). Burada sıralanan risk faktörleri yalnızca psikososyal bağlamda değerlendirildiğinde ihmal ve istismar (duygusal, fiziksel, cinsel ve ekonomik) başlıklarında sınıflandırmak mümkündür.

Düşük sosyoekonomik düzey, dar yaşam alanı, geniş aile yapısı, göç olgusunun varlığı, düşük eğitim düzeyi, tek ebeveynli aile, düşük evlilik kalitesi, zayıf ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveyn madde kötüye kullanım öyküsünün varlığı çocuğa yönelik ihmal ve istismarın ortaya çıkmasında zemin hazırlayıcı etkenler olarak bildirilmektedir (Armağan, 2007; Kara, 2004).

Dünya'da istismar olaylarının sıklıkla yaşanmasına karşın birçok devletin istismarın önlenmesinde ve istismar gören çocuklara destek sağlamada yetersiz kaldığı bilinmektedir. İstismarın önlenmesi için, farklı bilim dallarının alanda araştırmalar yapması ve sorun hakkında çözüm üretmesi gerekmektedir. Çocuklarla her gün ilişki içinde olan öğretmenlerin, aileleri ve yaşadığı çevre tarafından istismar edilen çocukları saptamada ve bu çocuklarla ilgili koruyucu önlenmesi almada önemli rolleri bulunmaktadır (Erol, 2007). İstismara yol açan temel nedenlerden birinin de ihmal olduğu göz önüne alındığında, ihmal ve istismarın tespit edilmesinin çocukların yüksek yararı için ne kadar gerekli olduğu daha da belirginleşmektedir.

Çocuk yetiştirme yöntemi ne olursa olsun zaman zaman çocukların fiziksel cezalara uğradıkları ve bununla beraber duygusal hasarların da ortaya çıktığı, bazen de cinsel yönden zedelendiklerinin gözlemlendiği bilinmektedir. Aileler çocuk yetiştirme sürecinde bilerek ya da farkında olmadan çocuklarının gelişimini olumsuz yönde etkileyecek, kimi zaman şiddet, kimi zaman da ihmal şeklinde davranışlar gösterebilmektedirler. Bu nedenle istismar ve ihmalin tanınması, önlenmesi ve müdahalelerde bulunulması gerekmektedir (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009).

Çocuk istismarı ve ihmali, anne, baba ya da bakım hizmeti sunan gibi bir yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak

nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Oral, Can, Kaplan, Polat, Ateş, Çetin, Miral, Hancı, Erşahin, Tepeli, Bulguç ve Tıraş, 2001). Dünya Sağlık Örgütü ise çocuk istismarını “çocuğun sağlığını, fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkileyen, bir yetişkin, toplum veya ülkesi tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar” olarak açıklamaktadır (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, 2010). Görüldüğü gibi burada davranımda bulunanın niyetine değil çocuk üzerinde yarattığı etkiye odaklanılmaktadır. Çocuğun sağlığı ve gelişimi üzerinde olumsuz etkiye sahip her yaklaşım, davranışın arkasında yatan gerekçeye bakılmaksızın istismar olarak belirtilmektedir.

Çocuk istismarı yinelenebilirliği, çocuğa genellikle en yakını olan kişiler tarafından yapıyor olması ve çocuk üzerinde yaşamının ilerleyen yıllarını dahi etkileyecek uzun süreli etkilerinin olması açısından tanımlanması ve tedavi edilmesi en zor travma türüdür (Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner 2003; Johnson, 2000). İstismar ve ihmalin farklı şekilleri yalnız aileleri değil, toplumu, sosyal kuruluşları, yasal sistemleri, eğitim sistemini ve iş alanlarını da etkileyen bir halk sağlığı sorunudur (Akduman, Ruban, Akduman ve Korkmaz, 2005; Taner ve Gökler, 2004).

İstismar fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismar gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilir Çocuk ihmali ise, başta anne ve baba olmak üzere, bakmakla yükümlü kimseler ve diğer yetişkinlerin, çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık ve sevgi gibi temel gereksinimlerini ihmal etmeleri sonucu, çocuğun bedensel, duygusal, ahlaki ya da sosyal gelişiminin engellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Dolayısı ile ortaya çıkmadan önce engellenebilmesi için okul öncesi dönem risk faktörlerinin bilinmesi büyük önem taşır.

Dünyanın hemen hemen her ülkesince kabul edilmiş olan Çocuk Hakları Sözleşmesi Türkiye Cumhuriyeti tarafından da 1990 yılında imzalanmış, 1995 yılında ise Bakanlar Kurulu'na onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne uygun olarak, her yönden sağlıklı bir nesil için istismar ve ihmal konularına toplumsal boyutta yaklaşılmalı, toplumsal stres faktörlerine müdahale stratejileri belirlenmelidir (Bahar ve ark., 2009). Bu açıdan değerlendirildiğinde, çocukların okul öncesi dönemde karşılaşabilecekleri psikososyal risk faktörlerinin tespit edilmesinin önemi daha fazla belirginleşmektedir.

Her bir çocuğun alacağı eğitimin kalitesini standart hale getirebilmek ve bu kaliteyi koruyabilmek adına yapılması gereken işlemlerden biri de psikososyal risk faktörlerinin izlenebilmesidir. İşlevsel ve sürdürülebilir bir izleme stratejisinin geliştirilmesi bu ihtiyacı giderebilecek aşamalardan biri olarak değerlendirilebilir. Kurumsallaştırılmış bir sistem ile izleme-değerlendirme yapabilmek kapasitesini geliştirmek, hak temelli anlayışın eğitim felsefesi olarak kanıksandığının en somut göstergelerinden biri olarak ifade edilebilir. Bu nedenle psikososyal risk faktörlerinin saptanması eğitsel ve sosyal-duygusal gelişim açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının, bölgenin ve çocukların gereksinimleriyle tutarlı modelleri sınavabilmesi ya da geliştirilebilmesi için söz konusu programların içerikleri, kazanımları, uygulama süreçleri gibi temel özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde ele alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Sosyal beceri gelişiminin yeniden şekillendiği okul öncesi dönemde, çocukların geçmişten getirdiği riskleri ortadan kaldırabilmesi ve her bir çocuğun potansiyelini pek çok alanda en yüksek seviyeye çıkartabilmesi hedeflenmektedir (Ocak ve Arda, 2014). Bu çerçevede, potansiyel risk faktörlerinin belirgin hale getirilerek öncül tedbirlerin alınabilmesini sağlamak okul öncesi eğitimde birincil değere sahip bir faaliyet olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile bağımsız anaokullarında görev yapmış psikolojik danışmanların okul öncesi dönem psikososyal risk faktörlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu nedenle çalışma, nitel araştırma yöntemi modellerinden durum araştırması modeline göre tasarlanmıştır. Bu modele göre, araştırmaya katılan kişilerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan bir sürecin yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan 12 okul öncesi öğretmeni ve bağımsız anaokullarında görev yapmış 12 psikolojik danışman yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanması amacıyla, araştırmacılar tarafından “odak grup görüşme formu” hazırlanmıştır. Soru formu, tetikleyici risk faktörleri, ailevi-kurumsal-çevresel ihmal, mevcut durum, önleyici-koruyucu ve destekleyici tedbirler başlıkları üzerinden görüşlerin derinlemesine alınabilmesine olanak tanıyacak nitelikte, kapı aralayıcı sorulara ağırlık verilerek hazırlanmıştır. Hazırlanan soru formu, anlaşılabilirlik, geçerlilik ve işlevsellik özellikleri üzerinden değerlendirilmek üzere üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler ışığında formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından formda yer alan sorular, iki okul öncesi öğretmenine ve iki psikolojik danışmana yöneltiştir; kendilerinden, soruların anlaşılır bulunup bulunmadığının değerlendirilmesi istenmiştir. Alınan dönütlere göre “odak grup görüşme formu”na son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

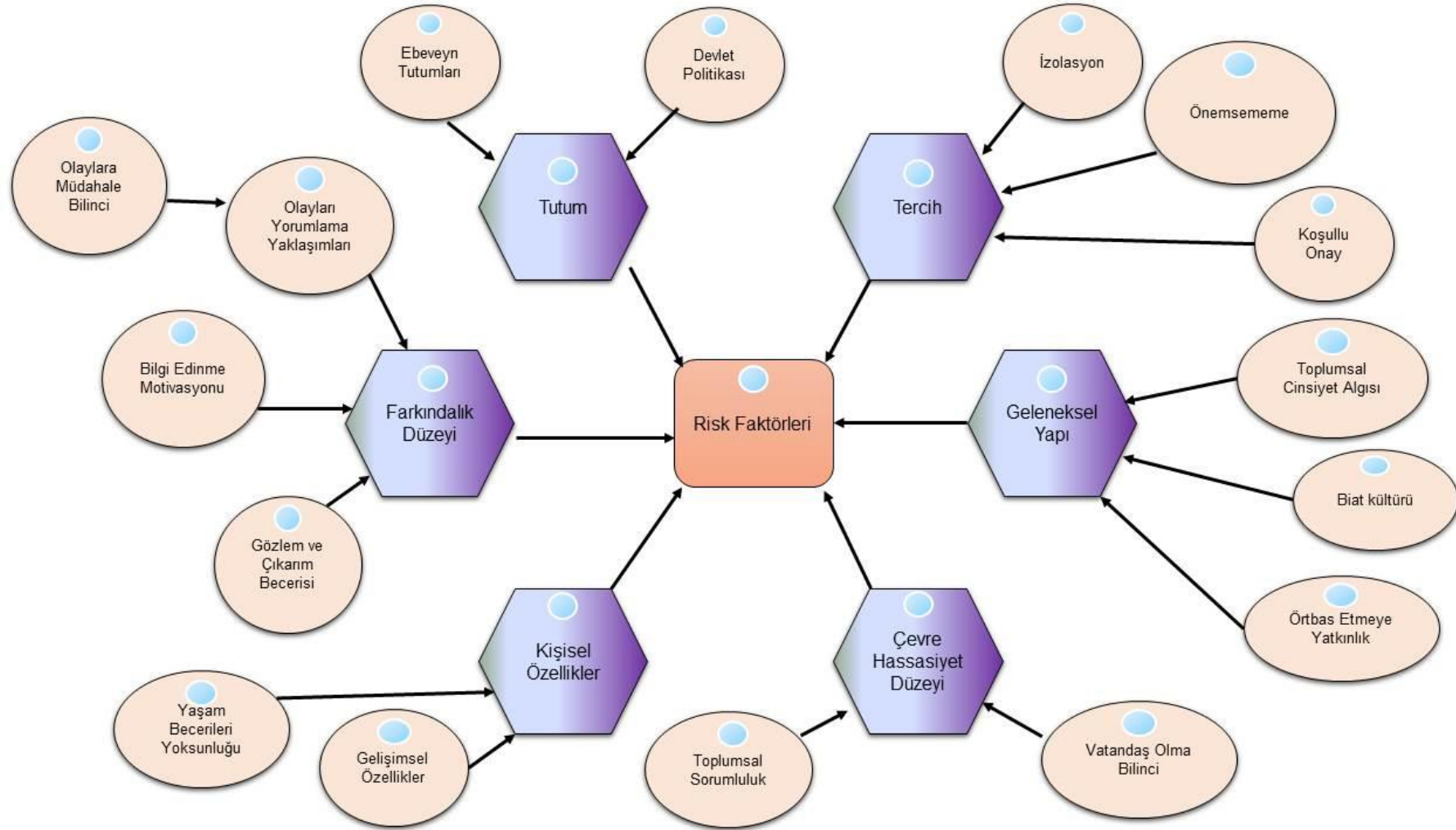
Odak grup görüşmelerinin içerik analizi NVIVO 9.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kodlamalar ve temalar NVIVO 9.0 programı yardımıyla oluşturulmuştur. NVIVO 9.0 programı ile oldukça geniş kapsamlı içerikler kolaylıkla kodlanabilmekte, karmaşık bilgiler basitçe düzenlenmekte böylelikle verilerin bütününe hâkim olunması sağlanmaktadır. NVIVO 9.0 programı kodlamalar yapılırken hızlı geri çağırma ve daha sonra analiz yapmaya fırsat vermektedir. Cinsiyet, yaş veya gelir gibi değişkenlere göre karşılaştırma yapma olanağı sunar. Bununla birlikte model, grafik ve matrisler oluşturarak araştırmacının yeni fikir ve ilişkileri fark etmesini ve bulgularını daha görsel olarak ortaya koymasını sağlamaktadır (Meşeci, Karamustafaoğlu ve Bacanak, 2012).

Bilgisayar destekli nitel analiz programı olan NVIVO araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır (Cassell, Buehring, Symon, Johnson ve Bishop, 2005). Odak grup görüşmelerinin içerik analizi için öncelikle ses kayıtlarında yer alan ifadeler aynen bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra yazılı doküman, NVIVO 9.0 programına aktarılmıştır.

BULGULAR

Odak grup görüşmelerinde okul öncesi öğretmenlerine ve psikolojik danışmanlara “Sizce okul öncesi dönem psikososyal risk faktörleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplara ait kodlamalardan oluşturulan model Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1 – Okul Öncesi Öğretmenleri ve Psikolojik Danışmanların Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Psikososyal Risk Faktörleri



Şekil 1’de de görüldüğü gibi, okul öncesi dönem psikososyal risk faktörleri “farkındalık düzeyi”, “tutum”, “tercih”, “geleneksel yapı”, “çevre hassasiyet düzeyi” ve “kişisel özellikler” temaları altında toplanmıştır. Her bir tema, içerisinde barındırdığı kodlarla birlikte ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

Farkındalık Düzeyi

“Farkındalık düzeyi” teması içerisinde olayları yorumlama yaklaşımları, bilgi edinme motivasyonu ile gözlem ve çıkarım becerisi kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, -ister profesyonel meslek elemanı ister ebeveyn olsun- yetişkinlerin farkındalık düzeylerinin risk faktörlerinin artmasında ya da azalmasında büyük önem taşıdığı ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemde yer alan çocukların yaşadıkları psikolojik travma içeren olayların yorumlanmasında yetişkinlerce kullanılan argümanlar, riskleri tetikleyen ya da ortadan kaldıran mahiyette değerlendirilmiştir. Travmatik yaşantıların “örseleyici olma” özelliğinin indirgenmesi ve gerekenden daha az önem verilmesinin, tedbir alabilme yetkinliğini ve olaylara müdahale bilincini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir.

Hem profesyonel meslek elemanlarının hem de ebeveynlerin psikososyal risklere yönelik bilgi edinme motivasyonlarının zayıf olmasının söz konusu risklerin tekrarına davetiye çıkarır bir özellik taşıdığı dile getirilmiştir. “Ben bu konuları biliyorum” düşüncesinin ya da “o kadar da büyütülmesine gerek yok” yaklaşımının bilgi edinme motivasyonu ile de doğrudan ilgili olduğu ifade edilmiştir. Özellikle, ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen bilgilendirme amaçlı seminerlere katılımın oldukça az olduğu, seminerlere katılan ebeveynlerin zaten bilgiyi elde etme konusunda oldukça girişken ve meraklı olduğu belirtilmiştir.

Farkındalık düzeyi ile ilişkilendirilen bir diğer kod olan gözlem ve çıkarım becerisi ile ilgili olarak özellikle gözlenen olayın çocuk üzerinde yaratabileceği olumsuz etkilerin göz ardı edilmesinin ya da doğru içerikte değerlendirilememesinin ortaya çıkardığı istenmeyen sonuçlara atıfta bulunulmuştur. Gözlenen herhangi bir olay karşısında eğitimcilerin ya da ebeveynlerin doğru kontrol listesine sahip olmamasının, bir başka deyişle gözlenen olayın risk yükünün gerçekçi hesaplanamamasının çocukların risklerle karşı karşıya kalma olasılığını artırdığı dile getirilmiştir. Gözlenen olaylarda yapılan hesaplama hatalarının, doğru çıkarımları da otomatik olarak olumsuz etkileyeceği ifade edilmiş, bu durumun çocukların karşılaştıkları psikososyal risk faktörlerini hayata bağlayan bir “can damarı” olduğu betimlenmiştir.

Farkındalık düzeyi teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Farketmek için önce bu konuyla ilgili hassasiyet taşımanın önemli olduğunu düşünüyorum. Arka plandaki düşünceniz ne ise algı kanallarınızı bu düşünce çerçevesinde açar ya da kapatırsınız. Diğerini varlık olarak önemseniz tedbir alırsınız, kıymet vermezseniz ya da olması gerektiği kadar önemsemezseniz görmezden gelebilir, olayların üstünü örtebilirsiniz”

“Hangi olaya hangi açıdan baktığınız çok önemli. ‘Kol kırılır yen içinde kalır’, ‘bu seferlik görmezden gelelim’ gibi yaklaşımlar özellikle cinsel istismar gibi tahribat gücü yüksek risklerin önlenememesinde en büyük etken”

“Bana dokunmayan yılan bin yaşasın anlayışının riskli durumlara müdahale sürecinde bazılarınınca temel felsefe olarak ele alındığını görüyorum”

“Riskli ortaya çıkarıcı en önemli şeylerden biri de anne babaların bu konuda bilgi edinme girişimlerinin olmamasıdır”

“Mahalle kültürü aslında psikososyal risklerin önlenmesinde gerekli bir unsur. Eskiden yakın çevre, esnaf, konu komşu çocuk okuldan eve giderken ya da dışarda oyun oynarken bir güven kaynağıydı. Göz ucuyla çocukları izlerdi bu kişiler. Şimdi ise riskleri gözlemek kameralara kaldı. Gördüklerinden anlam çıkarmaya çalışmak oldukça azaldı”

“Çocuğunun kolundaki geçmek bilmeyen morlukları ‘çocuğum çok yaramaz, sürekli düşüyor, ondan olmalı’ şeklinde açıklayan bir anne vardı. Sonrasında işin fiziksel ve cinsel istismar boyutu ortaya çıkmıştı. Öncesinde aile uyanabilseydi, ipuçlarını doğru okuyabilseydi belki olay bu şekilde sonuçlanmazdı”

Tutum

“Tutum” teması içerisinde ebeveyn tutumları ve devlet politikası kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, baskı kuran, kayıtsızca ve tutarsızca davranan ebeveynlerin çocuklarının risk faktörlerine daha açık olduğunun sıklıkla ifade edildiği ortaya konmuştur. Özellikle çocuğunun davranışlarına ve kişiliğine fiziksel ve psikolojik baskıyla ipotek koyan anne babaların ya da bakım verenlerin varlığının güçlü bir risk faktörü olduğu belirtilmiştir. Ancak ebeveyninin dediklerini yerine getirdiğinde varlığı onaylanan, diğer zamanlarda önemsenmeyen çocukların koşullu olarak sevgi ve saygı görmesinin, çocukları manipülasyona açık hale getiren bir etmen olduğu değerlendirilmiştir. Psikolojik ve fiziksel baskıyı hemen her an ensesinde hisseden çocukların doğal davranabilme potansiyellerinin zedelenmesinin kaçınılmaz olduğu, bu nedenle dış denetim odaklı davranmaya başlayarak ve onaysız kalma korkusuyla hareket ederek diğerlerinin riskli davranışlarına maruz kalma olasılığının arttığı sıklıkla ifade edilmiştir.

Görüşmelerde ayrıca, çocukların bekledikleri ilgi düzeyinden çok azını aldıkları durumlarda ve onlara dengeli-tutarlı davranılmadığında da risklere maruz kalma olasılığının arttığı beyan edilmiştir. Çocuğın varlığının yok sayılması ya da yeterince önemsenmemesi durumlarında çocukların bu ihtiyaçlarını başka kaynaklardan almaya çalışabilecekleri, bunun da risk faktörlerini artıracığı vurgulanmıştır.

Çocuğuna istediğı psikolojik teması yeterince verebilen, onların varlıklarını koşulsuzca onaylayan, dengeli-tutarlı davranan, sorunlarını fiziksel ve psikolojik güçle değil proaktif bir yaklaşımla çözmeye çalışan, kural koyan ancak niyete göre esnek değerlendiren, çocuğının davranışlarına geri bildirim veren ve neyin neden yapılması ya da yapılmaması gerektiğini çocuğın gelişim düzeyine uygun bir dille ve yöntemle açıklamaya çalışan ebeveynlerin çocuklarının risklerle karşı karşıya kalma olasılığının daha az olduğunun altı çizilmiştir.

Tutum temasının içerisinde yer alan devlet politikası kodu ile ilgili olarak, çocukları korumaya yönelik devletin nasıl bir yaklaşımda bulunduğının değerlendirildiğı görülmüştür. İhmali olan ve istismar eden kişilere yönelik devletin yaptırımlarının yeterince caydırıcı ve önleyici olmadığı, bununla birlikte 2000’li yıllarda yayınlanan kanun, yönetmelik, tebliğ, genelge ve yönergelerle sorunun çözümüne yönelik girişimlerde bulunulduğu ifade edilmiştir. Bu aşamada, 0 (sıfır) tolerans kavramına sıklıkla atıfta bulunulmuş, devlet tarafından üretilen politikalarda çocuğın risklerden tam anlamıyla korunabilmesi için gerekli olan güçlü bir izleme değerlendirme sisteminin olmadığı vurgulanmıştır.

Tutum teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Anne babaların yaklaşımları birçok şeyin belirleyicisi aslında. Sırf geçmiş zamanda kendi anne babası kendisine böyle davrandı diye çocuğunu dövenler var. ‘Ne var canım ben de babamdan çokça dayak yedim, bak adam oldum. Ara sıra tokat atmakta zarar yok’ diyen bir velim vardı. İkna etmek için çok çalıştım, umarım artık uygulamıyordur. Çocuğının sınıftaki çekingenliğini unutmam mümkün değil”

“İster anne baba isterse devlet olsun yaklaşım tarzı ve benimsediğı tutum çok önemli. Anne babalar kendilerini haklı çıkarmaya çalışan bahaneler üretseler de istismar istismardır. Bunun etkisini hiçbir bahane azaltmaz, çocuğuna tokat atmasan da o el havaya kalktıysa aynı etkiyi yaratır”

“Mevzuat çok bağlayıcı bir nitelik taşımakta ancak mevzuatın uygulanmaması durumunda karşılaşılan durumlar sorun teşkil etmekte. Buna göz yumulmaması gerekir ancak bazı durumların göz ardı edildiğini görmek üzücü”

Tercih

“Tercih” teması içerisinde izolasyon, önemsememe ve koşullu onay kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, çocuğunu yakın ilgiden izole eden, onu yeterince önemsemeyen, önemsenmeyi de gerekli bir ihtiyaç olarak görmeyen ve çocuğunu bir takım koşulları yerine getirdikten sonra onaylayan ebeveynlerin çocuklarının risk faktörlerine daha açık olduğu sıklıkla ifade edildiği görüşmüştür. Bu çerçevede, görüşmeler ışığında elde edilen bilgiler değerlendirilerek sıklıkla dile getirilen unsurlar üzerinden yoruma açık ortak çıkarımlar açıklanmaya çalışılmıştır.

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren diğerleri ile biyo-psiko-sosyal bağ kurma ihtiyacı içerisinde olan bir varlıktır. Böyle bir ihtiyaca sahipken kendisinin –kasıtlı ya da kasıtsız– izole edilmesi onun varlık değeri ile ilgili şüpheye düşmesine ve olumsuz bir sonuçta karar kılmasına neden olabilecek bir risk olarak görülmektedir. Çocuklar bazında değerlendirildiğinde, ebeveyni, bakım vereni tarafından yakın ilgiden mahrum kalmanın gelişimsel bağlamda örseleyici bir etki yarattığı söylenebilir. Çocukların varlıklarının yok sayılması, kendilik değerinin gelişimini derinden etkileyebilecek olumsuz, başat bir etmen olarak öngörülebilir.

Görüşmeler neticesinde sıklıkla ifade edilen bir diğer unsurun, izolasyon kavramına oldukça yakın ancak nispeten o düzeyde etki yaratmayan; fakat bir o kadar risk faktörlerini besleyici olarak görülen “önemsememe” olduğu tespit edilmiştir. Bu kavram, mevcut sorunların varlığını kabul etse de konu ile ilgili tedbir almanın gerekliliğine inanmama ya da konunun abartıldığını düşünme ile ilişkilendirilebilir. Önemsenme, her bir çocuk için oldukça yaşamsal bir ihtiyaçtır. Çocuklar kendilerinin değerli olduklarına ilişkin sıklıkla kanıt ararlar. Önemsenmediğini hisseden ya da farkedilen bir çocuk, önemsenmeme gerekçesini kendi varlık değeri ile bağ kurarak açıklamaya çalışabilir, yani kendisinin önemsenecek kadar kıymetli bir çocuk olmadığına inanabilir. Bu inanç, onun sonraki yaşantılarda özellikle psikososyal bağlamda riskli durumlara daha yakın durmasına neden olabilir.

Okul öncesi dönem, çocuklar için kendi varlıklarının herhangi bir koşula bağlı olmaksızın onaylandığı ve kabul gördüğü bir zaman dilimi olması gerekirken; bu dönemde çocuğun davranışlarının sınıflandırılmaya çalışılması ve kapasitelerinin üzerinde bir beklentiye sahip olunması çocukların gelişimlerini olumsuz etkilemekte, onları risk faktörlerine daha çok yaklaştırmaktadır.

Tercih teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Kendi keyfi için çocuğunu ihmal edenler gördüm ve bu son derece üzücü. Komşusunda kahve içmeye giden annenin beş yaşındaki çocuğunu evde yalnız başına bırakması düşünülemez ve maalesef ben bunu gördüm”

“Bakım annenin görevidir anlayışını benimsemiş birçok baba var. Sırf bu yüzden çocuğuyla neredeyse hiç ilgilenmeyen babalar var. Onun (babanın) görevi ona göre sadece para kazanmak. Bir öğrencim (5 yaş) yaptığı resimde babasının kendisinden ne kadar uzak olduğunu çizmişti”

“Çocuğunu sadece yapıp ettikleri üzerinden sevmesi bir baba için çok üzücü ama bunu yapan babaların sayısı hiç de az değil. Çocuğunu kıyaslamak onun geleceğini psikolojik olarak ipotek altına almak demek bence”

“Çocuğuna erken dönemde beceriksiz yaftasını yapıştırmak bu kadar ucuz olmamalı. Hem de yaşlılarına göre boya yapmayı sevmiyor diye”

“Anne babalarla yaptığım görüşmelerde en çok dikkatimi çeken durum, her birinin yaptıkları hatalar ile ilgili mutlaka bir savunmaya sahip olması”

“Aslında ergenlik dönemindeki birçok sorunun kaynağı okul öncesi dönemdeki kıyaslamalarda saklı. Diğeri ile kıyaslanmak kendi kapasitesini hor görmeye dönüşüyor. Kendine inanmayan çocuklar yetiştiriyor anne babalar”

Geleneksel Yapı

“Geleneksel yapı” teması içerisinde toplumsal cinsiyet algısı, biat kültürü ve örtbas etmeye yatkınlık kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, toplumsal cinsiyet algısının risk faktörlerinin artmasında ya da azalmasında çok önemli bir faktör olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerde, toplumsal cinsiyet kavramının kültürel bağlamda daha çok biyolojik temelli değerlendirildiği, her ne kadar toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili adımlar atılsa da erkek egemen zihniyetin bazen örtük bazen de alenen gücünü kaybetmediği düşüncesine atıfta bulunulduğu kayıt altına alınmıştır. Nadir de olsa web kaynaklı okul öncesi dokümanların bazılarında toplumsal cinsiyete duyarlı olmayan çizimlerin ve mesajların yer almasının risk faktörlerini besleyen negatif bir unsur olduğu belirtilmiştir. Hedefi her iki cinsiyetin de aynı işleri yapabileceğine dair inancı güçlendirmeyi (androjen nesli desteklemek) hedeflemesi gereken müfredatın cinsiyet ayrımcılığını tetikleyen örtük mesajlar barındıran bir niteliğe dönüşmemesi için gerekli tüm tedbirlerin alınmasının çok önemli olduğu dile getirilmiştir.

Geleneksel yapı teması içerisinde yer alan bir diğer kod olan “biat kültürü” katılımcılar tarafından koşulsuz bir şekilde söylenilene itaat etme olarak ifade edilmiş, Türk Ceza Kanunu’nda belirtilen istismara yönelik bildirim yükümlülüğünü zedeleyen bir yaklaşım olarak görüldüğü dile getirilmiştir. Risk faktörlerinin dinamikliğini korumasına neden olan bir faktör olarak görülmüş, yanlış olduğunu bile bile diğerine (büyüğüne) saygısızlık olarak görünecek herhangi bir tavırda bulunmamak adına risk faktörlerine yönelik tedbir alınamamasının önemli bir gerekçesi olduğu belirtilmiştir.

Bir diğer kod olan “örtbas etmeye yatkınlık” katılımcılar tarafından biat edilen personel tarafından yapılan benimsenen bir tutum olarak değerlendirilmiştir. Özellikle “kol kırılır yen içinde kalır” düşüncesinden güç alarak mantığa büründürülen bu unsurun risk faktörlerini tetiklediği ifade edilmiştir.

Geleneksel yapı teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Erkeklerle mavi kızlara kırmızı mantığı sürdükçe toplumsal cinsiyet algımızı pozitif yönde değiştirmemiz çok olanaklı görünmüyor bana”

“Tabiki kızlarla erkeklerin farkı var, bunu kimse yadsıyamaz. Sorun varlık değerini eşit görmeyen düşünce şeklinde”

“Erkeklerin eline silahı oyuncak diye verirken kıza tencere tava seti alırsan erkek şiddete meyilli olur, kız da yemek yapma görevinin sadece kendinde olduğunu düşünür”

“Bazen sadece bir büyüğü istedi diye çocuklar risk faktörleri ile karşı karşı kalmaya devam edebiliyorlar. Erzurum’da çalıştığım evin büyüğü (kayın ata) ortamdayken annelerin çocuklarını seveemediğini duymuştum. Ne kadar doğru bilmiyorum ama bu çocuğun ihmal edilmesinden farklı bir durum değil”

“Maalesef bazı eğitimciler tedbir almaktansa görmezden gelmeyi, örtbas etmeyi daha çok tercih ediyor”

Çevre Hassasiyet Düzeyi

“Çevre hassasiyet düzeyi” teması içerisinde olayları vatandaş olma bilinci ve toplumsal sorumluluk kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, vatandaş olarak risk faktörlerine yönelik kazanılmış bilinç düzeyinin ve toplumsal düzeydeki önleyici ve koruyucu rolün işlevselliğinin risk faktörlerinin artmasında ya da azalmasında büyük önem taşıdığı ortaya konmuştur.

“Vatandaş olma bilinci” kodu, katılımcılar tarafından her bir bireyin risk faktörlerine yönelik bireysel farkındalığı olarak ifade edilmiştir. Fiziksel şiddeti bir disiplin aracı olarak gören birinin sokakta annesinden tokat yiyen çocuğa bakış açısının normal olabileceği, risk faktörleri ile ilgili herkesin kanıksaması gereken asgari düzeyde bilgiye sahip olunamamasının anormali normalleştirebilecek bir problem olarak görülebileceği ifade edilmiştir.

“Toplumsal sorumluluk” kodu, mahalle kültürü gibi yok olmak üzere olan yapı ile ilişkilendirilmiş, uzaktan da olsa çocukların okul çıkışında ya da parkta oynarken mahalle sakinleri tarafından uzaktan takip edildiğini ancak şu an böyle bir anlayışın yok olmaya yüz tuttuğu belirtilmiştir. Söz konusu durum sonucunda da toplumun riskleri önleme noktasında kendi

sorumluluğunu yeterince yerine getiremediğine dem vurulmuştur. Benzer şekilde daha önce komşuluk ilişkilerinde “göz kulak olma” sıklıkla karşılaşılan bir sorumluluk olarak algılanırken artık bu durumun bir angarya olarak görüldüğü söylenmiştir.

Çevre hassasiyet teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Artık risk faktörlerine yönelik nedense bana dokunmayan yılan bin yaşasın mantığı var. Kendi çocuğu ile ilgili bir sıkıntı yoksa sorunun kiminle alakalı olduğu kimseyi ilgilendirmiyor”

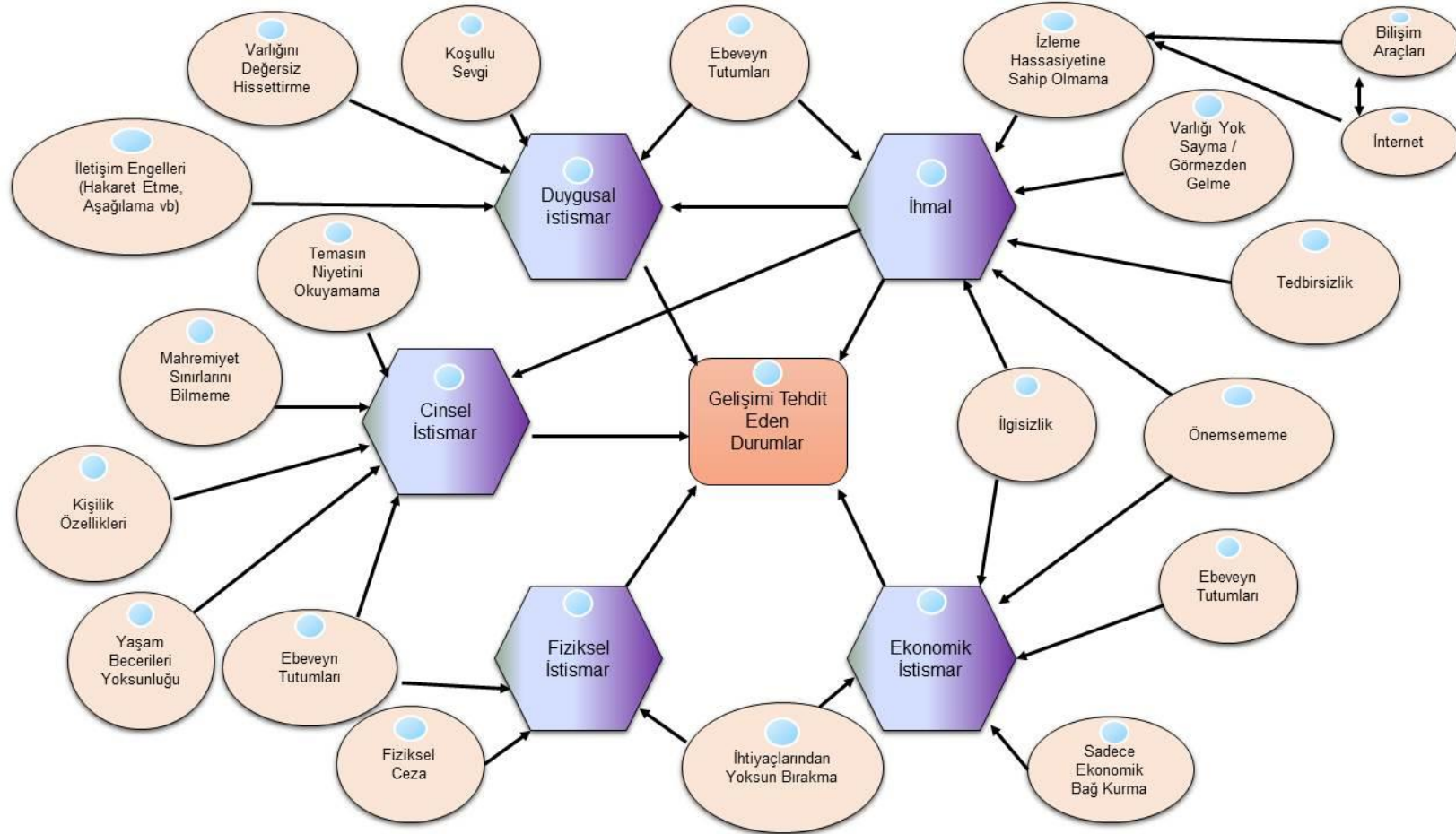
“Bir gün eve dönerken tahminen en fazla 5-6 yaşlarındaki çocuğunu sarsarak disiplin etmeye çalışan bir babaya tepki göstermişim, işin enteresan tarafı o babadan değil yanımda durumu izleyen başka birinden ‘sen neden karışyorsun? adamın çocuğu döver de söver de. Bunda ne bar?’ tepkisini almamdı”

“Eskiden mahallenin bakkalı manavı kasabı, kısaca esnafı çocuklar okuldan çıktığında otomatik olarak kapı önüne çıkıp onları izlerdi. Bu aslında farkına varamadığımız oldukça caydırıcı bir koruyucu faktördü. Şimdilerde herkes kendi derdinde”

“Toplum olarak ne zaman gerçekten risklere yönelik gerçek tepkimizi gösteririz, işte o zaman çocukları gerçek anlamda korumuş oluruz”

Odak grup görüşmelerinde ve anket uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerine ve psikolojik danışmanlara “Sizce okul öncesi dönem gelişimi tehdit eden durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplara ait kodlamalardan oluşturulan model Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2 – Okul Öncesi Öğretmenleri ve Psikolojik Danışmanların Görüşlerine Göre Gelişimi Tehdit Eden Durumlar



Şekil 2’de de görüldüğü gibi, okul öncesi dönem gelişimi tehdit eden durumlar “ihmal”, “fiziksel istismar”, “duygusal istismar”, cinsel istismar” ve “ekonomik istismar” temaları altında toplanmıştır. Her bir tema, içerisinde barındırdığı kodlarla birlikte ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

İhmal

“İhmal” teması içerisinde ebeveyn tutumları, izleme hassasiyetine sahip olmama, varlığı yok sayma/görmezden gelme, ilgisizlik, önemsememe ve tedbirsizlik kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, ebeveynlerin kayıtsız, ilgisiz ve tutarsız tutumla hareket etmelerinin, okulun ve ailenin yeterli izleme hassasiyetine sahip olmaması ile önemsemeyen bir tavırla hareket edip tedbirsizce davranmasının, onay arayışında olan çocukların varlıklarının görmezden gelinmesinin risk faktörlerinin artmasında ya da azalmasında büyük önem taşıdığı ortaya konmuştur.

Katılımcılar tarafından okul öncesi dönemde yer alan çocukların en temel gereksinimlerinden birinin varlık onayı ihtiyacı olduğu dile getirilmiş, söz konusu ihtiyaç Erikson’ın Psikososyal Gelişim Kuramı ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle temel güven, özerklik arayışları ve girişimcilik arzusunun giderilmeye çalışıldığı bu dönemde ilgisiz bırakılan, önemsenmeyen, işlevsel bir şekilde korunmayan (izlenmeyen) çocukların gelişimlerinin ciddi düzeyde tehdit altında olduğu dile getirilmiştir.

Özellikle çocukların erken uyarı gibi sistemlerle korunması gerektiği, psikososyal risk faktörlerinden korunamayan çocukların istenmeyen yaşantılara maruz kalma olasılıklarının çok yüksek olduğu söylenmiştir. Maruz kalmasını tetikleyebilecek en büyük tehdit kaynaklarından birinin ihmal olduğu, hangi gerekçe ile meydana gelirse gelsin, bunun süreci normalleştirmeyeceği belirtilmiştir. Birçok zaman hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de evlerde çocuğa karşı gösterilen tavrın ihmal olarak değerlendirilmediği ama sonucunda çocuk üzerindeki etkisi üzerinden ihmal olarak ifade edilebilecek birçok örneğin olduğu vurgulanmıştır.

İhmal teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Görüşmelerde anne babaların çocuklarını ihmal ettiklerinin çok fazla farkında olmadıklarını gözlemledim”

“Özellikle ilgi göstermeyen, kayıtsız davranan anne babaların çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerinin yaşlılarına göre geriden seyrettiğini gördüm (kendi uyguladığı gelişim tarama testlerinin sonuçlarından bahsetmekte)”

“Çocukların yeterince hassas izlendiğini düşünmüyorum. Bir öğretmen çocuğun kolundaki morluğu önemsemiyorsa ve neden olduğunu sorgulamadan geçiştiriyorsa sorun var demektir. ‘çocuktur, düşmüştür’ diyerek konuyu indirgemek büyük yanlış bence”

“Çocuğu ile vakit geçirmenin anlamsız ve gereksiz olduğuna inananlar büyük bir yanlıgı içerisinde. Çocuk akli yetmeyen biri değil aslında, aksine birçok şeyi hissedebilen bir özelliğe sahip. Onun incindiğini göremiyor bazı ebeveynler”

“Öğrencilerimin gözlerinin içine baktığımda kimin ne kadar ilgi gördüğünü kimin de görmediğini artık sezebiliyorum. İşin garip yanı bu sezgilerimin neredeyse çoğu doğru çıkıyor. Bunun nedeni bence çocukların varlıklarının onaylanıp onaylanmaması. Aslında gözlerinde okuduğum şey bu”

“Evde elektrikli ısıtıcıyla çocuğu yalnız bırakmak tedbirsizlik değil de nedir?”

“Geçtiğimiz senelerde bir okul öncesi eğitim kurumunda yaşanan o üzücü olay (çocuğun üzerine lavabo küvetinin düşmesiyle çocuğun hayatını kaybetmesi) hala aklımdan çıkmıyor ve buna neden olan şey maalesef okul yönetiminin ihmali Bunu bir kaza olarak açıklamak zor. Son pişmanlık ise hiçbir zaman işe yaramaz”

Duygusal İstismar

“Duygusal istismar” teması içerisinde ebeveyn tutumları, koşullu sevgi, varlığını değersiz hissettirme ve iletişim engelleri kodları yer almıştır. Görüşmeler sonrasında, ebeveynlerin çocukların duygularını zedeleyen bir yaklaşıma sahip olmalarının, koşulsuz sunulması gereken sevginin koşula bağlı olarak sunulmasının, çocuğa varlığının değersiz olduğunun hissettirilmesinin ve onunla kurulan iletişimde engel unsurlarının kullanılmasının çocukların duygusal istismara uğramasına ve gelişimlerinin örselenmesine neden olduğunun düşünüldüğü ortaya konmuştur.

Ebeveyn tutumları, çocukların tüm gelişim alanlarını derinden etkileyebilme potansiyeline sahip bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, çocukların duygusal gelişimlerinin sağlıklı ve işlevsel bir nitelikte devam edebilmesi için ebeveynlerinin benimsediği tutumun da destekleyici ve yetkin bir içeriğe sahip olması gerektiği belirtilebilir.

Katılımcılar, ebeveynlerin davranışlarının baskıcı, tutarsız ve ilgisiz olması durumunda çocukların duygusal olarak daha çok tahrip olacaklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, her bir çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan koşulsuz sevginin verilmemesinin, sevginin koşula bağlanmasının da özellikle baskıcı ebeveyn tutumunun bir ögesi olduğu ifade edilmiştir. Çocuğun varlığının değersiz olduğunun ona hissettirilmesinin de baskıcı tutumla yüksek ilişki düzeyine sahip bir durum olduğu ayrıca vurgulanmıştır.

Hakaret etme, aşağılama, yargılama, suçlama gibi iletişim engellerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediği, bu tarz iletişim engellerinin kullanılmasının çocukların kendilerini olması gerektiği gibi ifade edebilmesine ket vurduğu belirtilmiştir.

Duygusal istismar teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Çocuğuna bağırıp çığırmak bir hak değil. Ebeveynler çocuğu bu şekilde incitebiliyorlar. Sonra da ‘bu çocuk benimle neden konuşmuyor?’ diye ah vah ediyorlar”

“Azarlayarak çocuğunun davranışını değiştirebileceğine inanmaları, değiştirmedeği halde buna inatla devam etmeleri anne babaların anlamakta güçlük çektiğim motivasyon kaynaklarından biri”

“Bir ebeveyn çocuğunun üzülmesine, ağlamasına neden olabilecek davranışlarda ne diye bulunur ki? İnsan kıymet verdiklerine böyle davranmamalı”

“Sınıfımdaki çocukların çekingen olanlarından bazılarının anne babalarının kıyas yaptığını biliyorum. Bu ebeveynler aynı zamanda onlara yeterli zamanı ayırmıyorlar”

“Bir babayla görüşürken ona ‘çocuğunuzla nitelikli vakit geçiriyor musunuz?’ diye sormuştum. Baba şu cevabı vermişti ‘evet, birlikte akşamları ben işten gelince televizyon izliyoruz’ Çocuğunun fiziksel olarak yanında bulunmanın onunla vakit geçirmek için yeterli olduğuna inanması onun hatası mı bilemiyorum”

“Bir gün çocuklarını okuldan almaya gelen annelerden biri akşam misafirliğe gideceklerini hatırlatarak çocuğuna ‘eğer yaramazlık yaparsan senin annen olmam’ demişti”

“Okul öncesinde bile kıyas oldukça yaygınlaşmaya başladı artık. Sevgiyi hak eden çocuklar bu yarışın içerisine girmemeli. Bu onları geliştiren değil örseleyen bir şey”

“İhmal eden anne çocuğunun varlığını yok saymış olabilir. Bundan daha da beteri varlığının hiçbir değer taşımadığını düşündürmek. Sürekli aşağılanan bir çocuğun gelişiminin sağlıklı olacağını bir kişi bile söyleyemez”

“Kaş yapayım derken göz çıkarabiliyor anne babalar bazen. Örneğin çocuğuna neyi hatalı yaptığını öğretmek yerine çocuğunun hatalı davranışını yargılayarak güya ona ders veriyor. Fakat bu çocuğun gelişimini olumsuz etkiliyor”

Fiziksel İstismar

“Fiziksel istismar” teması içerisinde ebeveyn tutumları, fiziksel ceza ve ihtiyaçlarından yoksun bırakma kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, ebeveynlerin baskıcı-otoriter bir tutumla hareket etmesinin, çocuklarına karşı fiziksel cezayı kullanmalarının ve onları temel ihtiyaçlarından

yoksun bırakmalarının çocukların fiziksel istismara uğramasına ve gelişimlerinin zedelenmesine neden olduğunun düşünüldüğü ortaya konmuştur.

Katılımcılar, özellikle fiziksel gücünden hareketle çocuğu üzerinde bir baskı-otorite kurmaya çalışan ebeveynlerce bu durumun daha çok tercih edildiğini belirtmiştir. Anne babaların baskıcı tutumu benimsemelerinin arka planında, çocuğunun kendine saygı duyması ve dedikleri yapması olduğu ifade edilmiştir. Baskıcı tutumun başka bir yöntem bilmediği için değil anne babanın kendini güçlü ve muktedir hissetmek için kullanmayı kasıtlı olarak tercih ettiği bir tutum olduğu vurgulanmıştır.

Baskı ve otorite kurma sürecinde anne babaların başarılı olamadığı durumlarda güçlerini hatırlatmak için fiziksel cezaya yöneldikleri belirtilmiştir. Fiziksel cezanın özellikle, çocukla sağlıklı iletişim kurulamadığında başvurulan bir caydırıcı olarak kullanıldığı; üstünlük kurma sürecinde bir araç olarak değil bir amaç olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Fiziksel cezanın bazı anne babalarca bir güç sembolü olarak algılandığı, bu nedenle sorun çözme sürecinde daha kolay ve hızlı bir yöntem olarak değerlendirildiği söylenmiştir.

Bir diğer kod olan ihtiyaçlarından yoksun bırakma ile ilgili olarak katılımcılar, anne babaların bazılarının çocuklarına söz geçirmek için bir başka ceza şekli olarak bu yöntemi kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. En temel olarak değerlendirilen her türlü fizyolojik ihtiyaçların tam anlamıyla giderilememesinin ya da bu ihtiyaçları gidermekten mahrum bırakılmasının çocuğun tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyeceği ifade edilmiştir.

Fiziksel istismar teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Anne babalar bazen fiziksel olarak daha güçlü olmalarının güya çocuk yetiştirmede bir avantaj olduğunu düşünüyorlar”

“Baskı kurmak çözüm değil ama fiziksel güçle hallolabileceğini düşünüyor ebeveynler”

“Otorite arayışı aslında ‘bana saygı duymak ve dediklerimi harfiyen yapmak zorundasın’ komutundan güç alıyor. Hâlbuki sevgi birçok sorunu gidermede çok iyi bir kaynak. Fiziksel ceza çok anlamsız”

“Sınıfımda babasından ara sıra dayak yiyen bir öğrencim vardı ve özellikle dil gelişiminde arkadaşlarına göre daha geride görünüyordu. Bir de kekeleme problemi vardı. Doktorlar ise dil gelişiminde geri olmasını biyolojik temelli açıklayamıyorlardı”

“Şiddet öğrenilen bir davranış. Okulda şiddete meyilli öğrencilerime bakıyorum da aile hikâyelerinde bir şekilde şiddete maruz kalma ya da bunu gözleme durumu söz konusu”

“Sırf çocuk dediğini yapmadı diye onu ihtiyaçlarından mahrum bırakanlar var. Bir öğrencim bir gün ceza olsun diye kahvaltı yapmadan okula gönderilmişti. Tabi anne baba okulda ara öğünlerin verildiğini bildiği için içi rahat olabilir ama bu durum, çocuğu okula yollarken böyle davranmayı gerektirmez”

Cinsel İstismar

“Cinsel istismar” teması içerisinde ebeveyn tutumları, kişisel özellikler, temasın niyetini okuyamama, mahremiyet sınırlarını bilmeme ve yaşam becerileri yoksunluğu kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, ebeveynlerin baskıcı-otoriter, ilgisiz, kayıtsız ve tutarsız bir tutumla hareket etmesinin, çocukların iyi-kötü dokunma arasındaki farkı netleştirememiş olmalarının, kendi özel alanlarının sınırlarını henüz tam anlamıyla çizememiş olmalarının ve hayır deme, diğerlerinden yardım isteme, çığlık atma gibi becerileri henüz kazanmamış olmalarının onları cinsel istismar riskine daha çok yaklaştırdığının sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Ebeveynlerin çocukların varlık değerini yok sayan ve değersizleştiren tutumları sonucunda çocukların tacize uğrama olasılıklarının arttığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Çocuklarını yeterli mesafeden izlemeyen ve bedensel ve ruhsal ipuçlarını görmezden gelen anne babaların çocuklarının söz konusu riske daha yakın olduğu belirtilmiştir. Bazı çocukların, sıcaklığu ve sevgiyi anne babadan ya da bakım vereninden alamadıklarında tacize maruz kalabilme olasılıklarının artabileceği söylenmiştir.

Katılımcılar, bazı durumlarda özellikle okul öncesi dönem çocuklarının karşı tarafın temasının niyetini okuyamamasından kaynaklı olarak risk altında olabileceğini belirtmiştir. Kendisinin özel alanını belirleyebilmesine olanak tanıma ile birlikte iyi-kötü dokunma ve buna eşlik eden hayır diyebilme, yardım arayabilme-isteyebilme ve çığlık atma gibi becerileri kazandırmanın hayati bir önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Katılımcılar ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının kişisel özelliklerinin de cinsel istismara maruz kalma olasılığını artıran bir diğer önemli unsur olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, daha çekingen, içine kapanık, daha az konuşan ve iletişim kuran, arkadaşlık becerileri henüz tam anlamıyla gelişmemiş, ürkek, sesi çıkmayan çocukların risk grubunda olabileceği değerlendirilmiştir.

Cinsel istismar teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Çocuğunun söylediğine inanmayıp durumu önemsemeyen anne babalar, farkında olmadan çocuklarının hayatını karartıyor”

“Çekingen ve kendini ifade etme girişimleri az olan çocukların daha çok risk taşıdığını düşünüyorum”

“Kendi mahrem alanını öğrenen ve nasıl koruması gerektiği hakkında yetiştirilen çocukların cinsel istismara uğrama olasılıklarının düşük olduğunu düşünüyorum”

“Cinsel istismar çocukların özellikle ruh sağlıklarını çok derinden etkileyen büyük bir travma. Bu nedenle çocuklar, önleyici-koruyucu güce ve etkiye sahip yaşam becerileri ile donatılmalı”

“Cinsel istismar çocukların tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyebilecek bir özelliğe sahip. Özellikle sosyal duygusal gelişim alanında büyük tahribatlara neden olmakta. O nedenle küçük yaştan itibaren iyi-kötü dokunmayı ve çılglık atmayı net bir şekilde öğretmeliyiz çocuklara”

Ekonomik İstismar

“Ekonomik istismar” teması içerisinde ebeveyn tutumları, ilgisizlik, önemsememe, ihtiyaçlarından yoksun bırakma ve sadece ekonomik bağ kurma kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, ebeveynlerin baskıcı, duyarsız ve ilgisiz bir tavra sahip olmalarının, çocuklarının akademik ve psikososyal gelişimlerini ön plana almamalarının ve çocukları ile sadece ekonomik çıkar temelli bir ilişki kurmalarının onları ekonomik istismar riskine daha çok yaklaştırdığının oldukça sık dile getirildiği görülmüştür.

Katılımcılar, çocuklarının temel ihtiyaçlarını giderme konusunda gerekli motivasyona sahip olmayan ve bunu önemsemeyen ebeveynlerin, ekonomik istismar konusunda baş tehdit unsuru olarak görüldüğünü belirtmiştir. Çocuğunun gelişimine yönelik umarsızca davranan ve bunu bir problem olarak görmeyen ebeveynlerin sayısının az olmadığı ancak çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ebeveynlerde böyle bir sorunun gözlenmediğini belirtmiştir. Riskli ebeveyn tutumlarını benimsemiş olanların ‘eve ekmek parası kazandırmak’ bahanesi ile çocuğunu çalıştırabileceğini, bunu da ekonomik koşullar ile mantıklı göstermeye çalışabileceğini vurgulamıştır. Her ne kadar bu gruba dahil olan ebeveyn sayısının –okul öncesi dönem için– oldukça az olduğu görülse de sonraki dönemlerde bu inanca sahip anne baba sayısının artmasının şaşırtıcı bir sonuç olmayacağı dile getirilmiştir.

Ekonomik istismar teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Okul öncesi dönemde neredeyse hiç görülmesi de nadiren karşılaşılabiliyor. Mesela çok yakın bir tarihte 5-6 yaşlarında olduğunu tahmin ettiğim birkaç çocuk mendil satıyordu sokakta”

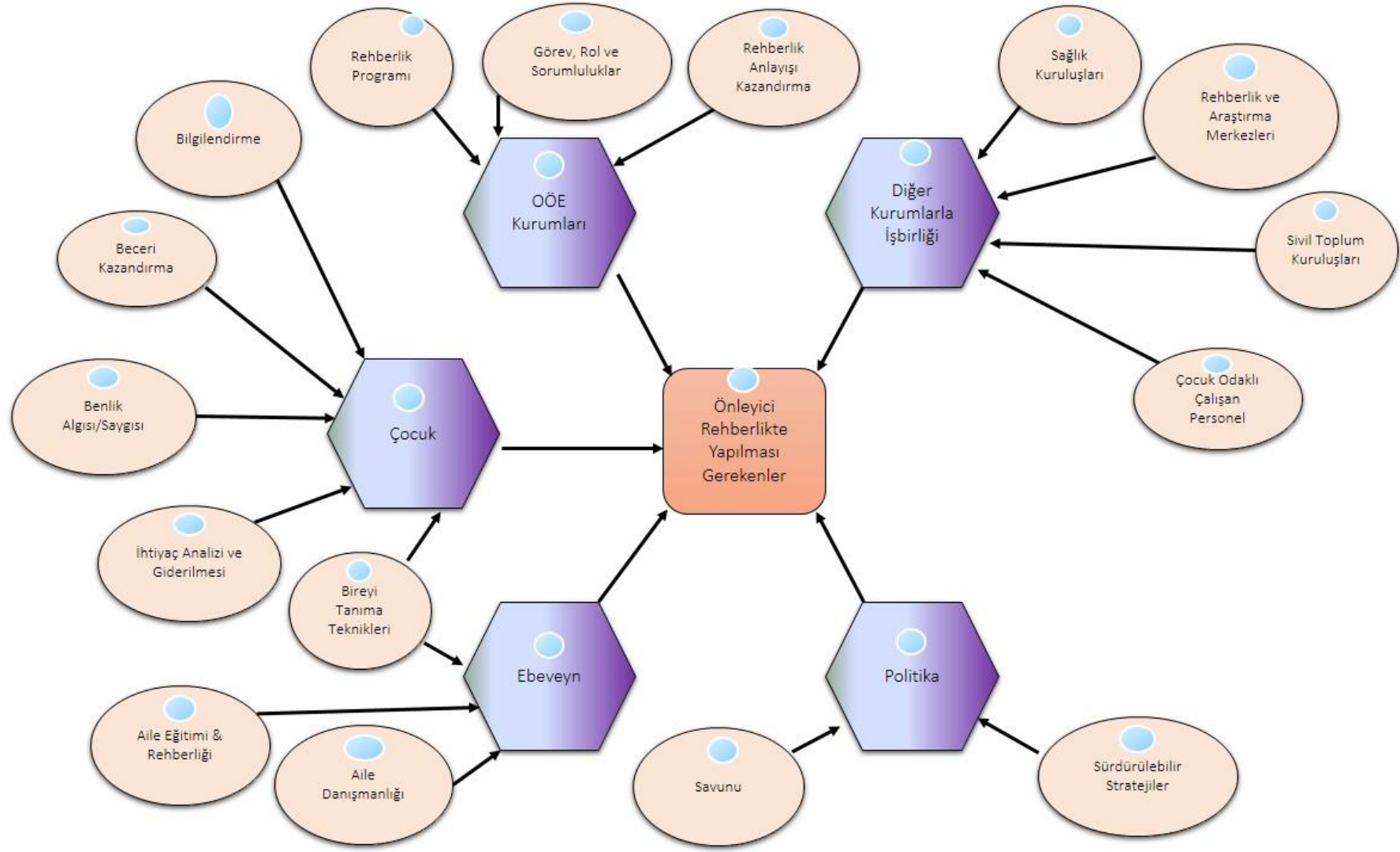
“Çocuğundan yetişkin becerisi (para kazanma) beklemek onun çocukluğunu yaşayamamasının en önemli nedeni bence. Bazı çocukların bakışlarında yetişkinlerin yorgunluğu gördüğümde için acıyor”

“Ekonomik istismar çocukların en çok akademik ve sosyal-duygusal gelişim alanını sekteye uğrıyor. Boya tutması gereken eller simit satmamalı”

“Türkiye uluslararası çalışma örgütü ile işbirliği halinde diye biliyorum. O nedenle sokakta çalışan küçük çocukların neden orada olduğunu tam olarak anlayamıyorum”

Odak grup görüşmelerinde ve anket uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerine ve psikolojik danışmanlara “Sizce önleyici rehberlik çerçevesinde gerçekleştirilebilecek çalışmalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplara ait kodlamalardan oluşturulan model Şekil 3’de yer almaktadır.

Şekil 3 – Okul Öncesi Öğretmenleri ve Psikolojik Danışmanların Görüşlerine Göre Önleyici Rehberlik Çerçevesinde Gerçekleştirilebilecek Çalışmalar



Şekil 3’te de görüldüğü gibi, önleyici rehberlik çerçevesinde gerçekleştirilebilecek çalışmalar “çocuk”, “ebeveyn”, “politika”, “okul öncesi eğitim kurumları” ve “diğer kurumlarla işbirliği” temaları altında toplanmıştır. Her bir tema, içerisinde barındırdığı kodlarla birlikte ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

Çocuk

“Çocuk” teması içerisinde ihtiyaç analizi ve giderilmesi, bireyi tanıma teknikleri, benlik algısı/saygısı, bilgilendirme ve beceri kazandırma kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, önleyici unsurların güçlendirilebilmesi için çocukların psikososyal bağlamdaki temel ihtiyaçlarının tespitinin ve ardından giderilebilmesinin sağlanmasının, risk faktörlerini erken dönemde fark ettirecek erken uyarı sistemlerine temel teşkil edecek bireyi tanıma tekniklerinin geliştirilmesinin, çocukların benlik algılarının gerçekçi benlik saygılarının da yüksek olabilmesi için rehberlik etkinliklerinin geliştirilmesinin, eş zamanlı olarak da riskli durumlarla başedebilmeleri için bilgi ve beceri kazandırılmasının gerekliliğinin sıkça dile getirildiği görülmüştür.

Katılımcılar, çocukların temel gereksinimlerinin riskli durum ortaya çıkmadan önce tespit edilebilmesinin de önemli olduğunu, bu aşamada nitelikli psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi ile erken uyarı sisteminin alt yapısının oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Diğer taraftan çocukların benlik algılarının gerçekçi olması ve benlik saygılarının güçlendirilmesinin, kişilik özelliklerinden kaynaklı risk grubunda olanlar üzerinde oldukça olumlu sonuçlar doğuracağı, bu nedenle bilgi ve beceri kazandırarak önleyici unsurların güçlendirilmesinin sağlanabileceği dile getirilmiştir.

Çocuk teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Çocukların varlığının onaylanması, kendine değer verilmesi, önemsenmesi gibi psikososyal bağlamdaki temel ihtiyaçlarının ne düzeyde giderilip giderilmediğinin tespiti önleyici çalışmalarda kritik bir rol oynuyor. Bunu belirledikten sonra da gerekli tedbirlerin alınması lazım”

“Erken uyarı çok önemli. Bu nedenle çocuklarla alakalı işlevsel ölçme araçlarına ve izleme değerlendirme sistemlerine ihtiyacımız var. Bence mutlaka elektronik tabanlı, sürdürülebilir web tabanlı bir izleme değerlendirme sistemi geliştirilmeli”

“Kendine saygısı olan çocukların istismara uğrama riski diğerlerine nazaran nispeten düşük. Bu nedenle benlik bütünlüğünü kazanma yolculuğuna sağlam adımlar atabilen çocuklar yetiştirilmeli. Kişisel rehberlik uygulamalarının okul öncesinde yaygınlaştırılması bu nedenle çok önemli”

“Ne kadar çok doğru bilgiyle donatırsan o kadar risklerden arınık olacaktır çocuk”

“Çocuklara risklerle başedebilmeyi öğrenme becerisi kazandırmak gerek”

“Gelişimsel tarama araçları var ama yurt dışına bakıldığında Türkiye’deki araçların ne kadar az olduğu net bir şekilde görülebiliyor”

“Okul öncesi dönem risk faktörleri ile ilgili psikolojik ölçme araçlarının zenginleştirilmesi, önleyici rehberlik hizmetleri için elzem bir unsur”

Ebeveyn

“Ebeveyn” teması içerisinde bireyi tanıma teknikleri, aile eğitimi-rehberliği ve aile danışmanlığı kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, önleyici rehberlik çalışmalarının aile bazında güçlendirilebilmesi için anne babalara yönelik geliştirilen ölçme araçlarının ihtiyaca özgü olarak zenginleştirilmesinin, ailelere yönelik eğitim ve rehberlik programları geliştirilmesinin ve aile danışmanlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının gerekliliğinin sıklıkla ifade edildiği ortaya konmuştur.

Katılımcılar tarafından, ebeveynlere yönelik geliştirilmiş ölçme araçlarının az olmadığı vurgulanmış olsa da spesifik olarak okul öncesi döneme özgü risklerle ilgili erken uyarı kontrol listeleri ve değerlendirme araçlarının yeterli sayıda olmadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte ailelere yönelik paket ve modüler eğitim ve rehberlik programlarının sayısının da yeterli olmadığı, aile danışmanlığı sertifika programlarının niteliğinin tartışılmasından ötürü, söz konusu hizmet yaygınlaştırılsa da nitelikli bir şekilde sunulamayacağına yönelik olumsuz bir yargının gücünü koruduğu dile getirilmiştir.

Ebeveyn teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Ailelerin, farkına varmadan neden olduğu riskli durumları göz önüne serilebilmek için erken uyarı sistemi geliştirilebilir”

“Ebeveynler için kontrol listeleri oluşturarak aile içi riskleri önceden ön görebilmek aslında mümkün. Bazen kaza bal gibi geliyor der”

“Özellikle okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların merhabasından güle gülesine kadar yapılandırılmış paket ya da modüler programlara ihtiyaçları var”

“Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin özellikle aile ayağı nispeten güçlü değil. Programda aile katılımı olsa da psikososyal risklere yönelik farkındalığı güçlendirecek etkinliklerin artırılması gerek”

“Her yerde aile danışmanlığı eğitimleri var ama neredeyse çoğu teorik. Süpervizyon verense yok denecek kadar az. Hal böyleyken hiçbir uygulama yapmadan ve geri bildirim almadan aile danışmanı olabilmek pek mümkün değil. Bu nedenle bu hizmet alanının uygulama ve süpervizyonlarla güçlendirilmesi lazım”

Politika

“Politika” teması içerisinde sürdürülebilir stratejiler ve savunuların kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, önleyici rehberlik çalışmalarının politika bazında güçlendirilebilmesi için sürdürülebilir stratejiler üretmenin ve bu çalışmaların önemini farkettilerilmesi için savunular faaliyetlerinin gerekliliğinin sıklıkla ifade edildiği ortaya konmuştur.

Katılımcılar tarafından, politika düzeyinde önleyici rehberlik çalışmalarının güçlendirilebilmesi için sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesi gerektiği ve söz konusu sürecin savunularının nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemli olduğu dile getirilmiştir. Risk faktörlerini bertaraf edebilecek stratejilerin belirlenebilmesi için sorumluluk bilinci içerisinde çalışmanın gerekli olduğu, bu aşamada bakanlıkların ilgili birimlerinin görev ve yetki alanları dahilinde, işlevsel ve nitelikli bir plan çerçevesinde süreci şekillendirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Stratejiler kapsamında öngörülen her türlü faaliyetin savunularının yapılmasının da çalışmaların kurumsallaştırılabilmesi için öncelikli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Politika teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Psikososyal risk faktörlerini temelden engelleyebilmek için daha köklü stratejilere ihtiyacımız var diye düşünüyorum”

“Önleyici rehberliğin etkisini artırmak hedefleniyorsa öncelik bence sürdürülebilir stratejiler üretmektir”

“Riskleri önlemek için sadece plan yapmak yetmez, bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkacak faydanın savunularını iyi yapmak gerekir”

“Savunular yapılan her önleyici rehberlik faaliyetinin başarılı olma olasılığı daha yüksektir”

Okul Öncesi Eğitim Kurumları

“Okul öncesi eğitim kurumları” teması içerisinde görev, rol ve sorumluluklar, rehberlik programı ve rehberlik anlayışı kazandırma kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, önleyici rehberlik çalışmalarının kurum bazında güçlendirilebilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm personelin önleyici rehberlik konusundaki görev, rol ve sorumluluklarının net olarak belirlenmesinin, durdurulan okul öncesi eğitim rehberlik programı uygulamalarının sürekliliğinin

sağlanmasının ve tüm eğitim personeline rehberlik anlayışının kazandırılmasının gerekliliğinin sıklıkla ifade edildiği ortaya konmuştur.

Katılımcılar tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm personele rehberlik anlayışının kazandırılmasının önemi, rehberlik anlayışının kazandırılmasının ardından önleyici rehberlik bağlamında görev, rol ve sorumluluk paylaşımının yapılmasının gerekliliği ile okul öncesi eğitim rehberlik programı uygulamalarının süreklilik arz etmesinin önemi vurgulanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumları teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Rehberlik anlayışında ortaklaşabilmek lazım. Okul personelinin bir kısmı gerekli görürken bir kısmı gerekli görmezse bu büyük bir problem demektir”

“Psikososyal riskleri önleyebilmek rehber öğretmenlerin öncelikli görevidir. Okul öncesinde rehberlik programı uygulamaları dur durak bilmeden devam etmelidir”

“Okulda herkesin üzerine düşen bir görev var riskleri önleme konusunda. Bu nedenle görev, rol ve sorumluluk paylaşımının işe yarar bir şekilde yapılmasında yarar var”

“Okul öncesi eğitimde rehberlik programı uygulamalarına süreklilik kazandırılmalıdır”

Diğer Kurumlarla İş birliği

“Diğer kurumlarla iş birliği” teması içerisinde rehberlik ve araştırma merkezleri, sağlık kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve çocuk odaklı çalışan personel kodları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda, önleyici rehberlik çalışmalarının diğer kurumlar bazında güçlendirilebilmesi başta rehberlik ve araştırma merkezleri olmak üzere, sağlık kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve çocuk odaklı çalışan personel ile eş güdümlü çalışmanın gerekliliğinin sıklıkla ifade edildiği ortaya konmuştur.

Diğer kurumlarla iş birliği teması ile ilişkilendirilen kodlara yönelik katılımcılar tarafından dile getirilen bazı ifadeler şunlardır;

“Rehberlik ve araştırma merkezleri ile iş birliği içerisinde önleyici çalışmalarda bulunulabilir”

“Sağlık kuruluşlarından psikologlarla ya da ilgili sivil toplum kuruluşlarındaki uzmanlarla psikososyal risklerin önlenmesi konusunda proje çalışmaları gerçekleştirilebilir”

“Sosyal çalışmacılar ya da çocuk odaklı çalışanlar ile risk faktörlerinin tespitine yönelik saha çalışmaları birlikte yapılabilir”

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara varıldığı belirtilebilir;

- Okul öncesi dönem psikososyal risk faktörleri “farkındalık düzeyi”, “tutum”, “tercih”, “geleneksel yapı”, “çevre hassasiyet düzeyi” ve “kişisel özellikler” temaları altında toplanmıştır.
- Okul öncesi dönem gelişimi tehdit eden durumlar “ihmal”, “fiziksel istismar”, “duygusal istismar”, cinsel istismar” ve “ekonomik istismar” temaları altında toplanmıştır.
- Önleyici rehberlik çerçevesinde gerçekleştirilebilecek çalışmalar “çocuk”, “ebeveyn”, “politika”, “okul öncesi eğitim kurumları” ve “diğer kurumlarla işbirliği” temaları altında toplanmıştır.

Psikososyal risk faktörleri, her dönem için tedbir alınması gereken bir niteliğe sahiptir. Bununla birlikte özellikle okul öncesi dönemde fark edilmesinin çocukların akademik ve psikososyal gelişimlerinin sağlıklı olarak devam etmesi noktasında çok önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle risk faktörlerini ayırıştırmak, anlamlandırmak ve risklere özgü tedbirleri alabilmek için girişimlerde bulunmak gereklidir. Bu çalışma sonucunda risk faktörlerini artıran ya da azaltan unsurlar farkındalık düzeyi, tutum, tercih, geleneksel yapı, çevre hassasiyet düzeyi ve kişisel özellikler olarak tespit edilmiştir.

Psikososyal risk faktörlerine yönelik zamanında gerekli tedbirlerin alınamaması durumunda çocukların gelişimlerini tehdit eden durumlarla karşılaşma olasılığının artabileceği söylenebilir. Bu nedenle gelişimi tehdit eden tüm unsurların detaylandırılarak ortaya konması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma sonucunda bu unsurlar, ihmal, duygusal, fiziksel, cinsel ve ekonomik istismar olarak belirlenmiştir. Söz konusu tehdit unsurlarını bertaraf etmek ve süreçte karşılaşılabilen yeni psikososyal riskleri önleyebilmek için yapılması gerekenlerin de netleştirilmesi bir diğer önemli husus olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma sonucunda önleme çalışmalarının güçlendirilmesi için çocuk ve ebeveyn odaklı çalışmaların dikkatli bir şekilde planlanması, politikanın önleyici rehberlik bazında gözden geçirilmesi ve okul öncesi eğitim kurumları ile diğer ilgili kurumlarla iş birliği içerisinde çalışılmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. G., Ruban, C., Akduman, B. & Korkmaz, İ. (2005). Çocuk ve cinsel istismar. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3 (1), 9-14.
- Armağan, E. (2007). Çocuk ihmali ve istismarı: Psikoz tablosu sergileyen bir istismar olgusu. *New/Yeni Symposium Journal*, 45, 170-173.
- Bahar, G., Savaş, H. A. & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (12), 51-65.
- Baykara, A. & Miral, S. (1998). Çocuğun ve ergenin ruhsal incelenmesi, Güleç, C. & Köroğlu, E. (Eds.) *Psikiyatri el kitabı*. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P. & Bishop, V. (2005). *Qualitative management research: A thematic analysis of interviews with stakeholders in the field*, Report to ESRC.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, Wadsworth Publishing; Sixth edition.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Delice, A.) (Çev. Ed. Dede, Y. & Demir, S. B.) Anı Yayıncılık: Ankara.
- Erol, D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği). Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M. & Şimşek, Z. (1998). *Türkiye ruh sağlığı profili raporu*. Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, Ankara.
- Gardiner, H. W. & Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, Bekir Onur, Nermin Çelen) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gilbert, P., Cheung, M., Grandfield, T., Campey, F., & Irons, C. (2003). Assessment recall of threat and submissiveness in childhood: Development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10 (2), 108–115.
- Gluckman, P. D., Hanson, M. A. & Beedle, A. S. (2007). Early life events and their consequences for later disease: A life history and evolutionary perspective, *American Journal Of Human Biology*, 19 (1), 1–19.
- Hall, C. S. & Lindzey, G. (1978). *Theories of personality*, 3rd Ed. New York: John Wiley & Sons.
- Johnson, C.F. (2000). *Abuse and neglect of children*. Behrman, R. E., Kliegman, R. M. & Arvin, A.M. (eds.), *Nelson textbook of pediatrics*, 16th ed., WB Saunders, Philadelphia.
- Kara, B., Biçer, Ü. & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47 (2), 140-151.

- Kargı, E. & Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 135-144.
- Meşeci, B., Karamustafaoğlu, S. & Bacanak, A. (2012). Yaratıcı drama yöntemiyle maddenin değişimi konusunun öğretimi: NVIVO değerlendirme (Tam metni yayımlanmış sözlü bildiri). X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, (27-30 Haziran 2012). Niğde: Niğde Üniversitesi
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html Linke erişim tarihi 09.10.2014.
- Ocak, Ş. & Arda, T. B. (2014). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale edici programların karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (4), 171-188.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20 (1), 20-27.
- Oral, R., Can, D., Kaplan, S., Polat, S., Ateş, N., Çetin, G., Miral, S., Hancı, H., Erşahin, Y., Tepeli, N., Bulguç, A. G. & Tıraş, B. (2001). Child abuse in Turkey: An experience in overcome denial and a description of 50 cases. Child Abuse Neglect, 25 (2), 279-290.
- Önder, A. & Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2), 23-30.
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. Infant Mental Health Journal, 22 (1-2), 201-269.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, (2010). Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Türkiye: Ankara.
- Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. Hacettepe Tıp Dergisi, 35 (1), 82-86.
- Trawick-Smith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim, Çok kültürlü bakış açısı. (Çev. Ed. Akman, B.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turhan, E., Sangün, Ö. & İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi, STED, 15 (9), 153- 157.
- Yılmaz, G., İştien, N., Ertan, Ü. & Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 46 (4), 295-298.



Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

(Examination The Relationship Between Teacher Candidates' Social Media Addiction And Academic Performance)

Hamide AKBAŞ COŞAR¹, Hatice GEDİK²

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

05/05/2021

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

30/05/2021

Kabul edildi/Accepted:

30/05/2021

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.932899

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumları da incelenmiştir. Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aksaray Üniversitesinde eğitim gören sekiz farklı branştan ve dört farklı sınıf düzeyinden oluşan 1006 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Tutgun Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği” ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi ve çözümlenmesi için “SPSS 21.0” programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık seviyesinin az seviyede bağımlı oldukları ve akademik erteleme düzeylerinin ise orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasında birçok değişken tarafından farklılıklar tespit edilmiştir. Örneğin; öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının; öğrenim gördükleri anabilim dalı, aile gelir düzeyi, baba öğrenim durumu, sosyal medyayı kullanım yılı, sosyal medyada harcadıkları günlük süre ve internette harcadıkları günlük süre gibi değişkenlerle arasında anlam bakımından farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının akademik erteleme seviyelerinin; öğrenim gördükleri anabilim dalı, sosyal medyada harcadıkları günlük süre ve internette harcadıkları günlük süre değişkenleri arasında anlam bakımından farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Sosyal medya bağımlılığı, akademik erteleme davranışı, öğretmen adayları.

© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak Gösterme / To cite this article:

Akbaş Coşar, H., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65. doi:10.48174/buaad.932899

* Bu çalışma, birinci yazarın Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 12.06.2019 tarihinde kabul edilmiş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Sosyal Bilgiler Alan Uzmanı, hamideakbas59@gmail.com, 0000-0003-0147-1739

²Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, htgedik@gmail.com, 0000-0001-9090-7754

Summary

1. Introduction

The aim of this study was to investigate the relationship between social media dependencies of teacher candidates and academic procrastination behaviors. In addition, the differentiation of teacher candidates' social media dependencies and academic procrastination behaviors in terms of various variables were also examined. Social media addiction, 'intensive use of the internet, the desire to be on the internet constantly, being aggressive when deprived of the internet, distancing from social environment and family' It is a type of addiction that appears in the form of. Social media addiction causes people to compromise on eating, sleep and social issues, and postpone many activities that people need to do. Students who are addicted to social media frequently show procrastination behaviors. Due to the increase in the use of internet and social media especially among the young population in our country, it is very important to examine and follow the problems that may arise from this situation and to take the necessary precautions.

2. Method Instruments

Universe constitutes the teacher candidates who are studying in different departments at Aksaray University Faculty of Education In the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 8 different departments and four class from Aksaray University in 2018-2019 academic year and 1006 teacher candidates at different grades. In order to collect data; Personal Information Form developed by the researcher, 1 Social Media Addiction Scale "developed by Tutgun Ünal and Deniz (2015) and" Academic Procrastination Scale developed by Çakıcı (2003) were used. The analysis of the obtained data was analyzed in SPSS 21.0 program.

3. Findings, Discussion and Results

According to the findings of the study, the level of social media addiction of pre-service teachers was found to be low. It is seen that the higher the family income of the teacher candidates, the higher the social media addiction rate. As teacher candidates' duration of social media use increases, their social media addiction rates also increase. The increase in the frequency of social media use also increases the level of social media addiction. It was understood that as the time the teacher candidates spent on social media increased, the rate of social media addiction also increased.

It was found that the academic procrastination behavior levels of the teacher candidates were above the middle level. It can be said that pre-service teachers exhibit procrastination behavior academically. In the study, it was found that male participants 'academic procrastination scores were higher than female participants' academic procrastination scores.

In the study, it was determined that the relationship between internet and social media use and academic procrastination behaviors was significant. Participants spend a lot of time on the internet and social media and cannot leave these environments in time. Therefore, the participants do not do their academic duties on time, such as doing their homework, preparing for exams, and following their plans, and they show procrastination. In the studies conducted, it was stated that the duration of social media use affects occupation, and as the duration of the participants use social media media increases, they postpone their academic work. As the social media addiction increases, the teacher candidates spend less time studying, delay their homework, do not follow the lesson plan, and usually work for exams on the last days. It can be said that pre-service teachers either do not do or postpone their academic homework because they want to do more and more enjoyable things on social media. It is seen that the teacher candidates participating in the research have academic procrastination behavior. Procrastination behavior is more common in male teacher candidates. Social media addictions lead prospective teachers to academic procrastination. The academic procrastination level is above the intermediate level. Therefore, they need to get rid of their social media addiction. Studies have found that students' social media attitudes are effective in academic procrastination. Studies have shown that the academic procrastination levels of the participants are above the medium level.

Keywords: social media addiction, academic procrastination, teacher candidates

GİRİŞ

Sosyal medya, web 2.0 teknolojisinin interneti paylaşım ortamına çevirmesiyle, giderek yaygınlaşmış, insanlarla olan iletişimi ve etkileşimi üst seviyelere çıkararak potansiyel bir güç haline gelmiştir. Sosyal medya, her an her yerde düşünen ve düşündüklerini ifade eden insanları ve dünyanın neresinde olursa olsun görmek istenilmeyen bir olaya tepki verebilecek tüm kişi ve kurumları bünyesinde toplayıp örgütlendiği sanal bir dünya oluşturmuştur (Büyüksener, 2009).

Global Digital (2019) raporuna göre dünya nüfusu 7 milyar 676 milyon kişiden oluşmaktadır. Toplam nüfusun %45'lik kısmını oluşturan 3 milyar 484 milyon kişi aktif sosyal medya kullanıcısıdır (URL 1). Türkiye istatistiklerine göre ülkemizin nüfusu 82 milyon 44 bin kişiden oluşmaktadır. Bu nüfusun %63'ünü oluşturan 52 milyon kişi aktif sosyal medya kullanıcısıdır (URL 2).

Sosyal medyada geçirilen süre değerlendirildiğinde ise dünya ortalaması 2 saat 16 dakikadır. Buna göre, Filipinler 4 saat 12 dakika ile birinci sırada, Brezilya 3 saat 34 dakika ile ikinci sırada ve Kolombiya 3 saat 31 dakika ile üçüncü sırada yer almaktadır. Dünyada internet kullanımında on dördüncü sırada olan Türkiye ise, 2 saat 46 dakika ile on altıncı sıradadır ve dünya ortalamasının üstündedir. Dünyada internet kullanımında listenin sonunda olan Japonya günlük 36 dakika sosyal medya kullanımıyla yine listenin sonunda bulunmaktadır. 2019 Ocak verilerine göre Facebook, Youtube, WhatsApp dünyada en çok kullanılan sosyal medya platformlarıdır. Günümüzde özellikle gençlerin tercih ettiği Instagram ise 1 milyar kullanıcı ile altıncı sırada yer almaktadır (URL 3).

27 Ocak 2019 tarihinde We Are Social tarafından yayınlanan Türkiye raporuna ait değerlendirmelere bakıldığında toplam nüfus 82.44 milyon kişidir. Ülkemizde toplam nüfusun %72'lik oranına denk gelen 59.36 milyon aktif internet kullanıcısı bulunmaktadır. Aktif bir şekilde sosyal medyayı kullananların oranı ise %63'lük oranla 52 milyon kişidir (URL 4).

Youtube, Instagram, WhatsApp ve Facebook Türkiye'de en çok tercih edilen sosyal medya platformlarıdır.

Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışı

İnternete bağımlı olma kavramı ilk kez Psikiyatri profesörü Arnold I. Goldberg'in arkadaşlarına yapmış olduğu bir şaka ile ortaya çıkan bir rahatsızlıktır. Goldberg, 1996 yılında bu tanıyı ortaya koyarken DSM - IV'te yer alan madde bağımlılığı ölçütlerini temel alarak internet bağımlılığını, "internet kullanım süresinin başlangıcından itibaren sene içerisinde ansızın ortaya çıkan, madde bağımlılığı belirtilerinin çoğunu gösteren, bireylerde klinik olarak belirgin sorun ve sıkıntılara yol açan kontrol edilemez internet kullanımı olarak tanımlamaktadır (Goldberg, 1996; akt. Dalaylı, 2018).

Turel ve Serenko (2012)'ya göre sosyal medya kullanımı bireyde zevk hissi vermektedir, bu zevk hissi ise bireyi daha çok sosyal medya kullanımına itmektir, aşırı sosyal medya kullanımı ile bireyde bir süre sonra sosyal medyaya karşı bağımlı olma hissi oluşmaktadır. Tutgun Ünal (2015)'a göre daha önceleri problemlerli internet kullanımı ve internet bağımlılığı için kullanılan bağımlılık belirtileri artık günümüzde sosyal medya ortamları ve sosyal medya kullanımı için görülmeye başlamıştır. Bundan dolayı daha önceleri internet kullanımı ve internet bağımlılığına yönelik yapılan araştırmaların artık sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı özellikle de Facebook bağımlılığı konusuna kaydığı görülmektedir.

Polat (2018)'a göre bireylerin sosyal ağlarda olan etkileşimi gerçek yaşama kıyasla daha çok benimseyen kişiler sosyal medya bağımlısı olurlarken, gerçek yaşamdan kopmaktadır. Bireyin sosyal medyada geçirdiği zamanın artması ailesine, ilişkilerine, arkadaşlarına daha az zaman ayırmasına neden olmaktadır. Birey bu sanal ortamlarda kurduğu sosyal ilişkilerden mutluluk hissi aldığı için, gerçek yaşamdan daha sosyal olduğunu ve insanlarla olan iletişimde daha aktif olduğunu düşünür. Aslında beden dilinin ve insanların verdiği tepkilerin samimiyetsiz olması durumundan dolayı duygu eksikliği yaşadığının ve yalnızlığa itildiğinin farkında değildir. Savcı ve Aysan (2017) sosyal medya bağımlılığını; "aşırı kullanmak, kullanma isteğini karşılayamamak, aşırı kullanımdan dolayı etkinlikleri ihmal etmek, aşırı kullanımın sosyal ilişkilere zarar vermesi, olumsuz duygulardan ve yaşam stresinden kaçış aracı olarak kullanmak, kullanımı azaltma isteği ve durdurmada problemler yaşaması" şeklinde açıklamaktadır.

Facebook'un 2006 yılında hayatımıza girmesi ve sosyal ağların kendini sürekli güncelleyerek kullanıcılarına yeni imknlar sunması ile sosyal medya kullanımı yaygınlık kazanmıştır. Bireylerin sosyal medyayı günlük işlerini aksatacak derecede kullandıkları, kendilerini bağımlı hissettikleri ve bu bağımlılığın da sosyal medya bağımlılığı olarak tanımlandığı görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı sosyal medya platformlarının aşırı kullanımı olarak tanımlanmıştır (Tutgun nal, 2015).

Kuss ve Griffiths (2011)'e göre sosyal medya bağımlılığı, özünde davranışsal bir bağımlılıktır. Bu yüzden sosyal medya bağımlıları, madde bağımlıları gibi, bağımlılık belirtileri gösterirler. Bireyler sosyal medyada düşündüklerinden daha fazla zaman harcayabilir, sosyal medya kullanımı konusunda daha fazla aciliyet hissedebilir ve kişisel sorunlarını, suçluluk, kaygı ve bunalım gibi duygularını azaltmak için sosyal medya kullanım arzusu taşıyabilirler. Sosyal medya kullanımını azaltma konusundaki girişimlerinde başarısız olabilir veya sosyal medya kullanımının yasaklanması ya da kısıtlanmasından kaynaklanan bir rahatsızlık durumu yaşayabilirler. Sosyal medya kullanımından dolayı boş zaman aktivitelerinde, koşu ya da yürüyüş gibi egzersizlere verdikleri önceliklerde azalmalar görülebilir. Aşırı sosyal medya kullanımı; aile yeleri, yakın evre ve arkadaşlarını umursamama gibi olumsuzluklara da neden olabilir.

Bireyin yeteri kadar zamanı bulunmasına rağmen yapması gereken işlerini son anına kadar ertelemesi ve alması gereken kararları geciktirmesi olarak ifade edilen bu durumun uzmanlar tarafından davranışsal bozukluk olarak ele alınması gerekir (Ferrari, 1991; akt. Gürültü, 2016). Hazar(2011)'a göre, bağımlılıktaki önemli olan kavramlardan biri de bireyin huzursuzluktan kaçma isteği içinde olmasıdır. Bağımlılık yaratan unsurlar bireylerin huzursuzluktan uzaklaşmasını, kaçmasını sağlıyorsa birey için daha çok kabul görmektedir. Ancak kullanım sürelerinin uzamasıyla; kullanılan araçlar insanları huzursuzluktan kurtarıırken, aynı zamanda tekrar huzursuzluğa itiyorsa

(aynı kullanım oranının eski doyumunu vermemesi), bunu aşmak için de kullanım eğiliminde ve kullanım süresinde artış görülür.

Sosyal medya bağımlılığı internetin yoğun bir şekilde kullanılması, sürekli internette bulunma arzusu, internette bulunma isteğinin önüne geçilememesi, internette geçirilmeyen zaman diliminden keyif alamama durumu, internetten yoksun kalındığında sinirli ve agresif olma durumu, kişinin sosyal çevresinden ve ailesinden kopuşu ve bunun yaratmış olduğu saldırganlık hali şeklinde ortaya çıkan bağımlılık türünü ifade eder (Arisoy, 2009; akt. Çukurluöz, 2016). Sosyal medyaya bağımlı hale gelen ve cep telefonunu elinden düşürmeyen sosyal medya kullanıcıları, bu durumun sorun teşkil ettiğinin farkına varıp uzmanlardan bu konuda yardım almaya başlamışlardır. Uzmanlar, sosyal medya kullanıcılarını bu ortamlardan uzak tutmaya ya da buldukları süreyi azaltmaya yönelik terapi ve eğitimler vermektedirler (URL 5).

Sosyal medya bağımlılığı insanların yemelerinden, uyumalarından ve sosyal anlamda daha birçok konuda taviz vermelerine ve insanların yapmaları gereken birçok aktiviteyi ertelemelerine sebep olmaktadır. Özellikle sosyal medya bağımlısı olan öğrenciler erteleme davranışları ile sık sık karşı karşıya kalmaktadır.

Tutgun Ünal (2015), sosyal ağları en yoğun olarak gençlerin kullandığını belirtmektedir. Daha çok gençlerde görülen sosyal medya bağımlılığı onları birçok şeyden alıkoyma ya da sorumluluklarını ertelemeye alma davranışına itmektedir. Sosyal medya bağımlısı olan gençler uyku, dinlenme ve yemek yemenin yanında daha çok ödev yapma, ders çalışma gibi akademik görevlerini ertelemektedirler. Bundan dolayı, sosyal medya bağımlılığının, akademik erteleme davranışını tetiklediği düşünülmektedir.

Ülkemizde internet ve sosyal medya kullanımının her geçen gün özellikle de genç nüfus arasında artması dolayısıyla, bu durumdan kaynaklanacak sorunların incelenmesi, takip edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi yönünde yapılan bu çalışmanın, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesi yönünden faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıklarıyla, akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için araştırma kapsamında cevabı aranan alt problemler şunlardır:

- 1- Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının seviyesi nedir?
- 2- Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının seviyesi nedir?
- 3- Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçilirken örneklem çeşitliliğini sağlamak amacıyla değişik öğretim programlarından (Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi) ve her sınıftan (1., 2., 3., 4.) en az 25 olması koşulu sağlanmıştır. Çalışmaya 676'sı (% 67.2) kadın, 330'u (% 32.8) erkek katılımcı olmak üzere toplam 1006 öğretmen adayı katılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Anabilim Dalı Değişkenine Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	n	%
Matematik Eğitimi	131	13,0
Türkçe Eğitimi	118	11,7
Okul Öncesi Eğitimi	119	11,8
Sınıf Eğitimi	128	12,7
İngilizce Eğitimi	129	12,8
Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	11,8
Fen Bilgisi Eğitimi	132	13,1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	130	12,9
Toplam	1006	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların; cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyal medya ve interneti kullanımları durumu ve kullanım süresi, sosyal medya ve interneti günde ortalama kullanım süresi, sosyal medyaya bağlanma ortamları gibi değişkenlere ait bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Katılımcıların, sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek için Tutgun Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği”; akademik erteleme davranışlarının incelenmesi için ise Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçebilmek amacıyla Tutgun Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, toplam 41 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert şeklinde geliştirilmiş olan ölçek “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” ifadeleri ile derecelendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında yapılan analizlerde bulunan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97’dir.

Akademik Erteleme Ölçeği ise Çakıcı (2003) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiştir. Ölçme aracı, toplam 19 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. İç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak tespit edilmiştir (Çakıcı, 2003:77).

Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tarama sonucunda elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekanslardan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği puanları dikkate alınmıştır. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği’nin Sınıf, Sosyal medya üyeliği, sosyal medya kullanım sıklığı, günlük internette harcanan süre, anne ve baba eğitim düzeyleri ve aile gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği’nden alınan puanlar alt boyutlarıyla birlikte *Sosyal medya bağımlılığı toplam puanları ve Meşguliyet, Duygu durum düzenleme, Tekrarlama ve Çatışma*, puanları ayrı ayrı puanlandırılmıştır.

Öncelikle araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiş, sonra ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları için Standart Sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra veriler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Çalışmada iki değişken arasındaki ilişkiyi ve korelasyonu bulmak için ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyeleri

Ölçek/Alt ölçek	n	min	max	\bar{x}	s
SMB- Toplam	1006	43,00	93,00	99,44	27,31
Meşguliyet	1006	12,00	60,00	35,44	9,83
Duygu durumu düzenleme	1006	5,00	25,00	13,17	4,82
Tekrarlama	1006	5,00	25,00	11,46	4,44
Çatışma	1006	19,00	88,00	39,36	13,87

Tablo 2'ye göre, sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden elde edilen ortalama puanın (\bar{x}) 99,44 olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcıların sosyal medyaya *az seviyede bağımlı* oldukları söylenebilir. Alt ölçeklerden alınan ortalama puanlar incelendiğinde, *meşguliyet* alt ölçeğinden alınan ortalama puanın 35,44 olduğu görülmektedir. Aralık katsayılarının hesaplanması ile elde edilen bağımlılık aralıklarına göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının meşguliyetlerinden dolayı sosyal medyaya *orta seviyede bağımlı* olduğu söylenebilir. *Duygu durum düzenleme* alt ölçeğinden alınan ortalama puanın 13,17 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının duygu durum düzenleme alt ölçeğine göre sosyal medyaya *orta seviyede bağımlı* olduğu görülmektedir. *Tekrarlama* alt ölçeğinden alınan ortalama puanın 11,46 olduğu görülmektedir. Aralık katsayılarının hesaplanması ile elde edilen bağımlılık aralıklarına göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının tekrarlama alt boyutuna göre sosyal medyaya *az seviyede bağımlı* olduğu söylenebilir. *Çatışma* alt ölçeğinden alınan ortalama puanın 39,36 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çatışma alt boyutuna göre sosyal medyaya *az seviyede bağımlı* olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Ölçek/Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB – Toplam	Kadın	676	99,23	26,78	2,16	,142	Yoktur
	Erkek	330	99,88	28,41			
Meşguliyet	Kadın	676	35,90	9,72	,257	,612	Yoktur
	Erkek	330	34,48	10,00			
Duygu durumu Düzenleme	Kadın	676	13,06	4,82	,041	,841	Yoktur
	Erkek	330	13,23	4,83			

Tekrarlama	Kadın	676	11,45	4,41	,143	,706	Yoktur
	Erkek	330	11,47	4,50			
Çatışma	Kadın	676	38,61	13,57	2,71	,100	Yoktur
	Erkek	330	40,87	14,36			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin alt boyutlarının ve akademik erteleme düzeyinin cinsiyete göre farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda; öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı puanı ve bunun alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlam bakımından bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Fakat alt ölçeklere bakıldığında ise çatışma ve meşguliyet boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmasa da kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanlarında farklılıklar vardır. Kadın öğretmen adaylarının meşguliyet alt ölçeğinden aldıkları puan erkek öğretmen adaylarının meşguliyet alt ölçeğinden aldıkları puandan yüksektir, ayrıca çatışma alt ölçeğinden erkeklerin puanlarının, kadınların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3'e göre erkekler kadınlara göre sosyal medyada daha çok çatışma durumu yaşarken, kadınlar erkeklere göre sosyal medyada daha çok meşguliyet durumu yaşamaktadır denilebilir. Duygu durum düzenleme ve tekrarlama alt ölçeklerinde ise, cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Değişkenine Göre Dağılımı

Ölçek/ Alt Ölçek	Öğrenim Gördükleri	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB- Toplam	A-Matematik Eğitimi	131	108,52	22,66	3,51	,001	A-F
	B-Türkçe Eğitimi	118	96,71	25,18			
	C-Okul Öncesi Eğitimi	119	95,86	25,01			
	D-Sınıf Eğitimi	128	101,54	29,18			
	E-İngilizce Eğitimi,	129	97,51	28,23			
	F-Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	94,26	25,51			
	G-Fen Bilgisi Eğitimi	132	101,43	31,26			
	H-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	130	98,64	27,31			
Toplam		1006	99,44	28,10			
Meşguliyet	A-Matematik Eğitimi	131	37,06	8,58	3,50	,001	A-C
	B-Türkçe Eğitimi	118	33,84	9,32			
	C-Okul Öncesi Eğitimi	119	33,39	9,62			C-D
	D-Sınıf Eğitimi	128	37,37	10,09			
	E-İngilizce Eğitimi	129	34,58	9,44			
	F-Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	33,75	9,64			
G-Fen Bilgisi Eğitimi	132	36,22	10,44				

	H-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	130	36,82	10,60			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu Durumu Düzenleme	Matematik Eğitimi	131	14,30	3,85	1,77	,089	Yoktur
	Türkçe Eğitimi	118	12,82	4,27			
	Okul Öncesi Eğitimi	119	12,78	4,94			
	Sınıf Eğitimi	128	13,64	5,25			
	İngilizce Eğitimi	129	12,78	4,55			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	12,47	4,45			
	Fen Bilgisi Eğitimi	132	13,52	5,37			
	H-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	130	13,06	5,21			
	Toplam	1006	13,17	4,82			
Tekrarlama	Matematik Eğitimi	131	12,61	3,99	2,79	,007	Yoktur
	Türkçe Eğitimi	118	11,06	4,11			
	Okul Öncesi Eğitimi	119	10,88	4,19			
	Sınıf Eğitimi	128	11,63	4,78			
	İngilizce Eğitimi,	129	11,13	4,57			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	11,30	4,18			
	Fen Bilgisi Eğitimi	132	11,18	4,90			
	H-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	130	10,80	4,41			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	A-Matematik Eğitimi	131	44,66	11,55	3,67	,001	A-F
	B-Türkçe Eğitimi	118	38,97	12,67			
	C-Okul Öncesi Eğitimi	119	38,79	12,03			A-H
	D-Sınıf Eğitimi	128	38,89	14,71			
	E-İngilizce Eğitimi,	129	39,01	15,24			
	F-Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	36,73	12,87			
	G-Fen Bilgisi Eğitimi	132	39,49	16,06			
	H-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	130	37,95	13,82			
	Toplam	1006	39,36	13,87			

Katılımcıların, öğrenim gördükleri anabilim dalına göre, sosyal medya bağımlılığı toplam puan, meşguliyet ve çatışma alt boyutları arasında anlamlı farklılık vardır. Sosyal medya bağımlılık puanı, matematik eğitiminde okuyan öğrencilerde daha yüksek iken, sosyal bilgiler eğitiminde okuyan öğrencilerde sosyal medya bağımlılık puanı daha düşüktür. Meşguliyet alt ölçeğinde sınıf eğitimi okuyan öğrencilerin meşguliyet puanlarının okul öncesi eğitiminde okuyan öğrencilerin meşguliyet puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Matematik eğitiminde okuyan öğrencilerin çatışma puanlarının sosyal bilgiler eğitiminde okuyan öğrencilerin çatışma puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Duygu durumu düzenleme ve tekrarlama alt ölçekleri ortalama

puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı toplamına baktığımızda aldıkları puanlara göre, sosyal medya bağımlılık seviyesinin Matematik eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının 'orta seviyede bağımlı' oldukları, diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının ise 'az seviyede bağımlı' oldukları söylenebilir.

Tablo 5

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının, Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Ölçek/Alt Ölçekler	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB- Toplam	1. Sınıf	251	102,95	25,89	2,92	,066	Yoktur
	2. Sınıf	255	99,18	27,81			
	3. Sınıf	255	98,55	27,83			
	4. Sınıf	245	97,12	27,48			
	Toplam	1006	99,44	27,31			
Meşguliyet	1. Sınıf	251	36,34	9,43	1,63	,900	Yoktur
	2. Sınıf	255	35,61	10,11			
	3 Sınıf	255	34,43	10,19			
	4.Sınıf	245	35,38	9,50			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu Durumu Düzenleme	1. Sınıf	251	13,34	4,80	1,95	,266	Yoktur
	2. Sınıf	255	13,11	4,75			
	3. Sınıf	255	13,03	4,98			
	4. Sınıf	245	13,21	4,79			
	Toplam	1006	13,17	4,82			
Tekrarlama	1. Sınıf	251	11,70	4,31	1,32	,034	Yoktur
	2. Sınıf	255	11,73	4,47			
	3. Sınıf	255	11,38	4,47			
	4. Sınıf	245	11,04	4,49			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	1. Sınıf	251	41,5	13,54	2,90	,100	Yoktur
	2. Sınıf	255	38,71	14,09			
	3. Sınıf	255	38,27	13,59			
	4. Sınıf	245	39,91	14,09			
	Toplam	1006	39,36	13,87			

Öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi ile sosyal medya bağımlılık düzeyi ve bunun alt ölçekleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının, Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	Aile Gelir Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamli Fark
SMB-Toplam	A-Düşük	59	95,50	29,45	6,01	,003	A-C
	B-Orta	899	99,20	26,69			B-C
	C-Yüksek	48	112,20	32,85			
	Toplam	1006	99,44	27,31			
Meşguliyet	Düşük	59	33,89	10,36	2,10	,123	Yoktur
	Orta	899	35,41	9,70			
	Yüksek	48	37,79	11,23			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu Durumu Düzenleme	Düşük	59	12,11	4,86	2,43	,088	Yoktur
	Orta	899	13,19	4,81			
	Yüksek	48	14,16	4,82			
	Toplam	1006	13,17	4,82			
Tekrarlama	Düşük	59	11,16	4,66	1,62	,197	Yoktur
	Orta	899	11,42	4,37			
	Yüksek	48	12,56	5,24			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	A-Düşük	59	38,32	15,19	9,29	,000	A-C
	B-Orta	899	39,98	13,47			
	C-Yüksek	48	47,68	16,97			
	Toplam	1006	39,36	13,87			

Öğretmen adaylarının aile gelir durumları ile sosyal medya bağımlılığı ve alt ölçeği olan çatışma bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Diğer alt ölçekler olan meşguliyet, duygu durumu ve tekrarlama bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı toplam puanına baktığımızda, aile gelir durumu düşük olanlardan yüksek olanlara doğru artması ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çatışma boyutuna baktığımızda ise aile gelir durumu yüksek seviyede olan öğrencilerin, aile gelir durumu düşük seviyede olan öğrencilere göre çatışma puanlarının daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların aile gelir durumu arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Tablo7.

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamli Fark
SMB-Toplam	İlkokul	544	97,86	26,32	1,51	,182	Yoktur
	Ortaokul	215	100,0	26,63			
	Lise	153	101,5	29,54			
	Ön lisans	30	97,8	27,28			
	Lisans	39	106,0	31,10			
	Yüksek Lisans	5	114,0	43,68			
	Toplam	1006	99,43	27,32			
Meşguliyet	İlkokul	544	35,12	9,24	4,70	,799	Yoktur
	Ortaokul	215	35,50	9,66			
	Lise	153	36,28	11,07			
	Ön lisan	30	34,93	12,26			
	Lisans	59	36,08	11,06			
	Yüksek Lisans	5	38,25	12,03			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu durumu Düzenleme	İlkokul	544	12,88	4,64	1,27	,274	Yoktur
	Ortaokul	215	13,32	4,84		""	
	Lise	153	13,44	4,99			
	Ön lisans	30	13,66	6,57			
	Lisans	39	14,33	5,06			
	Yüksek Lisans	5	13,25	5,31			
	Toplam	1006	13,17	4,83			
Tekrarlama	İlkokul	544	11,25	4,34	1,46	,198	Yoktur
	Ortaokul	215	12,00	4,41			
	Lise	153	11,64	4,73			
	Ön lisans	30	10,20	4,35			
	Lisans	39	11,57	4,51			
	Yüksek Lisans	5	12,50	6,45			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	İlkokul	544	38,59	13,62	2,31	,042	Yoktur
	Ortaokul	215	39,16	13,51			
	Lise	153	40,12	14,38			
	Ön lisans	30	39,01	11,63			
	Lisans	39	44,08	15,68			
	Yüksek Lisans	5	50,00	22,58			
	Toplam	1006	39,34	13,87			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmış ve sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 8.

Katılımcuların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Ölçek/ Alt ölçek	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB-Toplam	A-İlkokul	353	98,30	26,86	4,28	,001	A-C C-D D-F
	B-Ortaokul	226	97,72	27,36			
	C-Lise	220	104,8	25,95			
	D-Ön lisans	64	93,56	21,80			
	E-Lisans	133	97,60	29,44			
	F-Yüksek Lisans	10	123,1	46,81			
	Toplam	1006	99,44	27,32			
Meşguliyet	İlkokul	353	35,16	9,69	2,50	,029	Yoktur
	Ortaokul	226	35,16	9,79			
	Lise	220	37,12	9,57			
	Ön lisans	64	33,98	9,43			
	Lisans	133	34,24	10,73			
	Yüksek Lisans	10	40,00	13,26			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu durumu Düzenleme	İlkokul	353	13,07	4,70	1,65	,144	Yoktur
	Ortaokul	226	12,90	4,83			
	Lise	220	13,74	4,80			
	Ön lisans	64	12,87	4,41			
	Lisans	133	12,90	5,24			
	Yüksek Lisans	10	16,10	5,25			
	Toplam	1006	13,17	4,83			
Tekrarlama	A-İlkokul	353	11,33	4,42	3,42	,004	C-D D-F
	B-Ortaokul	226	11,69	4,56			
	C-Lise	220	12,05	4,41			
	D-Ön lisans	64	10,39	3,85			
	E-Lisans	133	10,75	4,26			
	F-Yüksek Lisans	10	14,60	6,13			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	A-İlkokul	353	38,73	13,59	4,18	,000	B-C D-C D-F
	B-Ortaokul	226	37,96	14,08			
	C-Lise	220	41,88	13,57			
	D-Ön lisans	64	36,31	11,06			
	E-Lisans	133	39,69	14,05			
	F-Yüksek Lisans	10	52,40	24,31			
	Toplam	1006	39,34	13,87			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda baba eğitim durumu değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı ve bunun alt ölçekleri olan tekrarlama ve çatışma alt boyutunda anlam bakımından farklılık olduğu görülmüştür. Baba öğrenim durumu yüksek lisans olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanları, tekrarlama alt ölçeği ve çatışma alt ölçeği puanları baba öğrenim durumu ön lisans olan öğrencilerin bağımlılık puanlarından daha yüksektir. Diğer alt ölçekleri olan meşguliyet ve duygu durumu düzenleme puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 9.

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	Sosyal Medya Üyeligi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
SMB-Toplam	Evet	1003	105,0	27,34	1004	-352	463	Yoktur
	Hayır	3	99,43	20,22				
Meşguliyet	Evet	1003	37,00	9,84	1004	274	,100	Yoktur
	Hayır	3	35,43	3,46				
Duygu Durumu	Evet	1003	14,66	4,83	1004	-535	,269	Yoktur
	Hayır	3	13,17	2,88				
Tekrarlama	Evet	1003	11,46	4,58	1004	183	,840	Yoktur
	Hayır	3	11,00	4,44				
Çatışma	Evet	1003	42,33	13,88	1004	-372	,370	Yoktur
	Hayır	3	39,35	10,50				

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin, sosyal medya üyelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmış ve sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 10.

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	Sosyal Medya Kullanım Yılı	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB-Toplam	A-1 yıldan az	76	91,64	26,07	7,35	,000	A-D
	B-1-3 yıl	265	95,34	25,91			
	C-4-6 yıl	323	99,85	26,84			
	D-6 +yıl	342	103,97	28,31			
	Toplam	1006	99,44	27,31			
	A-1 yıldan az	76	30,43	10,12			

Meşguliyet	B-1-3 yıl	265	33,77	9,11	14,06	,000	A-C
	C-4-6 yıl	323	36,02	9,17			A-D
	D-6 +yıl	342	37,29	10,35			B-C
	Toplam	1006	35,44	9,83			B-D
Duygu durumu	A-1 yıldan az	76	11,55	4,43	5,92	,001	A-C
	B-1-3 yıl	265	12,66	4,63			A-D
	C-4-6 yıl	323	13,32	4,88			B-D
	D-6 +yıl	342	13,79	4,90			
Düzenleme	1 yıldan az	76	10,47	4,15	2,61	,050	Yoktur
	1-3 yıl	265	11,13	4,20			
	4-6 yıl	323	11,60	4,54			
	6 +yıl	342	11,82	4,55			
Tekrarlama	1 yıldan az	76	39,18	13,75	3,01	,029	Yoktur
	1-3 yıl	265	37,77	13,12			
	4-6 yıl	323	38,89	13,60			
	6 +yıl	342	41,06	14,56			
Çatışma	1 yıldan az	76	39,18	13,75	3,01	,029	Yoktur
	1-3 yıl	265	37,77	13,12			
	4-6 yıl	323	38,89	13,60			
	6 +yıl	342	41,06	14,56			
Toplam	1 yıldan az	76	39,18	13,75	3,01	,029	Yoktur
	1-3 yıl	265	37,77	13,12			
	4-6 yıl	323	38,89	13,60			
	6 +yıl	342	41,06	14,56			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin, sosyal medya kullanım yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, sosyal medya kullanım yılı değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı ve bunun alt ölçekleri olan meşguliyet ve duygu durumu düzenleme arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tekrarlama ve çatışma alt boyutları bakımında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal medya toplan puanlarından aldıkları puana göre, öğrencilerin sosyal medya kullanım yılı arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB- Toplam	Her gün bir defa	103	94,79	28,65	2,404	,066	Yoktur
	Her gün birden fazla	842	100,4	26,90			
	Haftada birkaç kez	49	92,65	30,57			
	Ayda birkaç kez	2	93,50	4,94			
Toplam		1006	99,44	27,31			
Meşguliyet	A-Her gün bir defa	103	31,65	9,85	10,84	,000	A-B
	B-Her gün birden fazla	842	36,17	9,61			B-C
	C-Haftada birkaç kez	49	30,67	10,78			

	D-Ayda birkaç kez	2	35,00	,000			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu Durumu	Her gün bir defa	103	12,50	4,75	1,726	,160	Yoktur
	Her gün birden fazla	842	13,31	4,83			
Düzenleme	Haftada birkaç kez	49	12,10	4,78			
	Ayda birkaç kez	2	13,00	,000			
	Toplam	1006	13,17	4,82			
Tekrarlama	Her gün bir defa	103	10,81	4,35	1,152	,327	Yoktur
	Her gün birden fazla	842	11,55	4,44			
	Haftada birkaç kez	49	11,42	4,53			
	Ayda birkaç kez	2	8,50	2,12			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	Her gün bir defa	103	39,82	14,24	,128	,943	Yoktur
	Her gün birden fazla	842	39,36	13,81			
	Haftada birkaç kez	49	38,44	14,55			
	Ayda birkaç kez	2	37,00	7,071			
	Toplam	1006	39,36	13,87			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin, sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmıştır. sosyal medya kullanım sıklığı değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı ve alt ölçekleri arasında anlam bakımından bir fark bulunmamıştır. Sadece meşguliyet alt ölçeği bakımından anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Sosyal Medya Kullanımında Harcanan Günlük Süreye Göre Dağılımı

Ölçek/ Alt ölçek	Sosyal Medyada Harcanan Süre	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB-Toplam	A-5-10 dk	124	86,79	25,53	27,27	,000	A-D
	B-11-30 dk	312	92,66	24,41			A-E
	C-31-60 dk	295	99,32	30,70			
	D-61-120 dk	139	105,51	23,19			
	E-121 dk +	136	120,27	27,79			
	Toplam	1006	99,44	27,31			
Meşguliyet	A-5-10 dk	124	29,34	8,22	33,49	,000	A-E
	B-11-30 dk	312	33,38	9,56			
	C-31-60 dk	295	35,77	9,40			
	D-61-120 dk	139	37,57	8,31			
	E-121 dk +	136	42,76	9,03			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu durumu	A-5-10 dk	124	11,87	4,69			

Düzenleme	B-11-30 dk	312	12,31	4,72	11,01	,000	A-E
	C-31-60 dk	295	13,16	4,42			
	D-61-120 dk	139	14,13	4,38			
	E-121 dk +	136	15,31	4,99			
	Toplam	1006	13,17	4,2			
Tekrarlama	A-5-10 dk	124	10,01	3,61	11,55	,000	A-E
	B-11-30 dk	312	10,84	4,11			
	C-31-60 dk	295	11,41	4,47			
	D-61-120 dk	139	12,20	4,24			
	E-121 dk +	136	13,53	5,10			
Toplam	1006	11,46	4,44				
Çatışma	A-5-10 dk	124	35,54	12,12	20,43	,000	A-E
	B-11-30 dk	312	36,12	12,03			
	C-31-60 dk	295	38,96	14,05			
	D-61-120 dk	139	41,59	12,38			
	E-121 dk +	136	48,65	15,70			
Toplam	1006	39,36	13,87				

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin, sosyal medyada harcadıkları süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmıştır. Buna göre, sosyal medya bağımlılığı ve alt ölçekleri bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal medya toplam puanlarına baktığımızda sosyal medya ortamlarında 5-10 dk arası zaman harcayan katılımcılar ile sosyal medya ortamlarında 121 dk ve üzeri zaman harcayan katılımcılar arasında anlam bakımından farklılık bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların sosyal medyada harcadıkları süre ile sosyal medya bağımlılıkları doğru orantılıdır. Bu durum sosyal medya bağımlılığının alt boyutları içinde geçerlidir. Bu bulguya göre, sosyal medyada harcanan süre sosyal medya bağımlılığı ile alt boyutlarını etkileyen bir faktördür. Öğretmen adaylarının sosyal medyada harcadıkları süre arttıkça sosyal medya bağımlılık seviyeleri, meşguliyetleri, duygu durumu düzenleme durumları, tekrarlama ve çatışma durumlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının İnternet Kullanımında Harcanan Süreye Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	İnternette Harcanan Süre	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB-Toplam	A-5-10 dk	30	95,27	28,23	24,71	,000	B-D
	B-11-30 dk	163	88,15	22,96			B-E
	C-31-60 dk	342	94,24	25,95			
	D-61-120 dk	254	101,09	24,85			
	E-121 dk +	217	114,57	28,82			

	Toplam	1006	99,44	27,31			
Meşguliyet	A-5-10 dk	30	30,86	10,20			
	B-11-30 dk	163	31,07	8,27			A-E
	C-31-60 dk	342	33,54	9,64	25,34	,000	
	D-61-120 dk	254	36,14	9,10			
	E-121 dk +	217	40,82	9,51			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu durumu Düzenleme	A-5-10 dk	30	12,72	5,16			
	B-11-30 dk	163	11,96	4,67	14,61	,000	B-E
	C-31-60 dk	342	12,28	4,60			
	D-61-120 dk	254	13,31	4,35			
	E-121 dk +	217	15,36	5,04			
	Toplam	1006	13,17	4,82			
Tekrarlama	A-5-10 dk	30	11,31	4,90			
	B-11-30 dk	163	10,34	3,82	8,89	,000	B-E
	C-31-60 dk	342	11,01	4,30			
	D-61-120 dk	254	11,46	4,03			
	E-121 dk +	217	13,02	5,03			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	A-5-10 dk	30	40,37	13,61			
	B-11-30 dk	163	34,77	12,10	15,33	,000	B-E
	C-31-60 dk	342	36,98	12,68			
	D-61-120 dk	254	40,17	13,29			
	E-121 dk +	217	45,36	15,38			
	Toplam	1006	39,36	13,87			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin, İnternette harcadıkları süre değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmıştır. Sosyal medya bağımlılığı ve bunun alt ölçekleri ile bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal medya toplam puanlarına bakıldığında, internet ortamında 11-30 dk arası zaman harcayan katılımcılar ile internet ortamında 121 dk ve üzeri zaman harcayan katılımcılar arasında anlam bakımından farklılık bulunmuştur. İnternet ortamında 121 dk ve üzeri zaman harcayan katılımcıların internette daha çok meşguliyet durumu yaşadıkları ve daha çok çatışma içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların internette harcadıkları süre ile sosyal medya bağımlılıkları doğru orantılıdır. Bu durum sosyal medya bağımlılığının alt boyutları için de geçerlidir. Buna göre internet ortamlarında harcanan

süre, sosyal medya bağımlılığı ile alt boyutlarını etkileyen bir faktördür. Öğretmen adaylarının internetteki harcadıkları süre arttıkça sosyal medya bağımlılık seviyeleri, meşguliyetleri, duygu durumu düzenleme durumları, tekrarlama ve çatışma durumlarında da artış görülmektedir.

Tablo 14

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin ve Alt Boyutlarının Sosyal Medyaya Bağlanılan Ortam Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek/Alt ölçek	Sosyal Medyaya Bağlanılan Ortam	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
SMB-Toplam	Ev	398	97,64	27,29	3,21	,012	Yoktur
	İnternet Kafe	6	102,40	23,94			
	Kablosuz ağ	448	109,16	27,52			
	Diğer	154	94,98	26,04			
	Toplam	1006	99,44	27,31			
Meşguliyet	A-Ev	398	34,37	9,16	4,63	,001	A-C
	B-İnternet kafe	6	35,50	13,29			
	C-Kablosuz ağ	448	36,86	9,79			
	D-Diğer	154	34,00	9,93			
	Toplam	1006	35,44	9,83			
Duygu Durumu Düzenleme	Ev	398	12,74	4,89	2,17	,070	Yoktur
	İnternet kafe	6	13,33	4,13			
	Kablosuz ağ	44	14,57	4,78			
	Diğer	15	3,05	4,72			
	Toplam	1006	13,17	4,82			
Tekrarlama	Ev	398	11,32	4,50	2,01	,090	Yoktur
	İnternet kafe	6	11,83	4,70			
	Kablosuz ağ	448	13,76	4,44			
	Diğer	154	10,85	4,19			
	Toplam	1006	11,46	4,44			
Çatışma	Ev	398	39,19	13,82	1,80	,126	Yoktur
	İnternet kafe	6	40,20	7,66			
	Kablosuz ağ	448	45,50	14,42			
	Diğer	154	37,07	12,26			
	Toplam	1006	39,60	13,87			

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyinin, sosyal medyaya bağlandıkları ortam değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek faktörlü Anova testi uygulanmıştır. Sadece meşguliyet alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının sosyal medyaya bağlandıkları ortam öğretmen adaylarının meşguliyetlerini etkileyen bir faktördür. Öğretmen adaylarının sosyal medyaya bağlandıkları ortam arasında en çok kablosuz ağ bulunan

yerleri tercih ettikleri ve kablosuz ağ ile bağlandıkları ortamlarda sosyal medyada daha çok meşguliyet yaşadıkları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 15

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranış Düzeyleri

Ölçek	n	min	max	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Davranışı	1006	24,00	95,00	56,58	13,19

Tablo 15'e göre, ortalama puanlara bakıldığında, akademik erteleme ölçeğinden alınan ortalama puan 56,58 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95 olabileceği düşünüldüğünde alınan 56,58'lik puanın ölçek ortalama puanının (47.5) yaklaşık 9,33 puan üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranış düzeyleri *orta seviyenin üzerindedir* ve öğretmen adayları akademik olarak ertelemeci bir davranış sergilemektedir.

Tablo 16

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışı Puanının Cinsiyete Göre Dağılımı

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd
Akademik Erteleme Davranışı	Kadın	676	55,78	13,26	,510
	Erkek	330	58,21	12,93	,712

Tablo 16'ya göre, erkek öğrencilerin akademik erteleme puanlarının, kadın öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre erteleme davranışında daha çok buldukları söylenebilir.

Tablo 17

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışı Puanının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Ölçek	Ana Bilim Dalı	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	A-Matematik Eğitimi	131	60,51	12,80	4,12	,000	A-C
	B-Türkçe Eğitimi	118	59,56	11,61			A-E
	C-Okul Öncesi Eğitimi	119	54,94	13,29	A-F		
	D-Sınıf Eğitimi	128	57,65	13,32	A-G		
	E-İngilizce Eğitimi,	129	54,68	12,46			
	F-Sosyal Bilgiler Eğitimi	119	54,50	12,70			
	G-Fen Bilgisi Eğitimi	132	55,20	13,08			
	H-Rehberlik ve Danışmanlık Eğitimi	Psikolojik 130	55,61	14,80			
Toplam		1006	56,58	13,19			

Tablo 17'ye göre, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Matematik Eğitimi'nde okuyan katılımcıların Akademik Erteleme Davranış puanının (60,51) diğer katılımcıların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Matematik Eğitiminde okuyan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok erteleme davranışında buldukları söylenebilir. Okul öncesi Eğitimi (54,94), İngilizce Eğitimi (54,68), Sosyal bilgiler Eğitimi (54,50) ve Fen bilgisi Eğitimi (55,22) okuyan öğretmen adaylarının Akademik erteleme puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az erteleme davranışında buldukları söylenebilir.

Tablo 18

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	1.sınıf	251	55,51	12,45	2,40	,066	Yoktur
	2.sınıf	255	58,07	14,08			
	3.sınıf	255	57,76	13,48			
	4.sınıf	245	54,91	12,60			
	Toplam	1006	56,58	13,19			

Tablo 18'e göre, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlam bakımından bir fark bulunmamıştır.

Tablo 19

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	Aile Durumu	Gelir	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	Düşük	59	55,81	12,66	707	,493	Yoktur
	Orta	899	56,52	13,14			
	Yüksek	48	58,66	14,88			
	Toplam	1006	56,58	13,19			

Tablo 19'a göre, öğretmen adaylarının aile gelir durumu ve akademik erteleme arasında anlam bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 20

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	İlkokul	544	56,49	13,20	128	,267	Yoktur
	Ortaokul	215	55,95	13,16			
	Lise	153	56,86	13,75			
	Ön lisans	30	56,06	11,97			
	Lisans	59	58,01	12,36			
	Lisansüstü	4	71,50	9,67			
	Toplam	1005	56,57	13,20			

Tablo 20'ye göre öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ve akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 21

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	İlkokul	353	56,97	13,60	1,55	,171	Yoktur
	Ortaokul	226	56,11	13,58			
	Lise	220	55,83	11,93			
	Ön lisans	64	55,75	12,18			
	Lisans	133	57,22	13,71			
	Lisansüstü	10	66,70	14,29			
Toplam		1006	56,58	13,19			

Tablo 21'e göre, öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ve akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 22

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Sosyal Medya Üyeliği Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	Sosyal medya üyelik	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme Davranışı	Evet	1003	61,66	16,165	1004	668	,800	Yoktur
	Hayır	3	56,56	13,19				

Öğretmen adaylarının sosyal medya üyelik durumu ve akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 23.

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Sosyal Medya Kullanım Yılı Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	Sosyal Medya Kullanım Yılı	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme Davranışı	1 yıldan az	76	55,35	14,39	2,94	,032	Yoktur
	1-3 yıl	265	54,79	12,79			
	4-6 yıl	323	57,06	12,78			
	6 yıl +	342	57,78	13,49			
	Toplam	1006	56,58	13,19			

Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım yılı ve akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 24.

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	S-M Kullanım Sıklığı	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	Her gün bir defa	76	55,35	13,49	2,94	,032	Yoktur
	Her gün birden fazla	265	57,78	14,39			
	Haftada birkaç kez	323	57,06	12,78			
	Ayda birkaç kez	342	54,79	12,79			
	Toplam	1006	56,58	13,19			

Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım sıklığı ve akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 25.

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Sosyal Medyada Günlük Ortalama Harcanan Süre Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	S-M Harcanan Süre	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	A-5-10 dk	124	54,76	13,18	7,68	,000	A-E B-E
	B-11-30 dk	312	55,07	12,73			
	C-31-60 dk	295	55,54	13,07			
	D-61-120 dk	139	57,89	12,60			
	E-121 dk+	136	62,48	13,50			
	Toplam	1006	56,58	13,19			

Tablo 25'e göre, öğretmen adaylarının sosyal medyada harcadıkları süre değişkeni ile akademik erteleme arasında anlam bakımından farklılık bulunmuştur. Sosyal medyada 11-30 dakika arası ve 61-120 dakika arası zaman harcayan katılımcılar ile sosyal medyada 121 dakika ve üzeri zaman harcayan katılımcılar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının sosyal medyada harcadıkları süre arttıkça akademik erteleme davranış puanlarında da artış görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyal medyada harcadıkları süre arttıkça erteleme davranışlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 26.

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının İnternette Günlük Ortalama Harcanan Süre Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	İnternette Harcanan Süre	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	A-5-10 dk	30	54,09	11,25	9,08	,000	A-E B-E
	B-11-30 dk	163	54,84	12,07			
	C-31-60 dk	342	55,20	12,71			
	D-61-120 dk	254	57,16	13,34			
	E-121 dk +	217	61,27	14,11			
	Toplam	1006	56,58	13,19			

Tablo 26'ya göre, öğretmen adaylarının internette harcadıkları süre değişkeni ile akademik erteleme arasında anlamlı fark bulunmuştur. İnternette 5-10 dakika arası ve 11-30 dakika arası zaman harcayan katılımcılar ile internette 121 dakika ve üzeri zaman harcayan katılımcılar arasında anlam bakımından farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının internette harcadıkları süre arttıkça akademik erteleme davranış puanlarında da artış görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının internette harcadıkları süre arttıkça erteleme davranışlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 27.

Katılımcıların Akademik Erteleme Davranışlarının Sosyal Medyaya Bağlanılan Ortam Durumuna Göre Dağılımı

Ölçek	S-M Bağlanma Ortamı	n	\bar{x}	ss	f	p	Anlam Farkı
Akademik Erteleme Davranışı	Ev	398	56,27	12,96	,207	,935	Yoktur
	İnternet kafe	6	53,66	10,59			
	Kablosuz ağ	448	56,79	13,52			
	Diğer	154	56,90	13,04			
Toplam		1006	56,58	13,19			

Tablo 27'ye göre, öğretmen adaylarının sosyal medyaya bağlandıkları ortam ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 28

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

Değişkenler	SMB-Toplam	Meşguliyet	Duygu Durumu Düzenleme	Tekrarlama	Çatışma
Akademik Erteleme	,342	,252	,256	,230	,331

Tablo 28'e göre, öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ve alt boyutları ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Pearson korelasyon analizi sonucunda Sosyal Medya Bağımlılığı ve bunun alt boyutları olan, Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama ve Çatışma ile Akademik Erteleme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal medya bağımlılığı ve bunun alt boyutları olan meşguliyet, duygu durumu düzenleme, tekrarlar ve çatışma akademik ertelemeyi etkileyen bir faktördür. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ve bunun alt boyutlarında görülen artış akademik erteleme düzeylerini de etkilemektedir. Sosyal medya bağımlılık seviyelerinin artması durumunda akademik erteleme davranışlarının da artış gösterdiği bulunmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, eğitim fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık seviyelerine dair sonuçlar

Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğretmen adaylarının sosyal medyaya *az seviyede bağımlı* oldukları söylenebilir. Alt ölçeklerden alınan ortalama puanlar incelendiğinde, *Meşguliyet ve Duygu Durum Düzenleme* alt ölçeğinde sosyal medyaya *orta seviyede bağımlı* olduğu görülmektedir. *Tekrarlama ve Çatışma* alt ölçeğinde ise sosyal medyaya *az bağımlı* olduğu söylenebilir. Özşahin (2019) ve Tutgun Ünal (2015) da çalışmalarında, katılımcıların sosyal medyaya az bağımlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ünlü (2018) ve İliş (2018) çalışmasında katılımcıların sosyal medyaya orta düzeyde bağımlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gürültü (2016), lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sosyal medyaya bağımlılık düzeylerinin, orta seviyede olduğunu bulmuştur. Sosyal medya bağımlılığı alt ölçeklerde ise, katılımcıların meşguliyet ve duygu durum düzenleme alt ölçeğinde sosyal medyaya orta seviyede bağımlı oldukları, Tekrarlama ve Çatışma alt ölçeğinde ise sosyal medyaya az bağımlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık puanının ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, fakat çatışma boyutunda erkeklerin puanlarının, kadınların puanlarına göre daha yüksek olduğu, meşguliyet boyutunda kadın katılımcıların puanlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kadınlar erkeklere göre sosyal medyada daha fazla meşgul olmaktadır. Özşahin (2019) çalışmasında, sosyal medya bağımlılık puanı ve alt boyutları olan tekrarlama ve çatışma alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalama puanını kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulmuştur. Şeker (2018) ile Teyfur ve diğerleri (2017) çalışmalarında kadın katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Polat (2018), Kaya (2018), Gürültü (2016), Tutgun Ünal (2015) çalışmalarında, kadın katılımcılar ve erkek katılımcıların sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyi bakımından; Matematik Eğitimi'nde okuyan öğretmen adaylarının *orta seviyede bağımlı* oldukları, diğer öğretmen adaylarının ise *az seviyede bağımlı* oldukları tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde okuyan öğrencilerde ise sosyal medya bağımlılık seviyesi diğer öğrencilere göre düşük seviyededir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık seviyelerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeyi ile sosyal medya bağımlılık düzeyi ve bunun alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Şeker (2018) çalışmasında, sosyal medya bağımlılık düzeyi bakımından yaşa göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ona göre 21 yaş ve altı katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin 22-31 yaş arası ile 32 yaş ve üstü katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Polat (2018) da katılımcıların yaş oranı düştükçe sosyal medya bağımlılık düzeyinin anlamlı bir şekilde arttığını vurgulamıştır. Tutgun Ünal (2015), sosyal medya bağımlılığının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının aile gelir durumu yükseldikçe sosyal medya bağımlılık oranının da yükseldiği görülmektedir. Gürültü (2016)'ye göre, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı aile gelir durumuna göre farklılaşmamaktadır. Teyfur ve diğerleri (2017), aile gelir durumu ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ve sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak baba eğitim durumu ve sosyal medyaya bağımlılığı ile tekrarlama ve çatışma alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyesi arttıkça sosyal medya bağımlılık oranlarının da arttığı söylenebilir. Teyfur ve diğerleri (2017) ile Gürültü (2016) çalışmalarında, anne ve baba öğrenim durumu ile öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının sosyal medya üyelik durumu ile sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Teyfur ve diğerleri (2017) sosyal medya bağımlılık düzeyi ve meşguliyet alt boyutu arasında anlamlı fark olduğu, ama diğer alt boyutlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gürültü (2016) de çalışmasında, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ölçeği puanlarının sosyal medya üyeliği durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının sosyal medyayı kullanma yılı değişkeni ve sosyal medyaya bağımlılık seviyeleri ile bunun alt boyutları olan meşguliyet ve duygu durumu düzenleme arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım yılı arttıkça sosyal medya bağımlılık oranlarının da arttığı söylenebilir. İliş (2018), Teyfur ve diğerleri (2017), Gürültü (2016) ve Tutgun Ünal (2015) çalışmalarında sosyal medyayı kullanma yılı ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım sıklığı değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı ve diğer alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı, yalnızca meşguliyet alt boyutu ile sosyal medyayı kullanma süresi arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Her gün bir defadan fazla sosyal medyayı kullananlar, her gün bir defa kullananlara göre; her gün bir defa kullananlar da haftada birkaç kez kullananlara göre sosyal medyaya daha fazla bağımlılık göstermektedirler. Sosyal medya

kullanım sıklığının artmasının sosyal medya bağımlılık seviyesini de arttırdığı söylenebilir. Kaya (2018), Teyfur ve diğerleri (2017), Gürültü (2016), Tutgun Ünal (2015) sosyal medya kullanma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu bulmuşlardır. Sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça, katılımcıların sosyal medya kullanım oranları, tekrarlamaları, sosyal medyada meşgul olma durumları yani sosyal medya bağımlılıklarının da artış gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının *sosyal medyada harcadıkları günlük süre ve internette harcanan günlük süre* değişkenleri ile sosyal medya bağımlılığı ve bunun alt boyutları arasında anlam bakımından farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının sosyal medyada harcadıkları süre arttıkça sosyal medya bağımlılık oranında da artış olduğu söylenebilir. Gürültü (2016) çalışmasında, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ölçeği puanlarının sosyal medyada günlük ortalama harcanan süre ve internette harcanan günlük süre değişkenine göre ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Teyfur ve diğerleri (2017), sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı günlük kullanım süresi ve interneti günlük kullanım süresi arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının *sosyal medyaya bağlandıkları ortam* değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları arasında anlam bakımından bir farklılığın olmadığı, ancak yalnızca meşgulliyet alt boyutu bakımından anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının en çok kablosuz ağ bulunan yerleri tercih ettikleri görülmektedir. Gürültü (2016) çalışmasında, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve alt boyutları açısından sosyal medyaya bağlanılan ortam durumuna göre farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

2. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı seviyelerine dair sonuçlar

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranış düzeylerinin *orta seviyenin üzerinde* olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik olarak ertelemeci bir davranış sergiledikleri söylenebilir. Demir (2018), Demir (2017) ve Çetin (2016) çalışmalarında, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme davranışını genel olarak orta seviyede bulmuşlardır. Gürültü (2016) ve Çakıcı (2003) ise çalışmalarında lisede okuyan öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda erkek katılımcıların akademik erteleme puanlarının, kadın katılımcıların akademik erteleme puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda cinsiyetin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre akademik erteleme davranışını daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. Demir (2018), Gürültü (2016), Çetin (2016), Kandemir (2010), Gür ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da, erkeklerin kadınlara göre daha çok akademik yönden erteleme davranışında buldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Bu çalışmaların aksine, Teyfur

ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada akademik erteleme ve cinsiyet değişkeni ile ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı puanları ile *öğrenim gördükleri anabilim dalı* değişkeni arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Matematik Eğitimi'nde okuyan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha çok ertelemeci oldukları söylenebilir. Okul Öncesi Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde okuyan katılımcıların akademik erteleme davranış puanının düşük seviyede olduğu görülmektedir. Demir (2017) çalışmasında, katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalına göre akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı farklılaşma olmadığını bulmuştur.

Akademik erteleme davranışı ile *sınıf düzeyi* arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Teyfur ve diğerleri (2017) de çalışmalarında akademik erteleme davranışı ve sınıf düzeyi arasında anlam bakımından fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kandemir (2010)'in çalışmasına göre, dördüncü sınıfta olan üniversite öğrencileri ile birinci sınıfta olan üniversite öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna göre üniversitede öğrenim gören dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin ertelemede bulunma davranışlarının, diğer sınıf düzeylerinde okuyanlara göre ve özellikle de 1. Sınıfta okuyan katılımcılara göre daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. Gürültü (2016), lisede okuyan öğrencilerin ertelemeci davranış durumlarının sınıfların düzeyine göre farklılaştığını bulmuştur. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin ertelemeci davranış puanları, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin puanlarına göre yüksektir ve anlam bakımından farklılaşmaktadır. Bu araştırmaların aksine, Sula Ataş (2018) ergenler üzerine yapmış olduğu çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Katılımcıların *aile gelir durumu* ve akademik erteleme arasında anlam bakımından bir fark bulunmamıştır. Teyfur ve diğerleri (2017) de çalışmalarında akademik erteleme davranışı ve aile gelir durumu arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuştur. Gürültü (2016), lise öğrencilerinde aile gelir durumu düşük olanların akademik erteleme davranışı puanlarının, aile gelir durumu orta olanların puanlarından daha yüksek olduğu ve farklılaştığı, aile gelir durumu düşük olan bireylerin akademik erteleme davranışlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların *anne ve baba eğitim durumu* değişkeni ile akademik erteleme davranışları arasında anlam bakımından farklılık bulunmamıştır. Kandemir (2010) yaptığı çalışmada, baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların daha çok erteleme davranışında buldukları sonucuna ulaşmıştır. Akdemir'in (2013) yaptığı çalışmada da benzer şekilde, anne ve baba eğitimlerinin seviyesi üniversite olan katılımcıların erteleme davranışlarının da yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzun vd. (2016) yaptığı araştırmada, annenin ve babanın eğitimlerinin seviyesi arttıkça katılımcıların daha çok ertelemeci davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmıştır. Akkuş (2018) çalışmasında, anne ve baba eğitim seviyesi ilköğretim ve üniversite olan katılımcıların daha az

ertelemeci davranışta buldukları sonucuna ulaşmıştır. Tanrıkulu (2013) alışmasında, annenin öğrenim seviyesi ilköğretim olan katılımcıların, daha çok ertelemeci davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Oran (2016) ve Gürültü (2016) araştırmalarında, katılımcıların akademik ertelemeci davranışlarının, annenin eğitimi durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının *sosyal medya üyelik durumu* ve akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir farklılık bulunmamıştır. Teyfur ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, sosyal medyada yeliği bulunan katılımcıların sosyal medya ile daha çok meşgul oldukları ve akademik erteleme davranışını daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Gürültü (2016) de çalışmasında sosyal medyada üyelik durumu olan katılımcıların, üyelik durumu olmayan katılımcılara nazaran daha çok ertelemeci davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların *sosyal medya kullanım yılı* ve akademik işlerini erteleme davranışları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Akdemir'in (2013) alışmasında üç yıl ve üzeri süre boyunca sosyal medyayı aktif olarak kullanan katılımcıların erteleme davranışını da o oranda çok gösterdiği kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ergenç (2011), sosyal medyayı kullanma yılının artması ile ertelemeci davranışların arttığını vurgulamıştır. Gürültü (2016) de çalışmasında katılımcılarda sosyal medyayı kullanma yılının ilk zamanlarda ertelemeci davranışta bulunmadıklarını ama kullanım yıllarının artması ile erteleme davranışının da artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların *sosyal medya kullanımındaki sıklık* ve akademik ertelemeci davranışları arasındaki anlam bakımından bir farklılık bulunmamıştır. Teyfur ve diğerleri (2017) ile Gürültü (2016) alışmalarında sosyal medya kullanım süresinin meşguliyeti etkilediğini, katılımcıların sosyal medya ortamlarında geçirdikleri süre arttıa sosyal medya ile daha çok meşgul olduklarını ve bundan dolayı akademik işlerini ertelediklerini vurgulamışlardır.

Katılımcıların sosyal medyada ve internette harcadıkları günlük süre değişkeni ile akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından farklılık bulunmuştur. İnternette ve sosyal medya ortamlarında geçirilen zaman ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu sonucu tespit edilmiştir. Katılımcılar, internette ve sosyal medya ortamında çok zaman harcadıkları ve bu ortamlardan zamanında ayrılamadıkları için ödevlerini yapmak, sınavlara hazırlanmak ve planlarına uymak gibi akademik görevlerini zamanında yapmamakta ve ertelemeci davranışlarda bulunmaktadır. Teyfur ve diğerleri (2017) ile Gürültü (2016) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Katılımcıların sosyal medyaya bağlandıkları ortam değişkeni ile akademik erteleme davranışı arasında anlam bakımından bir farklılık görülmemektedir. Gürültü (2016) de benzer sonuca ulaşmıştır.

3. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışı seviyeleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar

Katılımcıların sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Akademik erteleme davranışı ve sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları olan meşguliyet, duygu durumu düzenleme, tekrarlama ve çatışma değişkenleri arasındaki farklılığın pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları arttıkça, öğrencilerin ders çalışmaya daha az zaman ayırdığı, ödevlerini geciktirdiği, ders planına uymadığı, sınav için çalışmalarını genellikle son günlere bıraktığı ve sosyal medyada daha fazla ve daha keyifli bir şeyler yapmak istediği için akademik ödevlerini yapmadığı ya da ertelediği söylenebilir. Teyfur ve diğerleri (2017) ile Gürültü (2016) çalışmalarında sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ve akademik ertelemenin yüzde 19'unu sosyal medya bağımlılığının yordadığını belirtmişlerdir. Ergenç (2011) ile Akdemir (2013) çalışmalarında öğrencilerin sosyal medya tutumlarının akademik erteleme davranışının bir belirleyicisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının katılımcıların, akademik erteleme davranışında buldukları görülmektedir. Erteleme davranışı erkek öğretmen adaylarında daha çok görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı açısından; matematik eğitiminde okuyan katılımcıların diğer katılımcılara nazaran daha fazla erteleme davranışında buldukları görülmüştür. Sınıf değişkenine göre ise 2.sınıf ve 3.sınıf öğrencilerinin, diğer sınıf düzeyinde okuyan öğrencilere göre akademik erteleme davranışlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4.sınıf öğrencilerinin girecek oldukları KPSS Sınavı stresi ve okulu bitirip hayata atılma düşünceleri onları akademik erteleme davranışında bulunmaktan alıkoymuş olabilir.

Sosyal medya bağımlılıkları öğretmen adaylarını akademik erteleme davranışına itmektedir ve akademik erteleme düzeyi de orta seviyenin üzerindedir. Bundan dolayı öncelikli olarak sosyal medya bağımlılığından kurtulmaları gerekmektedir.

Öneriler

Yapılan çalışmalarda; cinsiyete göre farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yüzden sosyal medya bağımlılığı konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Ertelemeci davranışlarını azaltıcı ve öğrencilerin sorumluluk duygularını artıracak kişisel ve eğitsel rehberlik çalışmaları yapılabilir.

Sosyal medya yaygın bir şekilde kullanılan bir iletişim ortamı olduğu için, öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımı hakkında gerektiği gibi bilinçlendirecek ve iletişim ortamlarını faydalı bir

şekilde kullanmaya yöneltmek amacıyla, ‘Medya Okuryazarlığı Eğitimi’ dersinin zorunlu ders olup, bütün üniversite öğrencilerine okutulması faydalı olabilir. Sosyal medyanın bir eğitim aracı olarak kullanılması yönünde faaliyetler faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, N. N. (2013). “*İlköğretim öğrencilerinin Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkuş, R. (2018). “*8. sınıf öğrencilerinin Facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyükşener, E. (2009). “Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış”. *XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*, 12-13.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). “*Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:
- Çetin, N. (2016). “*Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çukurluöz, Ö. (2016). “*Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalaylı, F. Ü. (2018). “*Orta yaş üstü bireylerin dijital çağda iletişim kurma pratikleri: sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon*”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, F. (2017). “*Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Demir, M. F.(2018). “*Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ergenç, A. (2011). “*Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: Facebook örneği*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gür, S. H, Bakırcı, Ö, Karabaş, B. N, Bayoğlu, F. ve Atlı, A.(2018). “Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi” *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2018, (5,10) 68 – 77.
- Gürültü E. (2016). “*Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hazar, Ç. M. (2011). “Sosyal medya bağımlılığı - bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Bahar, Sayı:32, 151-175.
- İliş, A. (2018). “*Eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kandemir, M. (2010). “*Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*”. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, G. (2018). “*Sosyal medya bağımlılığı ile internet kullanım amaçları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. (2011). “Online social networking and addiction - a review of the psychological literature”, *International Journal of Environmental Research and Public Health* (8), 3528-3552.
- Oran, S. (2016). “*Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özşahin, C. (2019). “*Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Polat, R.(2018). “*Tüketim toplumu bağlamında sosyal medya bağımlılığı*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). “Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı yordayıcı etkisi”. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30 (3), 202-216.
- Sula Ataş, N. (2018). “*Ergenlerin erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Şeker, V. T. (2018). “*Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıkulu, M. (2013). “*Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Teyfur, M. Akpunar, B. Safalı, S. ve Ercengiz, M. (2017). “Eğitim fakültesi öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”, *Turkish Studies*, (12/33) 625-640.
- Turel, O., & Serenko, A. (2012). “The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites”. *European Journal of Information Systems*, 21(5), 512-528, <https://doi.org/10.1057/ejis.2012.1>.
- Tutgun Ünal, A. (2015). “*Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*”. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutgun-Ünal A. ve Deniz, L. (2015). “Development of the social media addiction scale”. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 51-70.
- Uzun, Ö. Yıldırım, V. ve Uzun, E. (2016). “Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya bağımlılığı, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek ilişkisi”, *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, Cilt 10, Sayı 3, 142-147.
- Ünlü, Z. R. (2018). “*Sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik dayanıklılık*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnternet Kaynakları:

URL 1: <https://wearesocial.com/uk/digital-2019/> (11.04.2019).

URL 2: <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> (11.04.2019).

URL 3: <https://www.statista.com/statistics/282846/regular-social-networking-usage-penetration-worldwide-by-country/> Erişim Tarihi 16.04.2019

URL 4: <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> (10.04.2019).

URL 5: <https://www.e-psikiyatri.com/sosyal-medya-bagimlilik-uyusturucudan-kotu-63010> (20.02.2019).



Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Farkındalıklarının İncelenmesi

(Examining Awareness of Teachers About Class Leadership)

Emine YILDIZ ARIGANOĞLU¹

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

05/05/2021

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

30/05/2021

Kabul edildi/Accepted:

30/05/2021

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.933405

Öz

Sınıf lideri olan öğretmen sınıfta öğretim sorumluluklarını yerine getiren, okul ortamında idarecilerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve velilerle iletişimi iyi olan, zamanını etkin ve verimli bir şekilde kullanan, yeniliklere ve değişimlere açık, kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan, öğrencilerine karşı demokratik tutum sergileyen kişi olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin kendilerinde var olan liderlik özelliklerinin ne kadar farkında olduğunu belirlemek bu çalışmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıkları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, Adana ilindeki farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesidir. Araştırma karma modelde açıklayıcı ardışık desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini Adana ilinde merkez ilçelerde (Çukurova, Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel boyutta 406, nitel boyutta 16 öğretmen ile çalışılmıştır. İlk olarak, Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği ile nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından oluşturulan Öğretmen Sınıf Liderlik Görüşme Formu aracılığıyla araştırmaya nicel ölçekte katılan öğretmenler arasından seçilen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşmazken; kıdem, branş, çalışılan kademe ve okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin kendi okullarındaki sınıf liderliklerini olumsuz algıladıkları, ancak kendi sınıf liderliklerini olumlu algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Sınıf liderliği; Öğretmen liderliği; Öğretmen; Liderlik.

© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Yıldız Arıganoğlu, E. (2021). Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 66-94. doi:10.48174/buaad.933405

Summary

The teacher, who is a class leader, can be defined as a person who fulfills his teaching responsibilities in the classroom, has good communication with administrators, colleagues, students and parents in the school environment, uses his time effectively and efficiently, is open to innovations and changes, works towards self-improvement, and exhibits a democratic attitude towards his students. The main framework of this study is to determine how well teachers are aware of the leadership characteristics they have. In this context, the problem sentence of the research is "How are teachers' awareness of classroom leadership? determined as. The aim of this study is to examine the class leadership awareness

¹Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, emineeyildizz@gmail.com, 0000-0001-6297-3877

of teachers working at different levels in Adana. The research was carried out using an explanatory sequential design in mixed model. The mixed method was chosen in order to obtain a more valid research by integrating the results obtained from both quantitative and qualitative data. Although this study is mainly a descriptive study in the scanning model in the quantitative dimension, it was supported by using the qualitative phenomenological model. The study population of this research consists of teachers working in primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Adana (Çukurova, Seyhan, Sarıçam, Yüreğir). The sample of the study was determined using the simple random sampling method, and in the first semester of the 2019-2020 academic year, 406 teachers (88 class teachers, 292 branch teachers) were working in a total of 24 public schools, 10 of which were primary schools, 12 secondary schools and two high schools, in Adana's central districts. First, quantitative data were collected with the Teacher Class Leadership Scale. This form consists of three factors: interaction, out-of-school processes, and classroom processes. There are a total of 23 items in the form. Then, through the Teacher Class Leadership Interview Form created by the researcher, interviews were made with the teachers selected among the teachers who participated in the research in quantitative scale. During the preparation of the interview form, the literature was scanned, a draft form was prepared and presented to expert opinion. It was arranged in line with expert opinion and took its final form in the form of a semi-structured form consisting of four questions. Interviews were conducted with 11 teachers who volunteered to have audio recordings from the teachers. Five teachers who did not want to be recorded were given a written interview form with open-ended questions. Teachers were asked to state their opinions on the questions by writing them in the spaces under each question. Extra questions were asked for the missing parts in the written form. The quantitative data of the study were applied in a single session by organizing the Personal Information Form and the Teacher Class Leadership Scale together in a single form to teachers in different branches who work in different schools in December 2019. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis was used in analyzing qualitative data. As a result of the research, it was determined that teachers' awareness of classroom leadership was high. While teachers' awareness of classroom leadership did not differ according to gender; It has been determined that it differs according to seniority, branch, level of work and socioeconomic level of the school. In the qualitative dimension of the study, it was observed that teachers perceived their classroom leadership negatively in their own schools, but they perceived their own classroom leadership positively. In addition, they stated that they tried to improve the class leadership of the participants by following the developments with vocational training and observation. In order to increase their awareness and skills in classroom leadership, they most frequently responded to communication with students, personal development and being a model. Based on the results of this research, trainings and seminars can be organized to raise awareness of teachers about classroom leadership. Studies can be conducted to increase teachers' awareness of classroom leadership. While they see their own classroom leadership positively, the reasons for teachers in their schools to see their classroom leadership negatively can be investigated. Similar studies can be done with larger samples in different cities, at different levels, with different variables.

Keywords: Class leadership; Teacher leadership; Teacher; Leadership.

GİRİŞ

Kelime anlamı olarak “Önderlik, önder olma” anlamına gelen liderlik (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019); tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik davranışları sergileyen bireylere dönüşmek (Beycioğlu ve Aslan, 2010) şeklinde ifade edilmektedir. Liderlik; bireylerin buldukları yerlerde ne yaptıklarından ziyade, bulunulan makamın devam etmesi, gelişmesi ve verimli olabilmesi için gerekli görevleri ve işlevleri açısından incelenir (Karip, 1998). Eğitim öğretimin formal olarak yapıldığı okullar düşünüldüğünde, öğretmenler sınıflarında lider konumundadır.

Lider öğretmen sınıfta öğretim yaptığı gibi öğretimin sorumluluklarını da yerine getirmek üzere zamanını etkili bir şekilde kullanan kişi olarak tanımlanabilir (Can, 2009). Bakioglu (1998, s.14) öğretmen liderliğini şu şekilde ifade etmektedir;

“Öğretmen liderliği; birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimini sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü

uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır. Yöneticiler ve öğretmenlerin de kendi aralarında öğretimlerindeki niteliği ve dolayısı ile kendi profesyonel gelişimlerini ilerletmek için okulda iletişim sürecinde meydana gelebilecek zorlukları tanımaları gerekmektedir.”

Sınıf lideri olan öğretmen sınıfta öğretim sorumluluklarını yerine getiren, okul ortamında idarecilerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve velilerle iletişimi iyi olan, zamanını etkin ve verimli bir şekilde kullanan, yeniliklere ve değişimlere açık, kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan, öğrencilerine karşı demokratik tutum sergileyen kişi olarak tanımlanabilir. Liderlerin çevrelerini etkileyebilme becerileri, en belirgin özelliklerindedir (Gülbahar, 2018). Lider bir öğretmen okul ortamında yol göstericidir, öğretmenleri eğitim uygulamaları yapmaya teşvik eder ve öğrencilerde öğrenmenin oluşmasına katkıda bulunur (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Wynne (2001), lider öğretmen özelliklerini dokuz maddede sıralamıştır. Bunlar;

1. Öğretiminde uzmanlık gösterir ve bu bilgiyi diğer öğretmenlerle paylaşır.
2. Sürekli olarak profesyonel bir öğrenme içerisindeyler.
3. Öğrencilerde ve derslerde en iyi verimi elde etmek için sık sık öğrencileri ve öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder.
4. Sürekli bireysel çalışmalarını içeren eylem araştırma projelerinde yer alır.
5. Veliler/meslektaşlar/öğrenciler ile iş birliği içinde olup onlara model olurlar.
6. Toplumsal konularda bilinçli olup, dahil olurlar.
7. Meslekte yeni olan öğretmenlere yardımcı olurlar.
8. Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarına dahil olurlar.
9. Okuldaki karar alma sürecine dahil olurlar.

şeklindedir.

Öğretmen hem öğrencilerini desteklerken onları dersin amaçlarına ulaştıran hem de öğrencilere model olan etkili bir lider olarak ifade edilebilir (Karabağ-Köse, 2018). Öğretmenin sınıfta içindeki liderliği öğrencilerin akademik başarısı, derse olan ilgilerini, gelecekle ilgili planlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin liderlik becerileri bu noktada oldukça önemlidir. Ancak liderlik becerileri konusunda farklı ifadeler ve yaklaşımlar söz konusudur. Karabağ-Köse (2018) çalışmasında öğretmenlerin liderlik becerilerinin alanyazındaki üç yaklaşımına değinmiştir. Bunlardan ilki geleneksel öğretmen rolünden farklı olarak okul yönetiminde etkili olarak var olan bir anlayış; ikincisi öğretmeni sınıfta içinde lider, öğrencilerini ise takipçi olarak gören bir anlayış; sonuncusu ise öğretmen ve yönetici arasında bir görev anlayışıdır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin liderlik becerileri konusunda çalışmaların var olduğu görülmektedir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Barth, 2001; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2006a, 2006b, 2007, 2009; Gülbahar, 2017, 2018; Harris, 2005; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Kölükçü, 2011; Schunk ve Gunn, 1986; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Yapılan bu çalışmalar okul yöneticilerin ve öğretmenlerin liderliğine ilişkin çalışmalardır. Ayrıca yapılan incelemeler sonucu öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarını inceleyen sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır (Can, 2009). Öğretmenlerin sınıf lideri olmaları eğitim için önem teşkil ettiği gibi bu kavram hakkındaki farkındalıkları da bir o kadar önemlidir. Çünkü liderlik kavramını ve kavramın önemini kavrayan, liderlik özelliklerini bilen öğretmen kendi eksikliklerinin farkına varabilecek ve kendini geliştirme yolunda adımlar atabilecektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendisinde var olan liderlik özelliklerinin ne kadar farkında olduğunu belirlemek bu çalışmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır. Bu çerçeve ışığında bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarını bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem, branş, çalıştıkları okul türü, okulun sosyoekonomik düzeyi) açısından incelemek ve öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki görüşlerini almaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi **“Öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıkları nasıldır?”** olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1) Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin sınıf liderlik becerileri konusundaki farkındalıkları
 - a) Cinsiyete göre,
 - b) Kıdeme göre,
 - c) Branşa göre,
 - d) Çalıştıkları kademeye göre,
 - e) Okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin sınıf liderliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak karma yöntem tercih edilmiştir. Hem nicel hem de nitel yöntem kullanılarak veri toplanması veya toplanan verilerin analiz edilmesi karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Greene, Krayder ve Mayer, 2005). Birçok katılımcıya ulaşmayı sağlayan nicel yöntemin yanı sıra derinlemesine inceleme yapılmasını sağlayan nitel yöntemin kullanılmasıyla (Greene, Krayder ve Mayer, 2005), veri çeşitleme yoluna gidilmiştir ve bu yöntem karma yöntem olarak ifade edilebilir. Hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen sonuçları bütünleştirerek daha geçerli bir araştırma elde edilmesi amacıyla karma yöntem seçilmiştir. Bu

çalışma nicel boyutta ağırlıklı olarak tarama modelinde betimsel bir çalışma olmakla birlikte nitel boyutta fenomenolojik model kullanılarak desteklenmiştir. Farkında olduğumuz ama aslında tam olarak anlamlandıramadığımız olgular üzerine odaklandığımız fenomenolojik model (Şimşek, 2015), bireylerin bakış açılarını, düşüncelerini, tecrübelerini incelemememize ve bu durumları anlamlandırmamıza yardımcı olur. Araştırmada açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desende, öncelikle nicel verilerin elde edilmesinin ardından çalışma nitel verilerin toplanmasıyla desteklenir (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, Adana ili merkez ilçelerinde (Çukurova, Seyhan, Sarıçam, Yüreğir) ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Adana merkez ilçelerinde bulunan 10'u ilkokul, 12'si ortaokul ve iki tanesi de lise olmak üzere toplam 24 devlet okulunda görev yapmakta olan 406 öğretmenden (88'i sınıf, 292'si branş öğretmeni) oluşmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki bütün elemanların eşit seçilme olasılığına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2002). Bu öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Örneklemdaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Cinsiyet	Kadın	253	62.3
	Erkek	137	33.7
	Belirtmeyen	16	3.9
Kıdem	0-5 yıl	63	15.5
	6-10 yıl	114	28.1
	11-15 yıl	72	17.7
	16-20 yıl	47	11.6
	21 ve üstü	99	24.4
	Belirtmeyen	11	2.7
Branş	Sınıf Öğretmeni	88	21.7
	Sözel Ders Öğretmenleri	203	50
	Sayısal Ders Öğretmenleri	89	21.9
	Belirtmeyen	26	6.4
Okul Düzeyi	İlkokul	123	30.3
	Ortaokul	232	57.1
	Lise	51	12.6
Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	Alt	158	38.9
	Orta	107	26.4
	Üst	141	34.7

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 123'ü (%30.3) ilkokullarda, 232'si (%57.1) ortaokullarda ve 51'i (%12.6) lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin 253'ü (%62.3) kadın, 137'si (%33.7) erkektir.

Kıdem açısından öğretmenlerin dağılımına bakıldığında ise 63'ünün (%15.5) 0-5 yıl; 114'ünün (%28.1) 6-10 yıl; 72'sinin (%17.7) 11-15 yıl; 47'sinin (%11.6) 16-20 yıl ve 99'unun (% 24.4) ise 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Branşını belirten 380 öğretmenden 88'i (%21.7) Sınıf; 203'ü (%50) sözel ders (Sosyal Bilgiler, Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Beden Eğitimi ve Müzik); 89'u (%21.9) sayısal ders (Teknoloji ve Tasarım, Fen Bilimleri, Matematik ve Bilişim Teknolojileri) öğretmenidir.

Öğretmenlerin 158'i (%38.9) alt sosyo-ekonomik düzeye, 107'si (%26.4) orta sosyo-ekonomik düzeye ve 141'i (%34.7) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmaya katılan örneklemden maximum çeşitlilik yöntemi ile gönüllü 16 öğretmen seçilmiştir. Maximum çeşitlilik amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisidir ve derinlemesine inceleme için olanak sağlamaktadır. Bu yöntemdeki temel anlayış minimum düzeyde bir örneklem oluşturup, maximum düzeyde bireylerin çeşitliliklerini yansıtabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119). Seçilen 16 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012), nitel yöntemde en sık kullanılan veri toplama aracı olan görüşmeyi, önceden belirlenen bir amaç doğrultusunda yapılan, soru-cevap şeklinde gerçekleşen etkileşimli bir süreç şeklinde tanımlamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Cinsiyet	Kadın	6	37.5
	Erkek	10	62.5
Kıdem	0-5 yıl	9	56.3
	6-10 yıl	4	25.0
	11-15 yıl	3	18.8
Branş	Sınıf	3	18.8
	Beden Eğitimi	3	18.8
	Matematik	3	18.8
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehber	2	12.5
	Fen Bilimleri	2	12.5
	Bilişim Teknolojileri	1	6.3
	Sosyal Bilgiler	1	6.3
	Türkçe	1	6.3

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin altısı (%37.5) kadın, 10'u (%62.7) erkektir. Kıdem açısından öğretmenlerin dağılımına bakıldığında ise dokuzunun (%56.3) 0-5 yıl; dördünün (%25) 6-10 yıl; üçünün (%18.8) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde Sınıf, Beden Eğitimi ve Matematik branşlarından üçer tane (%18.8); Rehber

ve Fen Bilimleri branşlarından ikişer tane (%12.5); Bilişim Teknolojileri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından birer tane (%6.3) katılımcı olduğu görülmektedir.

Araştırma için Adana ilinin seçilmesinin nedeni, araştırmacının bu ilde çalışıyor olması ve çevreyi tanıyor olması sebebiyle bu il tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyeti, kıdem, branş, görev yaptığı kademe) toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Diğer veri toplama araçlarının başında yer alan Kişisel Bilgi Formunda güvenilirliğin sağlanması açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin isim-soy isim bilgileri alınmamıştır.

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Araştırmada Karabağ-Köse (2018) tarafından öğretmenlerin sınıf liderliğini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin pilot uygulamasında 336, geçerlik ve güvenirlik verisi için de 396 öğretmene ulaşılmıştır. KMO testi değeri (KMO = .95) ve Bartlett küresellik testi ($X^2_{(253)}=4986.364$; $p < .001$) sonuçları örneklem büyüklüğü ve faktör çıkarmaya uygunluk açısından verinin uygun olduğunu göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve analiz sonucunda bu ölçme aracının “Etkileşim”, “Okul Dışı Süreçler” ve “Sınıf İçi Süreçler” olarak adlandırılan üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde (1. Hiçbir zaman - 5. Her zaman) 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, toplam varyansın %58’ini açıklamaktadır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin kullanıma uygun, kabul edilebilir geçerlikte bir araç olduğu görülmüştür [$X^2/ sd= 2.81$; RMSEA = .07; GFI = .87; CFI = .92; NFI = .88].

Karabağ-Köse (2018), ölçeğin güvenirliği için yaptığı çalışmalarda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları “Etkileşim” faktörü için .92; “Okul Dışı Süreçler” faktörü için .83; “Sınıf İçi Süreçler” faktörü için .84; ölçeğin tamamı için de .94’tür.

Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları bu çalışmada toplanan veriler üzerinde yeniden incelenmiştir. Bu incelemede Cronbach alfa katsayılarının “Etkileşim” faktörü için .95; “Okul Dışı Süreçler” faktörü için .86; “Sınıf İçi Süreçler” faktörü için .91; ölçeğin tamamı için de .96 olduğu görülmüştür.

Öğretmen Sınıf Liderliğine Yönelik Görüşme Formu

Görüşme, araştırmada sorulan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Görüşme süreci en az iki kişi arasında gerçekleşen bir iletişim türüdür. Bu çalışmada da öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış “Öğretmen Sınıf Liderliğine Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşme öncesinde sorulması planlanan sorular hazırlanır ve görüşmeye başlanır. Ancak görüşme sırasında görüşmenin içeriğine bağlı olarak devam niteliğindeki sorularla görüşme akışı genişletilebilir (Türnüklü, 2000).

Bu araştırmada öncelikle alanyazın taranmıştır. Yapılan inceleme sonucunda taslak form hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu, uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmiş ve dört sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış form şeklinde son halini almıştır. Bu sorular sırasıyla “1. Okulunuzdaki öğretmenlerin sınıf liderlikleri ilgili görüşleriniz nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?”, “2. Siz kendi sınıf liderliğinizi nasıl tanımlarsınız? Örneklerle açıklar mısınız?”, “3. Sınıf liderliğinizi geliştirmek için herhangi bir çalışma yapıyor musunuz? Yapıyorsanız, lütfen açıklar mısınız?”, “4. Sınıf liderliği konusundaki önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerden ses kaydı alınmasına gönüllü olan 11 öğretmenle ses kaydı alınarak görüşme yapılmıştır. Ses kaydı alınmasını istemeyen beş öğretmene görüşme formu açık uçlu sorular olacak şekilde yazılı olarak verilmiştir. Öğretmenlerden sorulara ilişkin görüşlerini her bir sorunun altında yer alan boşluklara yazarak belirtmeleri istenmiştir. Yazılı formda eksik kalan kısımlar için ekstra sorular yöneltilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verileri 2019 Aralık ayında farklı okullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği bir arada ve tek bir formda düzenlenerek tek bir oturumda uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçeğin uygulanma sırasında yönergeye ek olarak kısaca sınıf liderliği ve ölçeğin yanıtlanmasına ilişkin sözlü bilgi verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri istatistik programıyla analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılım sayılığını karşılayıp karşılamadığını anlamak amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları (Skewness ve Kurtosis) ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) değerleri incelenmiştir. Dağılımın tüm değişkenler için normal dağılım sayılığını karşıladığı yapılan analizler sonucunda görülmüştür. Bu nedenle araştırmada betimsel istatistiklerin yanı sıra cinsiyet, kıdem, branş, çalışılan kademe türü ve okulun sosyoekonomik düzeyi analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Puanların yorumlanmasında grup genişlik değeri, ölçek beşli Likert tipinde olduğundan, $4/5=0.80$ olarak alınmıştır. Buna göre; 1.00-1.80 arası “çok düşük”; 1.81-2.60 arası “düşük”; 2.61-3.40 arası “orta”; 3.41-4.20 arası “yüksek”; 4.21-5.00 arası da “çok yüksek” olarak alınmıştır. İstatistiksel bulguların anlamlılığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda 16 öğretmenle ortalama 10 dakika görüşülmüştür. Görüşmeler öğretmenler odasında yapılmıştır. Verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcıların cevapları her soru için verilen yanıtlar alt alta gelecek şekilde bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra ham metinler elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere ham veri hali gönderilmiş ve dönüt alınmıştır. Ardından ham metinler üzerinde kodlama yapılmıştır. Bu kodlama çalışması ardından benzer kodlardan temalara ve kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, herhangi bir yoruma yer vermeden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerini belirtmek için Ö1E, Ö2K gibi kadın erkek kelimelerinin ilk harfleri kullanılmıştır. Örneğin, Ö1E, birinci öğretmenin cinsiyeti erkek anlamındadır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Farkındalıkları

Araştırmanın birinci alt amacı “Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlere uygulanan “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçek	Ölçek Boyutları	\bar{x}	Ss
Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeği	Etkileşim	4.06	.67
	Okul Dışı Süreçler	3.67	.78
	Sınıf İçi Süreçler	3.92	.75
	Ölçek Toplam Puanı	3.93	.66

Tablo 3’te görüldüğü gibi Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeği puanlarına ilişkin ortalamaları alt boyutlarında 3.67 ile 4.06 arasında değiştiği; toplam puanın ise 3.93 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakılarak öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Farkındalıkları

Araştırmanın ikinci alt amacı (a) doğrultusunda, Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek	Cinsiyet	Kadın (n= 253)		Erkek (n= 137)		t	p
		X	Ss	X	Ss		
Etkileşim		4.08	.67	4.00	.68	1.19	.235
Okul Dışı Süreçler		3.71	.78	3.56	.79	2.01	.045
Sınıf İçi Süreçler		3.95	.74	3.86	.76	1.13	.260
Ölçek Toplam Puanı		3.97	.67	3.86	.67	1.48	.140

(N= 406, p<.05)

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmamaktadır (p>.05).

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Farklılıkları

Araştırmanın ikinci alt amacı (b) doğrultusunda, Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeğinden aldıkları puanların kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Kıdeme göre öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek- Alt Ölçek Puanları	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S
Etkileşim	0-5 yıl	63	3.97	.78
	6-10 yıl	114	3.99	.65
	11-15 yıl	72	4.06	.71
	16-20 yıl	47	4.16	.58
	21 ve üstü	99	4.14	.62
Okul Dışı Süreçler	0-5 yıl	395	4.06	.67
	6-10 yıl	63	3.59	.86
	11-15 yıl	114	3.54	.80
	16-20 yıl	72	3.63	.78
	21 ve üstü	47	3.84	.65

	0-5 yıl	99	3.81	.74
	6-10 yıl	395	3.67	.78
Sınıf İçi Süreçler	11-15 yıl	63	3.86	.85
	16-20 yıl	114	3.85	.74
	21 ve üstü	72	3.98	.80
	0-5 yıl	47	3.98	.63
	6-10 yıl	99	3.98	.70
Ölçek Toplam	11-15 yıl	395	3.92	.75
	16-20 yıl	63	3.86	.77
	21 ve üstü	114	3.86	.64

Tablo 5’te görüldüğü gibi kıdeme göre öğretmenlerin sınıf liderliği ölçeği alt boyutlarında ortalamaların Etkileşim alt ölçeği için 3.97 ile 4.16 arasında değiştiği; Okul Dışı Süreçler alt ölçeği için 3.54 ile 4.06 arasında değiştiği; Sınıf İçi Süreçler alt ölçeği için 3.67 ile 3.98 arasında değiştiği; Ölçek toplam puanı için ise 3.86 ile 3.98 arasında değiştiği görülmektedir. Bu aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD	η^2
	Gruplar Arası	2.086	4	.521			-	
Etkileşim	Gruplar İçi	175.040	390	.449	1.162	.327		.012
	Toplam	177.125	394					
	Gruplar Arası	5.820	4	1.455				
Okul Dışı Süreçler	Gruplar İçi	234.609	390	.602	2.419	.048	16-20> 6-10	.024
	Toplam	240.428	394				21 ve üstü > 6-10	
	Gruplar Arası	1.508	4	.377				
Sınıf İçi Süreçler	Gruplar İçi	219.529	390	.563	.670	.613	-	.007
	Toplam	221.037	394					
	Gruplar Arası	2.420	4	.605				
Ölçek Toplam	Gruplar İçi	169.626	390	.435	1.391	.236	-	.014
	Toplam	172.046	394					

Tablo 6’da görüldüğü gibi Etkileşim, Sınıf İçi Süreçler alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kıdeme göre anlamlı farklılık görülmezken ($p>.05$); Okul Dışı Süreçler ölçek alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılığın nedenini belirlemek için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçlarına bakıldığında 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kısmi Eta Kare (η^2) değerlerine bakıldığında kıdem değişkeninin tüm ölçek alt boyutlarında orta ve toplam ölçek puanında düşük düzeyde etki sahibi olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Branşa Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Konusundaki Farkındalıkları

Araştırmanın ikinci alt amacı (c) doğrultusunda, Öğretmenlerin ölçek puanlarının branşa göre karşılaştırılmasından yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Branşa Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek- Alt Ölçek Puanları	Branş	N	\bar{X}	SS
Etkileşim	Sınıf	88	4.29	.57
	Sözel Ders	203	3.94	.72
	Sayısal Ders	89	4.06	.61
Okul Dışı Süreçler	Sınıf	88	3.90	.74
	Sözel Ders	203	3.56	.80
	Sayısal Ders	89	3.64	.74
Sınıf İçi Süreçler	Sınıf	88	4.09	.70
	Sözel Ders	203	3.85	.80
	Sayısal Ders	89	3.94	.66
Ölçek Toplam	Sınıf	88	4.16	.59
	Sözel Ders	203	3.84	.71
	Sayısal Ders	89	3.94	.59

N:380

Tablo 7’de görüldüğü gibi branşa göre öğretmenlerin sınıf liderliği ölçeği alt boyutlarında aritmetik ortalamaların Etkileşim alt ölçeği için 3.94 ile 4.29 arasında değiştiği; Okul Dışı Süreçler alt ölçeği için 3.56 ile 3.90 arasında değiştiği; Sınıf İçi Süreçler alt ölçeği için 3.85 ile 4.09 arasında değiştiği; ölçek toplam puanı için ise 3.84 ile 4.16 arasında değiştiği görülmektedir. Bu aritmetik

ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Branşına Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD	η^2
Etkileşim	Gruplar Arası	7.581	2	3.791	8.579	.000	Sınıf> Sözel Sınıf> Sayısal	.044
	Gruplar İçi	166.586	377	.442				
	Toplam	174.167	379					
Okul Dışı Süreçler	Gruplar Arası	7.143	2	3.572	5.950	.003	Sınıf> Sözel Sınıf> Sayısal	.031
	Gruplar İçi	226.312	377	.600				
	Toplam	233.455	379					
Sınıf İçi Süreçler	Gruplar Arası	3.548	2	1.774	3.154	.044	Sınıf> Sözel	.016
	Gruplar İçi	212.053	377	.562				
	Toplam	215.602	379					
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	6.270	2	3.135	7.272	.001	Sınıf> Sözel Sınıf> Sayısal	.037
	Gruplar İçi	162.525	377	.431				
	Toplam	168.795	379					

Tablo 8’de görüldüğü gibi tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılığın nedenini belirlemek için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçlarına bakıldığında tüm alt boyutlarda ve ölçek boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kısmi Eta Kare (η^2) değerlerine bakıldığında okul türü değişkeninin tüm ölçek alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında düşük düzeyde etki sahibi olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Konusundaki Farkındalıkları

Araştırmanın ikinci alt amacı (d) doğrultusunda, Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptıkları kademeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışılan kademeye göre öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek- Alt Ölçek Puanları	Kademe	N	\bar{X}	S
Etkileşim	İlkokul	123	4.30	.59
	Ortaokul	232	3.96	.70
	Lise	51	3.94	.58
Okul Dışı Süreçler	İlkokul	123	3.95	.73
	Ortaokul	232	3.52	.79
	Lise	51	3.64	.70
Sınıf İçi Süreçler	İlkokul	123	4.11	.71
	Ortaokul	232	3.85	.77
	Lise	51	3.80	.65
Ölçek Toplam	İlkokul	123	4.18	.60
	Ortaokul	232	3.83	.69
	Lise	51	3.84	.56

Tablo 9’da görüldüğü gibi çalışılan kademeye göre öğretmenlerin ölçek alt boyutlarında ortalamaların Etkileşim alt ölçeği için 3.9 ile 4.30 arasında değiştiği; Okul Dışı Süreçler alt ölçeği için 3.52 ile 3.95 arasında değiştiği; Sınıf İçi Süreçler alt ölçeği için 3.80 ile 4.11 arasında değiştiği; ölçek toplam puanı için ise 3.83 ile 4.18 arasında değiştiği görülmektedir. Bu aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD	η^2
Etkileşim	Gruplar Arası	10.476	2	5.238	12.178	.000	İlkokul> Ortaokul İlkokul>Lise	.057
	Gruplar İçi	173.333	403	.430				
	Toplam	183.809	405					
Okul Dışı Süreçler	Gruplar Arası	14.907	2	7.454	12.899	.000	İlkokul> Ortaokul İlkokul>Lise	.060
	Gruplar İçi	232.875	403	.578				
	Toplam	247.783	405					

Sınıf İçi Süreçler	Gruplar Arası	6.301	2	3.151	5.770	.003	İlkokul> Ortaokul İlkokul>Lise	.028
	Gruplar İçi	220.030	403	.546				
	Toplam	226.331	405					
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	9.993	2	4.996	11.983	.000	İlkokul> Ortaokul İlkokul>Lise	.056
	Gruplar İçi	168.037	403	.417				
	Toplam	178.030	405					

Tablo 10’da görüldüğü gibi tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < .05$). Bu farklılığın nedenini belirlemek için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçlarına bakıldığında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri; ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kısmi Eta Kare (η^2) değerlerine bakıldığında okul türü değişkeninin tüm ölçek alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında düşük düzeyde etki sahibi olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Konusundaki Farkındalıkları

Araştırmanın ikinci alt amacı (e) doğrultusunda, Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçeği’nden aldıkları puanların okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek- Alt Ölçek Puanları	SED	N	\bar{X}	S
Etkileşim	Üst	141	4.29	.60
	Orta	107	4.05	.54
	Alt	158	3.86	.75
Okul Dışı Süreçler	Üst	141	3.91	.68
	Orta	107	3.70	.70
	Alt	158	3.43	.85
Sınıf İçi Süreçler	Üst	141	4.15	.67
	Orta	107	3.89	.68
	Alt	158	3.74	.80

	Üst	141	4.17	.58
Ölçek Toplam	Orta	107	3.93	.56
	Alt	158	3.74	.73

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul türüne göre öğretmenlerin sınıf liderliği ölçeği alt boyutlarında ortalamaların Etkileşim alt ölçeği için 3.86 ile 4.29 arasında değiştiği; Okul Dışı Süreçler alt ölçeği için 3.43 ile 3.91 arasında değiştiği; Sınıf İçi Süreçler alt ölçeği için 3.74 ile 4.15 arasında değiştiği; ölçek toplam puanı için ise 3.74 ile 4.17 arasında değiştiği görülmektedir. Bu aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Ölçek Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD	η^2
Etkileşim	Gruplar Arası	14.081	2	7.041	16.717	.000	Üst>Orta Üst>Alt Orta>Alt	.077
	Gruplar İçi	169.728	403	.421				
	Toplam	183.809	405					
Okul Dışı Süreçler	Gruplar Arası	17.547	2	8.774	15.357	.000	Üst>Orta Üst>Alt Orta>Alt	.071
	Gruplar İçi	230.236	403	.571				
	Toplam	247.783	405					
Sınıf İçi Süreçler	Gruplar Arası	12.390	2	6.195	11.670	.000	Üst>Orta Üst>Alt Orta>Alt	.055
	Gruplar İçi	213.941	403	.531				
	Toplam	226.331	405					
Ölçek Toplam	Gruplar Arası	14.275	2	7.138	17.566	.000	Üst>Orta Üst>Alt Orta>Alt	.080
	Gruplar İçi	163.754	403	.406				
	Toplam	178.030	405					

Tablo 12’de görüldüğü gibi tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılığın nedenini belirlemek için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçlarına bakıldığında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında üst SED ile orta SED arasında üst SED lehine; üst SED ile alt SED arasında üst SED lehine; orta SED ile alt SED arasında orta SED lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kısmi Eta Kare (η^2) değerlerine bakıldığında sosyoekonomik düzey değişkeni Sınıf İçi Süreçler alt boyutunda düşük düzeyde etkiye sahip iken;

diğer alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında orta düzeyde etki sahibi olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Konusunda Görüşleri

Bu bölümde, çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılan görüşmeler çerçevesinde ulaşılan bulgular betimlenmiştir. Yöntem kısmında ifade edilen görüşme sorularından hareketle bulgular analiz edilip bu sırayla verilmiştir.

Okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderliklerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan görüşmelerdeki verilerin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin iki kategori altında toplanan açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu kategorilerden ilki sınıf lideri olan öğretmen özellikleri iken, ikincisi okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderlik özellikleridir. İlk olarak Tablo 13’de “Sınıf Lideri Olan Öğretmen Özellikleri” kategorisine ait temalar, bu temalarda yer alan kodlar ve katılımcıların frekansları verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Lideri Olan Öğretmen Özellikleri

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Okul Ortamı (f:9)	Demokratik olma	3
	Hedef belirleme	2
	Yol gösterici olma	2
	Örnek olma	1
	Grubun ihtiyaçlarını bilme	1
Kişisel Özellikler (f:6)	Kişisel gelişim	2
	Alan bilgisi	1
	Hoşgörülü olma	1
	Yaratıcı düşünebilme	1
	Değerler kültürüne sahip olma	1

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf lideri olan öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri okul ortamı ve kişisel özellikler olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. En sık görülen özelliklerin okul ortamı teması altında toplandığı görülmektedir.

Okul ortamı teması demokratik olma, hedef belirleme, yol gösterici olma, örnek olma, grubun ihtiyaçlarını bilme olarak ifade edilmiştir. Kişisel özellikler teması kişisel gelişim, alan bilgisi, hoşgörülü olma, yaratıcı düşünebilme, değerler kültürüne sahip olma olarak ifade edilmiştir. Sınıf lideri öğretmen özelliğine ilişkin örnek olacak alıntı aşağıda yer almaktadır.

Ö15E “*Liderlik konusunu başlı başına ele alacak olursak liderliği öğrenen ile lider vasıfları vakıf insanların doğuştan olanlar olarak da ayırabiliriz. İyi bir öğretmen sınıf hakimiyeti olan ve sınıfında yol gösterici ve dediklerini uygulatabilen kendisini dinletebilen örnek kişi olması gerekmektedir. İyi bir lider öğretmen profili öğrenciler tarafından takdir edilen bir özel çaba ile sınıf*

hakimiyeti göstermeden duruşuyla sınıfın havasını değiştirebilen ve bilgi birikiminin sağlam olmasıyla hayranlık uyandırabilen ilgili hoşgörülü vicdan sahibi insanlar arasında bulunan vasıflar lider öğretmeni gösterebilmektedir.”

Tablo 14’te “Okullardaki Öğretmenlerin Sınıf Liderlik Özellikleri” kategorisinin temaları, bu temalara ait kodlar ve katılımcıların frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 14.

Okullardaki Öğretmenlerin Sınıf Liderlik Özellikleri

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Okul Ortamı (f:15)	Geleneksel tutum	5
	Model olma	4
	Demokratik tutum	3
	Zayıf liderlik	3
Kişisel Özellikler (f:7)	Tükenmişlik	3
	İletişim yetersizliği	2
	İletişim	1
	Kişisel gelişim	1

Tablo 14’te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin, kendi okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri okul ortamı ve kişisel özellikler olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. En sık görülen özelliklerin okul ortamı teması altında toplandığı görülmektedir.

Okul ortamı teması geleneksel tutum, model olma, demokratik tutum, zayıf liderlik olarak ifade edilmiştir. Kişisel özellikler teması tükenmişlik, iletişim yetersizliği, iletişim, kişisel gelişim olarak ifade edilmiştir. Sınıf lideri öğretmen özelliğine ilişkin örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö11K okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderliğini “*Sınıf liderliği genelde tatlı-sert şeklindedir. İlkokul öğretmeni olduklarından dolayı merhametli ve sevgi dolu davranırlar genellikle. Fakat sınırlar oluşması sebebiyle de kurallar konusunda nettirler. Kimisi de dengeyi sağlayamayarak fazlasıyla otoriter tutum sergilemektedirler. Örneğin bir öğretmen, sınıfta kendi eşyalarını öğrenciler ile paylaşarak (makas, kuru boya vb.) onlara örnek olur, ben sınıflarına girdiğimde, başlarında öğretmen olmadığı halde boyalarını paylaştılar ve biz hep paylaşıyoruz öğretmenim diye eklediler.*” şeklinde ifade etmiştir.

Ö16E ise “*Ülke genelindeki gibi geleneksel bir anlayış var maalesef. Öğretmenin sınıfta mutlak otorite ve korkulan bir figür olması gerektiğine inanılıyor. Demokratik ve bilimsel bir yaklaşımla hareket edilmiyor. Örnek: içtiği sigara izmaritini öğrencinin gözü önünde yere atıp, öğrencisine yere çöp atmamasını telkin etmeye çalışan bir öğretmenin lider olması beklenemez. Keza*

öğretmen olmuş ama bir tane bile pedagoji kitabı okumamış birinin de.” Şeklinde öğretmenlerin sınıf liderliğindeki durumlarına değinmiştir.

Öğretmenlerin kendi sınıf liderliklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip temalar kodlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Gözünden Kendi Sınıf Liderlikler

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Sınıf İçi (f:33)	Açık görüşlülük	9
	Strateji geliştirme	8
	Demokratik tutum	7
	Model olma	6
	Saygılı olma	3
Okul Ortamı (f:8)	Kişisel gelişim	4
	Veli ile iletişim	3
	İdare ile iletişim	1
Bireysel Özellikler (f:7)	Etkili olma	3
	Orta düzey	2
	Lider olmama	2
	Esnek tarz	1

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenlerin kendi sınıf liderlikleri sınıf içi, okul ortamı ve bireysel özellikler olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. En sık görülen özelliklerin sınıf içi teması altında toplandığı görülmektedir.

Sınıf içi teması açık görüşlülük, strateji geliştirme, demokratik tutum, model olma, saygılı olma; Okul ortamı teması kişisel gelişim, veli ile iletişim, idare ile iletişim; Bireysel özellikler teması ise etkili olma, orta düzey, lider olmama ve esnek tarz olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendi sınıf liderliklerine ilişkin örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö3K kendi sınıf liderliği sorulduğunda “Ben sınıf liderliğini genel anlamda demokratik liderlik olarak tanımlayabilirim. Sene başında dersine girdiğim sınıflarda kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim. Yapılacak bir etkinlikte, öğrencilerimin görüşlerini alırım. Öğrencilerime sert, otoriter bir tutum sergilememekle birlikte yapılan yanlış davranışlarının sonucunda bu davranışın sorumluluğunu üstlenmeleri gerekebileceğini anlatırım. Sınıfta genel olarak sürekli şikâyet edilen (bir öğrencimize lakap takılması vb.) durumları çocuklarla birlikte onlardan öneri bekleyerek çözmeye çalışırım. Eğer gerçekten problemlerle baş edemezsem veli ve idare ile bu durumu görüşürüm.” şeklinde yanıt vermiştir.

Ö5K ise “Genel itibariyle sınıfa elimden geldiğince hâkim olduğumu düşünsem de yaş ortalaması arttıkça ergenliğin de etkisiyle hakimiyetimin zorlaştığını düşünüyorum. Despot bir

öğretmen olmak istemiyorum. Öğretmen dediğinin sevecen ve güler yüzlü olması gerektiğine inanıyorum. Bazen bu dengeyi tutturamadığımı düşündüğüm zamanlar oluyor.” şeklinde kendi sınıf liderliğinde yaşadığı durumu anlatmıştır.

Öğretmenlerin kendi sınıf liderliği konusunda (varsa) yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip temalar kodlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Sınıf Liderliği Geliştirme

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Bireysel (f:20)	Sosyal medya kullanımı	6
	Yazılı metin kullanımı	5
	Mesleki eğitim	4
	Araştırma yapma	4
	Bir şey yapmama	1
Okul Ortamı (f:8)	Gözlem yapma	4
	Öğrenciler ile iletişim	2
	Veliler ile iletişim	2

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kendi sınıf liderliği konusunda yaptıkları çalışmalar bireysel ve okul ortamı olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. En sık görülen çalışmaların bireysel teması altında toplandığı görülmektedir.

Bireysel teması sosyal medya kullanımı, yazılı metin kullanımı, mesleki eğitim, araştırma yapma ve bir şey yapmama; Okul ortamı teması gözlem yapma, öğrenciler ile iletişim, veli ile iletişim olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendi sınıf liderliklerini geliştirmelerine ilişkin örnek olacak alıntı aşağıda yer almaktadır.

Ö16E kendi sınıf liderliğini geliştirmek için yaptıklarını “*Evet yapıyorum. Fırsat buldukça uygun seminer, konferans vs. katılıyorum. TV programları izliyorum. Sürekli konuyla ilgili kitap okuyorum. Ayrıca okulda yaşadığım gelişmeleri irdeleyerek daha faydalı ve olumlu davranışlar bulmaya çalışıyorum.*” şeklinde ifade ederken; Ö6K “*Makaleler okuyorum, internet sitelerindeki grupları ve etkinlikleri takip ediyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda (varsa) önerilere yönelik görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip temalar kodlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Önerileri

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Öğretmenlere Yönelik Öneriler (f:22)	Öğrencilerle iletişim	5
	Kişisel gelişim	5
	Model olma	3
	Liderliğini hissettirme	2
	Öğretmenlerle iletişim	2
	Tutarlı olma	2
	Zaman yönetimi	1
	Etkin öğretim	1
	Demokratik tutum	1
MEB'e Yönelik Öneriler (f:5)	Hizmet içi eğitim verme	4
	Üniversite giriş	1
	Kriterlerini düzenleme	1

Tablo 17'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda önerileri öğretmenlere yönelik öneriler ve MEB'e yönelik öneriler olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. En sık görülen önerilerin öğretmenlere yönelik öneriler teması altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlere yönelik öneriler teması öğrencilerle iletişim, kişisel gelişim, model olma, liderliğini hissettirme, öğretmenlerle iletişim, tutarlı olma, zaman yönetimi, etkin öğretim ve demokratik tutum; MEB'e yönelik öneriler teması hizmet içi eğitim verme, üniversiteye giriş kriterlerini düzenleme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki önerilerine ilişkin örnek olacak alıntı aşağıda yer almaktadır.

Ö7K sınıf liderliği konusunda görüşlerini “*Biz öğretmenlerin öğrenciyi, okulu, şartları çok iyi tanınması gerekir. Zaman zaman yöntem değiştirerek farklı çocuklara ulaşabileceğini düşünüyorum. Kendimizi geliştirmemiz gerekir.*” şeklinde dile getirirken; Ö12E ise “*Aslında bir önceki sorunun bir tamamlayıcısı olarak bu hani özellikle öğretmenlerin sınıf liderlik konusunda hizmet içi eğitimler almasına ve öğrencilere demokratik tutum kazandırılması noktasında çalışmalara yönlendirilmesi gerekiyor ki bunlar önemli temel noktadır. Çünkü insanlar bakış açısı değişen öğrenciler aslında bir anlamda geleceğinde birer mimari olacaktır. Bu noktadan bakmak gerekiyor. Bunun dışında eğitim fakülteleri eğitim fakültelerinde özellikle öğretmen seçimlerinde öğretmen adayları belirlenirken bu noktaların dikkate alındığı sınavların yapılmasına öncelik verilmesini önerebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıkları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakılarak öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca en yüksek (4.06) ortalamanın Etkileşim alt boyutunda olduğu görülmüştür. Karabağ-Köse (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf liderliğini en iyi açıklayan alt boyutun Etkileşim faktörü olduğunu belirtmiştir. Etkileşim alt faktöründen alınan yüksek ortalama öğretmenler ve öğrenciler arasında var olan iletişimin ve etkileşimin pozitif ve güçlü olduğunu ifade etmektedir (Karabağ-Köse, 2018). Dolayısıyla en yüksek ortalamanın Etkileşim boyutunda çıkmasının nedeni öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin liderliklerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarını; Gülbahar (2018) öğretmenlerin sınıf içi liderlik becerilerinde kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli gördüklerini; Ağırman ve Ercoşkun (2017) sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının yüksek olduğunu; Kılınç ve Recepoğlu (2013), Kölükçü (2011) ve Beycioğlu (2009) öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının ve algılarının yüksek olduğunu; Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmenlerin çoğunluğunun okullarında belirli düzeyde öğretmen liderliği olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki algılarının yüksek olması ile sınıf liderliği konusunda başarıya ulaşma düzeyleri arasında pozitif ilişki söz konusudur (Schunk ve Gunn, 1986). Bu durum öğretmenlerin kendilerini yeterli ve sınıf ortamında etkili hissetmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin sınıf liderlikleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde alt boyutların hiçbirinde ve ölçek toplam puanında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Beycioğlu (2009), Gülbahar (2017; 2018) ile Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) da yaptıkları çalışmalarda bu araştırmaya paralel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma tespit etmemişlerdir. Ayrıca Kölükçü (2011) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetinin sınıf liderliği konusunda anlamlı fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Kılınç ve Recepoğlu (2013), Beycioğlu ve Aslan (2012) ile Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ise kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit ederken; Kıranlı (2013) erkek öğretmenler lehine anlamlı fark tespit etmiştir.

Alanyazında çoğunlukla kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olmasının nedeni kadınların öğretmenlik mesleğini erkeklere göre daha fazla içselleştirmeleri olabilir. Kadın öğretmenler mesleklerini erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsiyor olabilir.

Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları kıdem değişkenine göre incelendiğinde Etkileşim, Sınıf İçi Süreçler alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kıdeme göre anlamlı farklılık görülmediği; Okul Dışı Süreçler ölçek alt boyutunda anlamlı farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Okul Dışı Süreçler alt boyutundaki anlamlı farklılığın 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2017) çalışmalarında, kıdem öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıklarını anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığını tespit etmişlerdir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kıdem yılı farklı da olsa sınıf liderliği konusundaki farkındalıkları benzerdir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) ile Gülbahar (2018) yaptığı çalışmada mesleki kıdem yükseldikçe öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıklarının yükseldiğini saptarken; Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmalarında ise kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlere göre sınıf liderliği farkındalıklarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kıdem değişkenine göre alanyazında bir uzlaşmaya varılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları branş değişkenine göre incelendiğinde tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık olduğu; bu anlamlı farklılıkların ise sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Kölükçü (2011) de yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarını branş öğretmenlerine göre daha yüksek bulmuştur. Beycioğlu (2009) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenleri lehine olan anlamlı farklılığın nedeni sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlerle sürekli paylaşımda bulunmaları ve bu durumunda öğretmen liderliklerini olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017). Bir diğer nedeni de sınıf öğretmenlerinin sadece bir sınıf ile öğretim yapmaları sebebiyle sınıf liderliklerinin branş öğretmenlerine göre daha etkili olması olabilir.

Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre incelendiğinde tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık olduğu; bu anlamlı farklılıkların ise tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri; ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu, ilkokulda çalışan öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıklarının branş öğretmenlerine göre anlamlı fark çıkmasıyla örtüşmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf liderliklerinin ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılaşmasının nedeni ilkokullardaki okul ikliminin daha olumlu, öğretmenler/idare/veli/öğrenci iletişimin ve iş birliğinin daha etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre incelendiğinde tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılığın ise tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında üst SED ile orta SED arasında üst SED lehine; üst SED ile alt SED arasında üst SED lehine; orta SED ile alt SED arasında orta SED lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, okulun sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden biri sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle okul imkânlarının artması ve öğretmenlerin var olan bu imkânları kullanma ve öğretimi etkili planlama konusunda geliştirmeleri olabilir. Kendini geliştiren öğretmenler sınıf liderliği konusunda da beceri kazanmış olabilir. Bir diğer nedeni ise sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle öğrencilerin derslere olan ilgisinin artması ve öğretmenlerin de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak doğrultuda planlama yapmaları, beceri geliştirmeleri olabilir.

Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları ölçek yardımıyla incelendikten sonra öğretmenlerin bu konu hakkındaki farkındalıklarını daha iyi anlayabilmek, görüşlerini alabilmek amacıyla farklı kademe ve farklı branştaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki meslektaşlarının sınıf liderlikleri, kendi sınıf liderlikleri, sınıf liderliklerini geliştirmek için çalışma yapıp yapmadıkları ve son olarak da bu konu hakkındaki önerileri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi sınıf liderlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın nicel bulgularından öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının yüksek olmasıyla örtüşmektedir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılara okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderlikleri sorulmuştur. İlk olarak katılımcılar öğretmenlerin sahip olmaları gereken sınıf liderlik becerilerini ifade ettikten sonra kendi okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderliklerini örneklerle açıklamışlardır. Sınıf lideri öğretmen özelliklerinde okul ortamı temasında en sık ifade edilen demokratik olma iken; kişisel özellikler temasında en sık ifade edilen ise kişisel gelişimdir. Ayvalı (2021) da yaptığı çalışmada sınıf lideri özellikleri olarak yenilikleri takip etme, araştırmacı olma, öğrenciye sevgi verme özelliklerini belirtmiştir. Ayrıca Balyer (2016) değişim sürecine hazır olma özelliğini belirterek, sınıf lideri olan öğretmen için kendini geliştirme ve kişisel gelişimin öneminin altını çizmiştir. Katılımcılar kendi okullarındaki öğretmenlerin okul ortamı temasında sınıf liderliklerini ifade ederken geleneksel

tutumuna sahip olduklarını ifade ederken; kişisel özellikler temasında ise tükenmişlik özelliğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin aslında olması gereken sınıf liderlik özelliklerinin farkında oldukları ve okullarındaki öğretmenlerin sınıf liderliklerini olumsuz olarak algıladıkları söylenebilir.

Katılımcılara kendi sınıf liderlikleri sorulduğunda ise sınıf liderliklerini açık görüşlü, demokratik olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca kişisel gelişime önem verdikleri ve etkili olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kendi sınıf liderliklerini olumlu olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ifade ettikleri görüşlerden okullarındaki meslektaşlarının sınıf liderliklerini olumsuz olarak görürken kendi sınıf liderliklerini olumlu ve etkili olarak algıladıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin genel olarak sınıf liderlik becerilerini sergileme durumlarının az olmasına rağmen sınıf liderlikleri konusundaki beklenti ve algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya paralel olarak Kılınç ve Recepoğlu (2013) yaptıkları araştırmada öğretmen liderliğinden beklentilerin yüksek olduğu ama öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Beycioğlu (2009) da ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin liderlik rolleri sergiledikleri düşüncesine sahip olduklarını ancak bu düzeyin yeterli olmamasından ötürü öğretmenlerin yüksek beklenti içinde olduklarını ifade etmiştir.

Katılımcılara sınıf liderliklerini geliştirmek için neler yaptıkları sorulduğunda sınıf liderliklerini geliştirmek için en sık ifade ettikleri cevaplar sosyal medya ve yazılı metin kullanımı, mesleki eğitim ve gözlem yapma olmuştur. Ayvalı (2021) öğretmenleri ödüllendirme, motive etmenin öğretmenlerin sınıf liderliklerini geliştireceğini ve öğretmenlerin kendi kişisel gelişimlerinin de sınıf liderliği konusunda etkili olacağını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yenilikçi ve geliştirilen seminerler, okul idaresinin öğretmenlere destek olması ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi öğretmen liderliklerini geliştirmek için yapılabilecekler arasındadır (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2006). Öğretmenlerin hepsinin eğitim gündeminden haberdar oldukları ve gelişmeleri takip ettikleri; kendilerini de bu konuda geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Katılımcılara sınıf liderlikleri konusundaki önerileri sorulduğunda, sınıf liderliği konusundaki farkındalıkları ve beceriyi arttırmak için en sık olarak öğrencilerle iletişim kurma, kişisel gelişim ve model olma cevaplarını verdikleri görülmektedir. Sınıf lideri olan öğretmen özellikleri arasında en sık ifade edilen özellik olarak öğrencilerle, yöneticilerle ve meslektaşlarıyla iletişimin iyi olması belirtilmektedir (Ayvalı, 2021; Beycioğlu, 2009). Öğretmenlerin önerilerinde en sık dile getirilen davranış olan öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle iletişim kurma önerisi, araştırmanın nicel boyutunda ölçek puanlarının incelenmesi kısmında en yüksek ortalamanın Etkileşim alt boyutunda elde edilmesiyle desteklenmektedir. Öğretmenler aslında kendi uyguladıkları ve verim elde ettikleri davranışları öneri olarak sundukları görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, sınıf liderliği konusunda öğretmenlere bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Sınıf liderliği konusunda etkili bir tutum sergilemeleri için hizmet içi eğitim verilebilir. Kendi sınıf liderlikleri konusunda farkındalıkları yüksek iken okullarındaki diğer öğretmenlerin sınıf liderliklerini olumsuz görmelerinin sebepleri derinlemesine araştırılabilir. Branş bazındaki farklılaşma göz önüne alındığında öncelik branş öğretmenlerine tanınabilir. Bu araştırmanın Adana ilinde yapılmış olması bir sınırlılıktır. Benzer alışmalar farklı bölgelerde, farklı şehirlerde daha büyük örneklemlerle yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağırman, N. & Ercoşkun, M. H. (2017). “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi”. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3): 715-728. DOI: 10.18506/anemon.292596.
- Ayvalı, Ö. (2021). “Öğretmen Liderliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. (1998). “Lider öğretmen”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10): 11-19.
- Balyer, A. (2016). “Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *Elementary Education Online*, 15(2): 391-407.
- Barth, R. S. (2001). “Teacher leader”. *Phi delta kappan*, 82(6): 443-449.
- Beycioğlu, K. (2009). “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme”. Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Beycioglu, K. & Aslan, B. (2010). “Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *İlköğretim Online*, 9(2): 2-13.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). “Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2): 191-223.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006a). “Öğretmen Liderliği ve Engelleri”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2: 137-161.
- Can, N. (2006b). “Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 349-363.
- Can, N. (2007). “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1): 263-288.
- Can, N. (2009). “Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2): 385-400.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences*, 274-282. London: Sage.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Trfg5iWB22MC&oi=fnd&pg=PA274&dq=Green,+J.+C.,+Krayder,+H.,+%26+Mayer,+E.+\(2005\).+Combining+qualitative+and+quantitative+methods+in+social+inquiry.+In+B.+Somekh+%26+C.+Lewin+\(Eds.\).+Research+methods+in+the+social+sciences+\(pp.+275-282\).+London:+Sage.&ots=q46VHHuFgb&sig=G_t37-9xs6dWB6EwgvHS9f5YICk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Trfg5iWB22MC&oi=fnd&pg=PA274&dq=Green,+J.+C.,+Krayder,+H.,+%26+Mayer,+E.+(2005).+Combining+qualitative+and+quantitative+methods+in+social+inquiry.+In+B.+Somekh+%26+C.+Lewin+(Eds.).+Research+methods+in+the+social+sciences+(pp.+275-282).+London:+Sage.&ots=q46VHHuFgb&sig=G_t37-9xs6dWB6EwgvHS9f5YICk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Erişim tarihi: 26.12.2019.
- Gülbahar, B. (2017). “Investigation of Perceptions Regarding Teacher Leadership Among Secondary School Teachers in Turkey”. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2): 111-119.
- Gülbahar, B. (2018). “Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *KEFAD*, 19(1): 1-28.
- Harris, A. (2005). “Teacher Leadership: More Than Just A Feel-Good Factor?”. *Leadership and policy in schools*, 4(3): 201-219.
- Karabağ-Köse, E. (2018). “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220): 5-18.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). “Dönüşümcü Liderlik”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16): 443-465.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (Üçüncü Baskı). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=rPGNfb21SAsC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Katzenmeyer,+M.+%26+Moller,+G.+\(2001\).+Awakening+the+Sleeping+Giant:+Helping+Teachers+Develop+as+Leaders,++\(Second+Ed\).+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=GGET22vaZ7&sig=uPYmleMn9SbGS3Yn3Jex6j7YSMI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=rPGNfb21SAsC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Katzenmeyer,+M.+%26+Moller,+G.+(2001).+Awakening+the+Sleeping+Giant:+Helping+Teachers+Develop+as+Leaders,++(Second+Ed).+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=GGET22vaZ7&sig=uPYmleMn9SbGS3Yn3Jex6j7YSMI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Erişim tarihi: 31.12.2019.
- Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu, E. (2013). “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri”.
http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi5_05OrtaogretimOkuluOgretmenlerinin.pdf. Erişim tarihi: 30.12.2019.

- Kıranlı, S. (2013). “Teachers' And School Administrators' Perceptions And Expectations On Teacher Leadershi”. *International Journal of Instruction*, 6(1): 179-194.
- Kölükçü, D. (2011). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Schunk, D. H. & Gunn, T. P. (1986). “Self-Efficacy And Skill Development: Influence of Task Strategies And Attributions”. *The Journal of Educational Research*, 79(4): 238-244.
- Şimşek, A. (2015). *Araştırma Modelleri*. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı) içinde (s. 80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversite Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük* (kelime=liderlik). <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi: 28.12.2019.
- Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24): 543-559.
- Wynne, J. (2001). “Teacher Leadership in Education Reform”. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462376.pdf> Erişim tarihi: 30.12.2019
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. & Altinkurt Y. (2017). “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(3): 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri”. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2): 93-105.



Ortaokullarda Disiplin Problemlerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

(Comparative Study of Discipline Problems in Middle Schools in Terms of Different Variables)

Emre CANOĞULLARI¹, Deniz ÜNLÜ², Harun ŞAŞMAZ³

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

05/05/2021

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

17/06/2021

Kabul edildi/Accepted:
22/06/2021

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.933446

Öz

Eğitim ortamında oluşan disiplin sorunu, öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran davranıştır. Eğitim hedeflerinin ulaşılmasına yönelik en önemli engellerden olan bu sorunu ergenler için kritik bir dönem olan ortaokul düzeyinde incelemek adına sağlayacağı katkı açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda yaşanan disiplin sorunlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu kapsamda 2010-2020 yılları arasında ortaokullarda yaşanan disiplin problemleri ile ilgili Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelenmiş ve öğretmen, yönetici ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan dokümanlar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş Türkiye (f: 10) ve Türkiye dışındaki (f: 11) ortaokullarda yapılmış çalışmalardır. Araştırmanın çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiş sekiz öğretmen, beş yönetici ve 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, önceki çalışmaların bulguları ve bu çalışma kapsamında yapılan görüşme bulguları karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının genel olarak benzer özellikler taşıdığı görülmüştür. Yapılan çalışma genel olarak değerlendirildiğinde, izin almadan konuşma, küfretme, kavga etme, saygısızlık gibi davranışların disiplin sorunu olarak görüldüğü; disiplin sorunlarının aile ve arkadaş çevresinden kaynaklandığı; öğretmenlerin ve yöneticilerin bu sorunlar karşısında sıklıkla “sözlü uyarı” kullandığı; öğretmen-yönetici-veli iş birliğinin disiplin sorunları üzerinde etkili olabileceği tespit edilmiştir. Ek olarak yapılan görüşmeler sonucunda, problemler karşısında daha çok “sözlü uyarı” kullanıldığından dolayı kalıcı bir çözüm sağlamadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler:

disiplin; disiplin algısı; eğitimde disiplin problemleri; disiplin sorunu ile baş etme.

© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak Gösterme / To cite this article:

Canoğulları, E., Ünlü, Y., & Şaşmaz, H. (2021). Ortaokullarda disiplin problemlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 95-118.
doi: 10.48174/buaad.933446

*Çalışma 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, emrecan.bilisim@gmail.com, 0000-0001-7883-6711

²Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, denizpolatf16@yahoo.com, 0000-0003-2921-3862

³Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, harun3@gmail.com, 0000-0002-3347-4347

Summary

Discipline is a complement of measures taken to ensure that people comply with the general thoughts and behaviors of the community they live in (Ada & Çetin, 2006). In addition, when it is defined as an act of care and respect towards others and oneself, overly controlled behaviors such as passivity, shyness, silence, unpretentiousness, and avoidance are expressed as uncontrollable as well as behaviors that are not adequately controlled (Humpreys, 2002, p.11). One of the most important obstacle to the achievement of educational goals disciplines are also distorting behaviors. The fact that students have different characters makes it difficult to identify these undesirable behaviors and long-term studies are needed to identify them (Gökçen, 2018). Examining the disciplinary problems experienced in middle school level, which is the critical period in the transition from childhood to adolescence, and revealing the change in time is considered important in terms of contribution to the field.

The aim of this study is to comparatively examine the disciplinary problems experienced in middle schools in terms of different variables. For this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. In the studies conducted in middle schools between 2010 and 2020 on discipline,
 - a. What are the disciplinary problems identified?
 - b. What are the causes of the detected disciplinary problems?
 - c. What are the solutions and applications for disciplinary problems?
2. What are the perceptions of teachers, students and administrators regarding the concept of discipline in middle schools?
3. Of the teachers, students and administrators in middle schools,
 - a. What are the behaviors they perceive as disciplinary problems?
 - b. What are their views on the causes of disciplinary problems?
 - c. What are their opinions and suggestions to the solution of disciplinary problems?

The holistic multi-case design, one of the qualitative research designs, was used in the study. In the holistic multi-case design, each situation was considered as a holistic in itself and then compared with each other (Yıldırım & Şimşek, 2016, p.301). The interviews conducted in this study were compared with respect to the perception of discipline, behaviors perceived as disciplinary problems, practices and solutions to disciplinary problems, based on the views of administrators, teachers, and students. In the document analysis, research between 2010-2020 was compared as inside and outside of Turkey.

The population of the study consists of the research conducted between 2010 and 2020 in the field of discipline. The sample for the survey sampling Turkey determined by the extent of the sampling method (f: 10) and outside Turkey (f: 11) are studies in middle school. As a criterion, studies have examined the causes of the problems of the discipline, behaviors perceived as disciplinary problems, applications made against disciplinary problems, and solution suggestions. The working group of the research consists of eight teacher, five administrator and 20 students who were determined by maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods.

The documents to be used within the scope of the research were collected via computer and internet via the official website of YÖK, EBSCO, and Google Academic web pages. The interview data of the study were collected through interviews with teachers, students and administrators from three different middle schools.

The documents investigated and the detected codes was presented to the expert opinion in order to enhance the credibility of the study. In order to increase transferability, the data was described in detail without comment; participants often included direct quotes when explaining their views, and clear and understandable language was used when writing the report. In order to increase consistency, the data was encoded by three authors, and the consistency of the codes was found to be 87.16 encoder reliability coefficient obtained using Miles and Huberman's (1994) formula of $\frac{\text{numbness}}{\text{numbness} + \text{numbness}} \times 100$.

A review of studies between 2010-2020 in Turkey showed that, the most common disciplinary problems included speaking without permission in class as well as neglecting the homework, fighting, not bringing materials to class, polluting the class, not obeying dress codes, being late for the lesson. While bringing cutting tool to school and use of alcohol is widespread outside of Turkey, these problems are not often seen in the Turkish schools. In the interviews conducted within the scope of this research, speaking, swearing, fighting, disrespectful behavior without permission was seen by students, teachers and administrators as a common disciplinary problem, and similar findings were reached in the literature.

In the studies conducted in Turkey, family, media, peer group and community are considered as the cause of discipline problems while "economy", "policy" and "curriculum" are seen as discipline problems additively outside of Turkey. In parallel with the literature, teachers, administrators and students expressed that discipline problems are caused by family and friends in general.

Studies in Turkey and foreign countries dealing with discipline problems included giving reward/punishment to students, reviewing the behaviors, talking with the students, deprivation. When the proposals brought in the research results are examined, the suggestions that are common both in and outside Turkey are cooperation, social activity. In

the interviews, the solution method for disciplinary problems that teachers, administrators and students agree on is verbal stimulation of the student. In addition, teachers and administrators have proposed collaboration strategies and parent training in order to solve these problems more easily, while students have proposed to show them the right behavior.

Keywords: discipline; perception of discipline; problem of discipline in education; dealing with discipline problems.

GİRİŞ

Disiplin kelimesi sözlükte; disiplin altına almak, eğitim vererek ve denetim altında tutarak boyun eğdirmek, düzene sokmak ya da cezalandırmak, düzeltmek, dayakla yola getirmek anlamına gelir (Nimsi, 2006). Bir başka açıdan disiplin, başkalarına ve kendine karşı özen ve saygı eylemi olarak tanımlandığında, edilgenlik, utangaçlık, suskunluk, iddiasızlık ve sakınma gibi aşırı kontrollü davranışlar, yeterince kontrol edilemeyen davranışlar kadar kontrol edilemez olarak ifade edilmiştir (Humphreys, 2002; s. 11). Watkins ve Wagner'a (2000, akt. Sarpkaya, 2007) göre, davranışın sorun oluşturup oluşturmaması, davranışın gösterildiği yere, zamana, davranışın sahibine, davranışı değerlendiren kişiye ya da o anda aynı ortamda bulunan diğer kişilere göre değişebilmektedir. Ancak okulda uygun bir eğitsel ortam kurmak için, disiplin politikaları, süreci ve uygulamaları ile ilgili bir uzlaşma olması ve öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, okul toplumunun tüm üyeleri için zorunludur (Sarpkaya, 2007).

Eğitim ortamında oluşan disiplin sorunu ya da istenmeyen davranış, öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran davranıştır (Sarpkaya, 2005). Ancak hangi davranışların başarıya ulaşmayı engellediğini ya da zorlaştırdığını belirlemek, gerçekten güçtür; çünkü okul, çok sayıda bireyin bir arada olduğu bir örgüttür. Öğrencilerin başarılı olmak için gereksindiği koşulların birbirinden farklı olmasının yanı sıra, hangi davranışları kimin, ne zaman, nasıl algılayacağı ve bunlardan nasıl etkileneceği konusunda da kesin yargılarda bulunmak olanaksızdır (Toytok ve Yıldırım, 2018). Bu yüzden, okulda görülen disiplinsizlik sayılabilecek davranışları belirlemek, önlemek, düzeltmek için, çok yönlü bakış açısı gerekmektedir (Sarpkaya, 2005). Sınıfta disiplin, sadece bir amaç değil, dersi hedeflerine ulaştıran bir araçtır. Disiplin sayesinde sınıfta sosyal düzen sağlanabilmektedir. Bunun yanında, derste öğretme ve öğrenme sırasında ölçülü davranış kurallarını belirlemektir (Ada ve Çetin, 2006). Bağırma, gülüşme, gürültü, izinsiz ayağa kalkma gibi disiplin problemlerinin sıkça yaşandığı sınıflarda öğrencilerin bilgi edinme süreci zarar görecektir, öğretmenler ise kızgınlık, tatminsizlik ve stres ile mücadele etmek zorunda kalacaklardır (Pala, 2005). Sınıfta kontrol edilemeyen disiplin sorunlarının öğretmen ve öğrenciler açısından olası sonuçlarından bazıları ise şunlardır (Humphreys, 2002):

- Sınıfın düzeninin engellenmesi
- Failin kendi öğreniminin (ya da öğretimin) engellenmesi
- Diğer öğrencilerin öğreniminin engellenmesi
- Diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve entelektüel huzursuzluk

- Öğretmende ilerlemiş gerginlik düzeyleri
- Öğretmenin ya da öğrencinin kontrolsüz tepkisine kulak misafiri olan öteki sınıfların karışması
- Öğretmenin ya da öğrencinin malının zarar görmesi

Disiplin sorunlarının bazıları, sınıf içinde çözülemeyecek düzeyde veya öğretmenlerin yetkisi dışında olabilir. Ayrıca bazı istenmeyen davranışlar öğretmenin kendisinden kaynaklanıyor olabilir (Ada ve Çetin, 2016; Güner, 2009; Humphreys, 2002; Öztürk, 2012; Sarıtaş, 2005). Bu davranışlar, öğretmenin, otoriter-baskıcı tutumundan, tutarsız davranışlarından, sınıf yönetimindeki yetersizliklerinden vb. değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Okul ortamında, sınıf içinde farklı nedenlerle ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının son çözüm noktası okul yönetimidir. Hangi türde davranışların okul yönetimine yansıdığı, okul yönetiminin bu tip problemlere nasıl çözüm ürettiği okulun başarısına, okulun kültürüne, okulun işleyişine yön verecektir. Disiplin problemleri, okulun ulaşması gereken hedefler önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu nedenlerden ötürü, disiplin sorunları hem öğretmen hem yönetici hem öğretmen gözüyle incelemek önemli görülmektedir.

Bu çalışmada daha detaylı inceleme yapabilmek amacıyla disiplin kavramına ortaokul penceresinden bakılmıştır. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olabileceği gibi, ortaokullar özelinde daha detaylı betimleme fırsatı sunacağından bir avantaj da olabilir. Ortaokul özelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde disiplin problemlerinin bu kademedeki sıklıkla görüldüğü, genellikle öğretmenler ve yöneticiler tarafından disiplin sorunu olarak belirtilen istenmeyen türdeki davranışların (Demir 2013; Gökçen 2018; Pehlivan 2017; Öge 2015; Öz 2012) izinsiz konuşma, ödev yapmama, arkadaşlarını şikâyet etme, sınıfı ve okulu kirletme, kavga, küfretme, derse gerekli materyalleri getirmeme, kılık kıyafet kurallarına uymama, derslere vaktinde gelmeme vb. olduğu belirlenirken öğrenciler açısından disiplin sorunu olarak görülen davranışların (Pehlivan 2017; Öz 2012) izinsiz konuşma, gürültü çıkarma, sınıfa yemek yeme, derse vaktinde gelmeme, ilgisizlik, kılık kıyafet kurallarına uymama, sınıf ve kantini temiz kullanmama, küfretme, lakap takma olduğu belirlenmiştir.

Çocukluktan çıkan ve ergenliğe geçiş yapan öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri değişiklik göstermekte, öğrencinin davranışları gelişim dönemlerinden etkilenmektedir (Öztürk, 2012). Aynı zamanda teknolojiye yaşanan gelişim, öğrencilerin farklı karakter yapıları ve toplum yapısında yaşanan değişimlerin etkisi doğal olarak öğrenciler üzerinde de görülmekte, öğrencilerin okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile olan iletişim biçimleri de bu durumdan etkilenmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin çocukluktan ergenliğe geçişte kritik dönem olan ortaokul kademesinde yaşanan disiplin sorunlarının zaman içerisindeki değişiminin ortaya konulması ve bu araştırmadan elde edilen çok boyutlu güncel veriler ışığında geniş bir çerçeveden bu değişimin incelenmesi alana

sağlayacağı katkı açısından önemli görülmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada ortaokullarda yaşanan disiplin sorunlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ortaokullarda 2010-2020 yılları arasında disiplin konusunda yapılan araştırmalarda,

1.1. Tespit edilen disiplin problemleri nelerdir?

1.2. Tespit edilen disiplin problemlerinin nedenleri nelerdir?

1.3. Disiplin problemlerine yönelik çözüm önerileri ve yapılan uygulamalar nelerdir?

2. Ortaokullarda disiplin kavramına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici algıları nelerdir?

3. Ortaokullarda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin,

3.1. Disiplin problemleri olarak algıladıkları davranışlar nelerdir?

3.2. Disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.3. Disiplin problemlerinin çözümüne ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda yaşanan disiplin sorunları, nedenleri, en çok karşılaşılan disiplin problemleri, bu problemler karşısında yapılan uygulamaları, çözüm yollarını ulusal - uluslararası alanyazından faydalanılarak araştırmak ve bu değişkenler açısından ortaokullarda öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşü almaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Kısaca, nitel anlayış sosyal olguları bağlı bulunduğu çerçeve içinde incelemeyi ve anlamayı sağlayan yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41).

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 301). Bu çalışmada yapılan görüşmeler disiplin algısı, disiplinin problemlerinin nedenleri disiplin problemleri olarak görülen davranışlar, disiplin problemleri karşısında yapılan uygulamalar ve çözüm yolları ele alınıp yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre karşılaştırılmış, yapılan doküman analizinde ise 2010 – 2020 yılları arasındaki araştırmalar Türkiye ve Türkiye dışı olarak karşılaştırılmıştır.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, disiplin alanında yapılan araştırmalar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Ölçütler şu şekildedir;

- Araştırmanın disiplin üzerine yapılmış olması,
- Araştırmanın ortaokul düzeyinde yapılmış olması,
- 2010-2020 yılları arasında yapılmış olması,
- Araştırmanın “disiplin algısı, disiplinin problemlerinin nedenleri, disiplin problemleri, disiplin problemleri karşısında yapılan uygulamalar ve çözüm yolları” konularından birini veya birkaçını içermesi.

Bu ölçütler doğrultusunda Türkiye (f: 10) ve Türkiye dışında (f: 11) ortaokullarda yapılmış çalışmalar belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiş sekiz öğretmen, beş yönetici ve 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilk olarak 10 öğrenciden görüş alınmıştır, fakat yeteri kadar zengin veriye ulaşamadığı için daha sonra 10 öğrenciden daha veri toplanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların oluşturulmasıdır. Araştırmacının bazı özelliklere ve niteliklere göre farklılaşan birey veya durumları örneklem durumuna dahil ettiği bir amaçlı örnekleme stratejisidir (Creswell, 2017, s. 268). Bu çalışmada öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini karşılaştırmak amaçlandığından maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Demografik Dağılımı

	Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	4	50.0
		Erkek	4	50.0
	Branş	İngilizce	1	12.5
		Matematik	2	25.0
		Fen Bilimleri	2	25.0
		Türkçe	2	25.0
		Görsel Sanatlar	1	12.5
Kıdem	0-5	4	50.0	
	6-10	4	50.0	
Öğrenci	Cinsiyet	Kız	12	60.0
		Erkek	8	40.0
	Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	9	45.0
		7. Sınıf	11	55.0
Yönetici	Cinsiyet	Kadın	1	20.0
		Erkek	4	80.0
	Kıdem	6-10	2	40.0
		10-15	3	60.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri doküman incelemesi ve öğretmen, öğrenci ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunda öncelikle taslak sorular oluşturulmuştur. Bu sorular uzman görüşüne sunularak görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu öğretmen ve yöneticiler için “1. Sizce disiplin ne anlama gelmektedir?, 2. Okulda/ Sınıfta gördüğünüz disiplin problemleri nelerdir?, 3. Disiplin sorunlarının nedenleri sizce ne olabilir?, 4. Disiplin sorunu olarak görülen öğrenci davranışlarına nasıl müdahale ediyorsunuz?, 5. Disiplin sorunu olarak görülen bu davranış problemlerini daha kolay çözüme ulaştırmak için önerileriniz nelerdir?”; öğrenciler için “1. Disiplin denilince aklına ne geliyor? Kısaca açıklar mısın?, 2. Okulda/ Sınıfta gördüğün disiplin problemleri sence nelerdir?, 3. Sence disiplin problemleri oluşturan bu sorunlu davranışları arkadaşların neden gösteriyor olabilir?, 4. Öğretmenleriniz veya okul yöneticileriniz disiplin problemi yaratan davranışlar karşısında nasıl tepki veriyor? Neler yapıyor?, 5. Öğretmenin veya okul yöneticilerin disiplin problemi yaratan davranışlar ile karşılaştığında sence ne yapmalı? Nasıl davranmalı?” şeklindeki yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnektir. Bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla, kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılamasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Nitel araştırmada “iyi” sorular açık uçlu, tarafsız, odaklanmış ve açık olmalıdır (Patton, 2018, s. 353).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan dokümanlar, YÖK resmî sitesi, EBSCO, Google Akademik web sayfaları yoluyla toplanmıştır. Arama, çalışma başlıkları içinde yapılmış ve anahtar kelime olarak “ortaokul, disiplin, middle school, secondary school, discipline problems” kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmanın görüşme verileri ise yüz yüze olarak üç farklı ortaokuldan toplanmıştır. Görüşme verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikici yarısında toplanmaya başlanmış pandemi dolayısı ile okullar kapatılınca 2020-2021 eğitim öğretim yılının ilk döneminde bitmiştir. Veriler toplanırken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan araştırmalar incelenirken doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). 2010-2020 yılları arasında disiplin algısı, disiplinin problemlerinin nedenleri, disiplin problemleri, disiplin problemleri karşısında uygulanan stratejiler ve çözüm önerileri konusunda yapılmış çalışmalar doküman analizi kapsamında karşılaştırmalar yapılarak incelenmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Öğrencilerin isimleri yerine “Öğrenci 1”,

“Öğrenci 2”; öğretmenlerin isimleri yerine “Öğretmen 1”, “Öğretmen 2”; yöneticilerin isimleri yerine “Yönetici 1”, “Yönetici 2” şeklinde isimlendirme yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Lincoln ve Guba (1985, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 276) nitel araştırmanın niteliğini arttırabilmek amacıyla bazı stratejiler tavsiye etmektedir. Bu stratejileri geçerlilik ve güvenilirlik şeklinde değil de nitel araştırmanın doğasına daha uygun olduğu için “inandırıcılık (iç geçerlilik)”, “aktarılabirlik (dış geçerlilik)”, “tutarlılık (iç güvenilirlik)”, “teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik)” olarak açıklamışlardır. Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla araştırılan dokümanlar ve tespit edilen kodlar uzman görüşüne sunulmuştur. Aktarılabirliği arttırmak için veriler, yoruma yer verilmeden ayrıntılı olarak betimlenmiş; katılımcı görüşleri açıklanırken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş ve rapor yazılırken açık ve anlaşılır bir dil kullanmıştır. Tutarlılığı arttırmak amacıyla veriler üç yazar tarafından kodlanmış ve kodların tutarlılığı Miles ve Huberman’ın (1994) uyuşma/uyuşma+uyuşmama x 100 formülü kullanılarak elde edilen kodlayıcı güvenilirliği katsayısı 87.16 bulunmuştur. Tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın teyit edilebilirliğini arttırmak için yapılan görüşmeler ve toplanan dokümanlar bilgisayar ortamında kayıt altına alınmış aynı zamanda analiz sonuçları bilgisayar ortamında saklanmıştır. Böylelikle ilerleyen zamanlarda veriler ve sonuçlar, ham verileri ile karşılaştırılıp teyit edilebilecektir.

BULGULAR

İncelenen Dokümanlara İlişkin Bulgular

Belirlenen ölçütler çerçevesinde “disiplinin problemlerinin nedenleri, disiplin problemleri, disiplin problemleri karşısında yapılan uygulamalar ve çözüm yolları” konusunda yapılan araştırmalar, bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmalar, yöntem bakımından değerlendirildiğinde çeşitlilik içerdiği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda nitel (Türkiye, f: 3; Türkiye dışı, f: 4), nicel (Türkiye, f: 3; Türkiye dışı, f: 4) ve karma (Türkiye, f: 4; Türkiye dışı, f: 2) yöntemlerden yararlanıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak daha çok anket - ölçek (Türkiye, f: 5; Türkiye dışı, f: 6), görüşme (Türkiye, f: 5; Türkiye dışı, f: 8) ve doküman analizi (Türkiye, f: 1; Türkiye dışı, f: 1) kullanıldığı gözlemlenmiştir. Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalarda disiplin sorunu olarak algılanan davranışlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yapılan Araştırmalarda Belirlenen Problemler Davranışlar

Disiplin Sorunu Olarak Algılanan Davranışlar	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	Türkiye Dışı Yapılan Araştırmalar
İzin almadan konuşma	Erdoğan vd. (2010), Dağlı ve Baysal (2011), Öz (2012), Demir (2013), Öge (2015), Pehlivan (2017)	Al-amarat (2011), Koutrouba (2013)
Ödev yapmama	Dağlı ve Baysal (2011), Demir (2013), Öge (2015)	Al-amarat (2011),
Birbirini şikâyet etme	Dağlı ve Baysal (2011)	-----
Sınıfı kirletme	Öz (2012)	Masekoameng (2010)
Motivasyon eksikliği	Erdoğan vd. (2010)	Koutrouba (2013)
Öğretmene saygısız davranmak	Dağlı ve Baysal (2011), Öz (2012), Öztürk (2016)	Ametepee vd. (2009), Jenkins ve Uneo (2017)
Derslere geç kalmak	Dağlı ve Baysal (2011)	Masekoameng (2010), Koutrouba (2013), Temitayo vd. (2013)
Gürültü yapmak	Öz (2012)	Koutrouba (2013), Jenkins ve Uneo (2017)
Eşyalara zarar vermek	Öz (2012), Pehlivan (2017)	Ametepee vd. (2009)
Kavga etmek	Demir (2013), Öztürk (2016), Pehlivan (2017)	Ametepee vd. (2009), Yahaya vd. (2009), Masekoameng (2010), Temitayo vd. (2013)
Başkasının konuşmasını bölmesi	Öge (2015)	-
Akran zorbalığı	-	Masekoameng (2010).
Okuldan kaçma	Öztürk (2016),	Ametepee vd. (2009), Yahaya vd. (2009), Temitayo vd. (2013)
Hırsızlık	-	Temitayo vd. (2013), Yahaya vd. (2009)
Okula kesici alet getirme	-	Temitayo vd. (2013)

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye’de yapılan araştırmalarda ortak olarak en fazla görülen disiplin probleminin sınıfta izin almadan konuşma anlaşılmaktadır. Ayrıca ödev yapmama, öğretmene saygısız davranma ve kavga etme davranışlarının da disiplin sorunu olarak görülen en sık davranışlar arasında olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar yıllar bazında incelendiğinde “kavga etme, öğretmene saygısız davranma ve okuldan kaçma” davranışlarının son yıllarda yapılan araştırmalarda sık rastlanılan disiplin sorun davranışları olduğu söylenebilir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise en sık rastlanan disiplin probleminin okuldan kaçma ve kavga etme olduğu görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda hırsızlık ve okula kesici alet getirme bulgularına da ulaşıldığı görülmektedir. Okul mallarına zarar, akran zorbalığı, asilik, uygun şekilde giyinmeme, kavga, okuldan kaçma, öğretmeni dinlememe, gürültü çıkarma, itaatsizlik” davranışları hem Türkiye’de hem yurtdışında ortaokul kademesinde yapılan araştırmalarda ortak olarak tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde disiplin sorunlarının nedenlerinin disiplin sorunu olarak algılanan davranışlara göre daha az incelendiği görülmektedir. Disiplin sorunlarının nedenleri konusunda yapılan çalışmalar Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Yapılan Araştırmalarda Belirlenen Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	Türkiye Dışı Yapılan Araştırmalar
Ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği	Erdoğan vd. (2010), Demir (2013), Gökçen (2018)	Ametepee vd. (2009), Temitayo vd. (2013), Koutrouba (2013), Masekoameng (2010).
Tv ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet davranışları	Demir (2013), Gökçen (2018), Öz (2012),	Ametepee vd. (2009), Temitayo vd. (2013), Koutrouba (2013),
Ailelerin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışları	Demir (2013), Gökçen (2018)	Ametepee vd. (2009), Koutrouba (2013),
Arkadaş çevresi	Öz (2012),	Masekoameng (2010).
Toplumsal ve kültürel yapıdaki değişim	Öz (2012),	Yahaya vd. (2009), Temitayo vd. (2013),
Ekonomik nedenler	-	Ametepee vd. (2009), Masekoameng (2010), Temitayo vd. (2013),
Kalabalık sınıflar	-	Koutrouba (2013),
Politik ve Sosyal Faktörler	-	Masekoameng (2010).
Öğretim programı	-	Temitayo vd. (2013)

Tablo 3’te görüldüğü üzere Türkiye’de yapılan çalışmalarda disiplin sorunlarının nedeni olarak en sık ailelerin ilgisizliği (Erdoğan vd., 2010; Demir, 2013; Gökçen, 2018) olarak görülmektedir. Ayrıca kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet davranışları, ailelerin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışları, arkadaş çevresi, toplumsal ve kültürel yapıdaki değişim disiplin sorunlarının nedenleri olarak belirlenmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda aile ilgisizliği, kitle iletişim araçları ve toplumsal çevrenin yanı sıra ekonomik nedenler, öğretim programı ve kalabalık sınıflar disiplin sorunlarının nedenleri olarak görülmektedir.

Disiplin sorunları ile baş etmede kullanılan stratejiler Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalara göre Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Disiplin Sorunları ile Başa Çıkma İçin Öğretmen Uygulamaları

Baş Çıkma Uygulamaları	Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar	Türkiye Dışı Yapılan Araştırmalar
Öğrencilere ceza verilmesi	Erdoğan vd. (2010)	Nakpodia (2010)
Davranışların gözden geçirilmesi	Erdoğan vd. (2010)	-
Öğrenci ile konuşmak	Dağlı ve Baysal (2011), Erdoğan vd. (2010), Öz (2012), Öge (2015)	Jacoby (2008)
Görmezden gelmek	Dağlı ve Baysal (2011), Öz (2012)	-
Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak	Dağlı ve Baysal (2011), Öz (2012)	-
Öğrencinin omuzuna hafifçe dokunmak	Dağlı ve Baysal (2011)	-
Öğrencinin yerini değiştirmek	Dağlı ve Baysal (2011)	-
Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek	Dağlı ve Baysal (2011)	Nakpodia (2010)
Azarlama	Öz (2012)	-
Okuldan uzaklaştırma	-	Nakpodia (2010)
Veli ile iletişim	-	Koutrouba (2013)

2010-2020 yılları arasına yapılan ortaokullardaki disiplin problemleri başa çıkma uygulamalarını inceleyen çalışmalar incelendiğinde disiplin problemleri ile başa çıkma uygulamalarını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda başa çıkma uygulamalarının benzer olduğu, Türkiye’de en fazla başvurulan başa çıkma uygulamasının öğrenci ile konuşulması olduğu farklı yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenci ile konuşmak, mahrum bırakma, ceza verme, okuldan uzaklaştırma ve veli ile iletişim uygulamalarının yapıldığı görülmektedir.

Disiplin problemlerinin çözümü için Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalarda getirilen öneriler Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5. Disiplin Sorunları İçin Getirilen Çözüm Önerileri

Getirilen Öneriler	Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar	Türkiye Dışı Yapılan Araştırmalar
Pedagog ve Psikiyatrist desteği Önerisi	-	Koutrouba (2013)
Öğretmen-Öğrenci Veli İş birliği Önerisi	Öztürk (2016), Erdoğan vd. (2010)	Al-amarat (2011), Kiproz (2012)
Sosyal Aktivite yapma Önerisi	Erdoğan vd. (2010)	Al-amarat (2011)
Davranışlara Müdahale Destek Ekibi (BIST) Yöntemi	-	Jacoby (2008)
Öğrenciye Rol Model Olma Önerisi	-	Ali vd. (2014)
Davranış Sözleşmesi uygulama Önerisi	-	Ali vd. (2014)
Yönetmeliğin Değişmesi	Öztürk (2016)	-
Öğretmenlere Seminer Verilmesi Önerisi	Öztürk (2016)	-

Araştırma sonuçlarında getirilen öneriler incelendiğinde ise en çok getirilen ve hem Türkiye’de hem Türkiye dışında ortak olan öneriler; “*Öğretmen-Öğrenci Veli İş birliği*”, “*Sosyal Aktivite yapma*” şeklindedir. Ayrıca yurtdışındaki çalışmalarda da “*Davranış Müdahale Ekibi Kurulması*” ve “*Psikiyatrist Desteği Verilmesi*” önerileri de görülmektedir.

Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında öğrenciler, öğretmen ve yönetici tarafından verilen cevaplar her soru başlığı için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Katılımcıların disiplin kavramına ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilip kategori ve kodlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Disiplin Kavramına İlişkin Algıları

Kategori	Kodlar	Frekanslar
Öğretmen (f:10)	Kurallar bütünü	4
	Düzen sağlama	3
	Önlemler Bütünü	2
	Öz-Düzenleme	2
Yönetici (f: 8)	Kurallar bütünü	4
	Düzen sağlama	3
	Planlı olma	1
Öğrenci (f: 19)	Düzen ve kurallar	8
	Ceza	4
	Baskı ve tehdit	3
	Sorumlu olmak	2
	Özgürlüğün kısıtlanması	1
	Zorunluluk	1

Tablo 6’ da görüldüğü gibi öğretmenler, disiplin kavramını kurallar bütünü, düzen sağlama, önlemler bütünü, öz-düzenleme; yöneticiler, kurallar bütünü, düzen sağlama, planlı olma olarak; öğrenciler ise düzen ve kurallar, ceza, baskı ve tehdit, sorumlu olmak, özgürlüğün kısıtlanması, zorunluluk olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar en sık ve ortak olarak disiplin kavramını düzen ve kurallar olarak ifade etmişlerdir. Bu kategorilerdeki istenmeyen davranış değişikliklerine ilişkin katılımcıların görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Bence disiplin, eğitim öğretim ortamında davranış uyumu sağlamak amacıyla alınan önlemler bütünüdür. Öğrencilerin zihinsel ve davranışsal olarak terbiye edilmesi için var olan kurallar bütünüdür. (Öğretmen 4)

Disiplin belirli bir amaç için bir araya gelmiş insanların oluşturduğu birliktelikte uymaları gereken kuralların bütünüdür. (Yönetici 1)

Okul veya başka yerde özgürlüğün kısıtlanması olarak görüyorum. (Öğrenci 3)

Katılımcıların sınıflarında/okullarında karşılaştığı disiplin problemlerine ilişkin görüşleri incelemek amacı doğrultusunda katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilip kategoriler ve kodlar ve kodlar Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Karşılaştıkları Disiplin Problemi Yaratan Davranışlar

Kategori	Kodlar	Frekanslar
Öğretmen (f:27)	İzinsiz konuşma	7
	Saygısızlık	4
	Kavga etme	4
	Derse ilgisizlik	4
	Küfretme	3
	Uygunsuz kılık-kıyafet	2
	Akran zorbalığı	1
	Sınıfı kirletme	1
	Devamsızlık	1
	Yönetici (f: 14)	Kavga
İzinsiz konuşma		2
Saygısızlık		2
Derse ilgisizlik		2
Akran zorbalığı		2
Uygunsuz kılık kıyafet		1
Hırsızlık		1
Okul kurallarına uymama	1	
Öğrenci (f: 29)	İzinsiz konuşma	6
	Kavga etme	5
	Küfretme	3
	Saygısızlık	3
	Eşyalara Zarar verme	3
	Uygunsuz kılık-kıyafet	2
	Görevleri yerine getirmeme	2
	Sınıfı kirletme	2
	Okuldan kaçma	1
	Öğretmenin sözünü bölme	1
Lakap takma	1	

Tablo 7’ de görüldüğü gibi öğretmenler, disiplin problemi yaratan davranışları, izinsiz konuşma, saygısızlık, kavga etme, derse ilgisizlik, küfretme, uygunsuz kılık-kıyafet, akran zorbalığı, sınıfı kirletme, devamsızlık; yöneticiler, kavga, izinsiz konuşma, saygısızlık, derse ilgisizlik, akran zorbalığı, uygunsuz kılık kıyafet, hırsızlık, okul kurallarına uymama; öğrenciler ise izinsiz konuşma, kavga etme, küfretme, saygısızlık, eşyalara zarar verme, uygunsuz kılık-kıyafet, görevleri yerine getirmeme, sınıfı kirletme, okuldan kaçma, öğretmenin sözünü bölme, lakap takma olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar en sık ve ortak olarak disiplin problemi yaratan davranışları, izinsiz konuşma, saygısızlık, kavga etme, küfretme, ifade etmişlerdir. Bu kategorilerdeki istenmeyen davranış değişikliklerine ilişkin katılımcıların görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

İzinsiz konuşmak, saygısız davranmak, öğrencilerin derse ilgisinin olmaması farklı şeylerle ilgilenmeleri, gürültü yapmaları gördüğüm disiplin problemleri arasındadır. (Öğretmen 3)

En çok arkadaşlarına karşı saygısızlık, büyük çocukların küçük çocuklara akran zorbalığı diye tanımladığımız davranışlarda bulunması, küçük çocukları tahakküm, baskı altına alma, kendi içlerinde bunu okul dışına götürece kadar hesaplaşma gibi sıkıntılarla karşı karşıya kalıyoruz. (Yönetici 1)

Okul eşyalarına zarar verme, öğrencilerin arasındaki kavgaları disiplin problemi olarak görüyorum. (Öğrenci 13)

Disiplin Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sınıflarında/okullarında karşılaştığı disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip kategoriler ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Disiplin Problemlerinin Nedenleri

Kategori	Kodlar	Frekanslar
Öğretmen (f:16)	Aile	4
	Disiplin kurulunun işlevsel olmaması	4
	Ergenlik	2
	Arkadaş çevresi	2
	Dikkat çekme ihtiyacı	2
	Kesintisiz eğitim	1
	Motivasyon eksikliği	1
Yönetici (f: 12)	Aile	5
	Yaptırım gücünün olmaması	2
	Arkadaş çevresi	2
	Kesintisiz eğitim	1
	Öğretmenin sınıf yönetimi	1
Öğrenci (f: 16)	Medya	1
	Dikkat çekme	7
	Arkadaş çevresi	2
	Aile	2
	Sorumluluk bilinci olmaması	1
	Dersten sıkılma	1
	Rahatlık	1
	Psikolojik	1
	Kısıtlanmama isteği	1

Tablo 8’ de görüldüğü gibi öğretmenler, disiplin probleminin nedenlerini, Aile, Disiplin kurulunun işlevsel olmaması, ergenlik, arkadaş çevresi, dikkat çekme ihtiyacı, kesintisiz eğitim, motivasyon eksikliği; yöneticiler, aile, yaptırım gücünün olmaması, arkadaş çevresi, kesintisiz eğitim, öğretmenin sınıf yönetimi, medya; öğrenciler dikkat çekme, arkadaş çevresi, aile, sorumluluk bilinci olmaması, dersten sıkılma, rahatlık, psikolojik, kısıtlanmama isteği olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar en sık ve ortak olarak disiplin problemlerinin arkadaş çevresi ve aileden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bu kategorilerdeki istenmeyen davranış değişikliklerine ilişkin katılımcıların görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Genel olarak disiplin problemlerinin genel kaynağı olarak kişilik özellikleri ve ergenlik olarak gösterilebilir. Öğrenciler kendi arkadaş grubu içerisinde var olma için verilen kurallar dışına çıkmayı ve kendini göstermeyi çok önemli bir şey sanmaktadırlar. (Öğretmen 2)

Disiplin sorunlarının nedenleri ailelerin sosyo-ekonomik yapıları, maddi imkansızlıkları, parçalanmış aile çocuklarına tam olarak ulaşamıyor olmak. Ailede disiplin olmayınca belli bir

otorite kurallar konulmadığında ailedeki sıkıntı okula derslere diğer çocuklara öğretmenlere bize de yansıyor. (Yönetici 3)

Bence bu davranışların nedeni kendilerini göstermek, hava atmak, dikkat çekmektir. (Öğrenci 14)

Katılımcıların sınıflarında/okullarında karşılaştığı disiplin problemlerine müdahale yöntemlerine ilişkin verdikleri cevaplar analiz edilip kategoriler ve kodlar Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Disiplin Problemlerine Müdahale Yöntemleri

Kategori	Kodlar	Frekanslar
Öğretmen (f: 21)	Sözlü uyarı	7
	Görmezden gelme	4
	Yer değiştirme	2
	Veli ile iletişim	2
	Sorunun kaynağını anlamaya çalışma	2
	Birebir konuşma	2
	Kuralları hatırlatma	1
	Göz teması	1
Yönetici (f: 11)	Sözlü uyarı	4
	Veli ile iletişim	3
	Tutanak	1
	Sözleşme yapma	1
	Öğretmen- idare iş birliği	1
	Disiplin cezası verme	1
Öğrenci (f: 28)	İdareye götürme	8
	Bağırma, kızma	7
	Sözlü uyarı	7
	Ceza	4
	Birebir konuşma	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenler, disiplin problemi yaratan davranışlara sözlü uyarı, görmezden gelme, yer değiştirme, veli ile iletişim, sorunun kaynağını anlamaya çalışma, birebir konuşma, kuralları hatırlatma, göz teması; yöneticiler, sözlü uyarı, veli ile iletişim, tutanak, sözleşme yapma, öğretmen- idare iş birliği, disiplin cezası verme yöntemleri ile müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise kendilerine İdareye götürme, bağırma, kızma, sözlü uyarı, ceza, birebir konuşma yöntemleri uygulanarak müdahale edildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar en sık ve ortak sözlü uyarının yapıldığını dile getirmişlerdir. Bu kategorilerdeki istenmeyen davranış değişikliklerine ilişkin katılımcıların görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Öncelikle görmezden gelme davranışlarını gösteriyorum. Hala negatif davranış devam ederse konuşarak halletmeye çalışıyorum. En son olarak veli ile görüşme sağlıyorum. (Öğretmen 8)

Sorun yaşadığımızda önce aileyi arıyoruz. Aile tedbir almamışsa aynı durumla tekrar karşılaşınca sınıf öğretmenin aile ve çocuk ile görüşmesini sağlıyoruz. Yine bir şey çıkmazsa disiplin kurulumuz çalışır ve uyarma, kınama, okul değiştirme cezaları var. (Yönetici 5)

Öğretmenimiz onları uyarıyor ve bir daha olursa kızıyor. Kavga edenler idareye gidiyor ve orda sert bir dille konuşuluyor. (Öğrenci 9)

Katılımcıların disiplin problemlerinin çözümüne ilişkin önerileri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip kategoriler ve kodlar Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10. Disiplin Problemlerinin Çözümüne İlişkin Öneriler

Kategori	Kodlar	Frekanslar
Öğretmen (f: 14)	Yönetmelik daha işlevsel olmalı	5
	Veli ile iş birliği sağlama	4
	İdare ve öğretmen iş birliği sağlama	2
	Veli eğitimi yapma	1
	Rehberlik servisi ile iş birliği sağlama	1
	Ders geçme sistemi değişmesi	1
Yönetici (f: 8)	Veli ile iş birliği	4
	Öğretmen idare iş birliği	2
	Veli eğitimi	1
	Eğitim sistemi değişmesi	1
Öğrenci (f: 17)	Doğru davranışı söyleme	4
	Sınıfa kamera takma	2
	Veli ile iletişim	2
	Toplu cezalardan kaçınma	2
	Birebir konuşma	2
	Disiplin cezası verme	2
	Öğrenciyi dinleme	1
	Sorumluluk kazandırma	1
	Okuldan atma	1

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenler, disiplin problemlerinin çözümüne ilişkin yönetmelik daha işlevsel olmalı, veli ile iş birliği sağlama, idare ve öğretmen iş birliği sağlama, veli eğitimi yapma, rehberlik servisi ile iş birliği sağlama, ders geçme sistemi değişmesi; yöneticiler, veli ile iş birliği, öğretmen idare iş birliği, veli eğitimi, eğitim sistemi değişmesi; öğrenciler, doğru davranışı söyleme, sınıfa kamera takma, veli ile iletişim, toplu cezalardan kaçınma, birebir konuşma, disiplin cezası verme, öğrenciyi dinleme, sorumluluk kazandırma, okuldan atma şeklinde öneri getirmişlerdir. Bu kategorilerdeki istenmeyen davranış değişikliklerine ilişkin katılımcıların görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Disiplin yönetmeliği gözden geçirilmeli öğretmen ve idare bu yöntemi kullanmaktan çekinmemeli. Veli ile iş birliği içinde olunmalı. İdare öğretmenin arkasında olmalı. (Öğretmen 1)

Velinin kesinlikle okulla teması kesmemesi lazım. Çünkü her şey evde başlıyor. Veli destek verecek, öğretmen de önyargılı olmayacak. Bu durumda bazı şeylerin aşılabileceğini düşünüyorum.” (Yönetici 4)

Bence öğrencilere iyi davranmalılar, onun sıkıntısını dinlemeliler ve neden bu davranışı yaptığını sorgulamalılar. (Öğrenci 8)

Yapılan Görüşmeler ile İncelenen Dokümanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İzin almadan konuşma, küfretme, kavga etme, saygısızlık gibi davranışlar yapılan görüşmelerde ve Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunda ortak disiplin problemi olarak görülmüştür. Buna ek olarak uluslararası alanyazında okula kesici alet getirme, sigara ve alkol kullanımı tespit edilen disiplin problemleri arasında yer almaktadır.

Yapılan görüşmelerde ve Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunda disiplin sorunlarının genel olarak aile ve arkadaş çevresinden kaynaklandığı dile getirmişlerdir. Buna ek olarak uluslararası alanyazında öğretim programı, ekonomi ve politikanın disiplin problemlerine neden olabileceğine değinilmiştir.

Yapılan görüşmelerde disiplin sorunlarına yönelik öğretmen, yönetici ve öğrencilerin hemfikir olduğu çözüm yöntemi öğrencinin sözlü olarak uyarılmasıdır. Yapılan doküman incelmesinde buna ek olarak öğrencilere ödül/ ceza verilmesi, davranışların gözden geçirilmesi, mahrum bırakma vb. yöntemlerin uygulandığı belirtilmiştir.

Yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen-yönetici-veli iş birliğinin disiplin sorunları üzerinde etkili olabileceği görüşü hakimdir. Buna ek olarak doküman incelemesinde sosyal aktivite yapma, davranış sözleşmesi, psikiyatrist desteği vb. öneriler getirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 2010-2020 yılları arasında Türkiye ve Türkiye dışında ortaokullarda yaşanan disiplin sorunları, nedenleri ve en çok karşılaşılan problemleri, ulusal ve uluslararası alanyazından faydalanılarak araştırılmış ve bu araştırmalar doğrultusunda ortaokullarda güncel öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşü alınarak önceki araştırmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada görüşme kapsamında ilk olarak disiplin problemleri algısı öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler açısından incelenmiş ve genel olarak düzen ve kurallar bütünü olarak algılandığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde disiplin kavramını, ceza verme, baskı tehdit gibi olumsuz olarak algıladıkları görülmektedir. Ekici ve Akdeniz (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin disiplini, “kontrol altında tutmak, özel çaba harcamak, zoraki bir şeyler yaptırmak, güç gösterisi yapmak” olarak dile getirdiği görülmüştür. Turhan ve Yaraş (2013) öğretmen ve öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, disiplin kavramının öğretmenlerin küçük bir kısmı ile öğrencilerin çoğu tarafından olumsuz olarak belirtildiği tespit edilmiştir. Boyacı (2009), ilköğretim öğrencilerinin disiplin kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında katılımcıların yarısından fazlasının disiplin kavramını “ceza ya da ceza alma” olarak algılandığını dile getirmiştir. Bu araştırma ve literatürdeki araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak, öğrencilerin genel olarak disiplini olumsuz

olarak algıladıkları, öğretmen ve yöneticilerin ise disiplini, düzen ve kuralların katı bir şekilde uygulanması olarak gördükleri söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda öğrenci, öğretmen ve yöneticiler tarafından en fazla disiplin problemi yaratan davranış olarak öğrencilerin izin almadan konuşması görülmekte bunun yanında küfretme, kavga etme, saygısızlık davranışları yine disiplin yaratan davranışlar olarak görülmektedir. Erdoğan vd. (2010), Dağlı ve Baysal (2011), Öz (2012), Demir (2013), Öge (2015) ve Pehlivan (2017)'in araştırma sonuçlarında da öğrencilerin izin almadan konuşması en sık disiplin problemi yaratan davranış olarak belirlenmiştir. Bu araştırmalarda ek olarak verilen ödevleri yapmama, kavga etme, derse araç gereç getirmeme, sınıfı kirletme, kılık kıyafet kurallarına uymama, derse geç kalma gibi davranışların sıkça dile getirildiği görülmüştür. Türkiye dışında ise belirtilen disiplin problemlerine ek olarak okula kesici alet getirme ve hırsızlık gibi davranışların sıkça görüldüğü belirtilmektedir (Temitayo vd. 2013; Yahaya vd. 2009). Bu çalışmada ve yapılan literatür incelemesi sonucunda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin hangi davranışların disiplin problemi olduğu konusunda benzer tutum içerisinde oldukları, eğitim – öğretimi olumsuz olarak etkileyebilecek bireysel, akademik ve sosyal içerikli davranışları problem olarak gördükleri söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak ortaokul kademesinde öğrencilerin ergenliğe giriş aşamasında olmaları ve yaş grubu dolayısı ile davranış kontrolünde, duygularında değişimler yaşanması olabilir. Şakalaşma, yerinde duramama, küfretme, tehdit etme, kavga, dedikodu yapma gibi davranışların bu yaşların gelişim özelliklerine bağlı olarak oluşabilecek davranışlar olduğu söylenebilir (Başaran, 2000; Çok, 1994).

Çalışmada öğretmen ve yöneticiler disiplin sorunlarının nedenlerini genel olarak aile ve arkadaş çevresi olarak, öğrenciler ise dikkat çekme olarak dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Türkiye’de Erdoğan vd. (2010), Demir (2013) ve Gökçen (2018)'in yaptığı çalışmalarda ve yurtdışında Ametepee vd. (2009), Temitayo vd. (2013), Koutrouba (2013) ve Masekoameng (2010) araştırmalarında disiplin sorunlarının nedenlerinden ailenin ilgisizliği ön plana çıkmaktadır. Ailenin ilgisizliğinin bu araştırmada ve önceki çalışmalarda disiplin sorunlarının nedeni olarak ön plana çıkması çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çocukların eğitiminde ailelerin okuldan daha etkili olduğunun farkında olmaları şeklinde düşünülebilir. Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici’ ye (2001) göre de öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın kısıtlı olması ve sosyal becerilerini öncelikle aile içinde edinmeleri dolayısıyla, disiplin problemi yaratan davranışların kaynaklarının ilk olarak aile içinde incelenmesi gerekmektedir. Nitekim aile yapısı, aile içerisindeki ilişkiler, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, aile içi şiddet, aile içi çatışmalar, ailenin çocuğuna verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyi, ailedeki çocuk sayısı gibi birçok faktörün öğrencinin okuldaki davranışlarını etkileyebileceği üzerinde duran çalışmalar bulunmaktadır (Erden, 2005; Celep, 2008). Ayrıca yapılan literatür

incelemesi ve görüşmelerin hemfikir olduğu diğer bir neden arkadaş çevresidir. Arkadaş grupları, ergenlik döneminde bireye bağlılık ve ait olma duygusu kazandırarak, kendine güven ve benlik saygısının gelişmesini etkilemekte, stres verici durumların etkisini düşürücü sosyal bir destek olmaktadır (Öz, 2012). Ancak arkadaşlık ilişkileri öğrencileri olumsuz yönde de etkileyebilmekte ve disiplin sorunu oluşmasına neden olabilmektedir (Öz, 2012). Yurtdışında yapılan çalışmalarda disiplin sorunlarının nedenleri Türkiye’deki bulgulara ek olarak “ekonomi”, “politika” ve “öğretim programı” olarak görülmektedir. Türkiye’de eğitim politikalarının ve eğitim programlarının merkezi yönetim tarafından oluşturulması, yurtdışında ise bazı ülkelerde bölgesel eğitim programlarının uygulanması bu farklılaşmanın nedeni olarak düşünülebilir.

Yapılan çalışmalarda Türkiye ve Türkiye dışı ülkelerde disiplin sorunları ile başa çıkmak için başta öğrenci ile konuşma yöntemi olmak üzere öğrencilere ödül/ ceza verilmesi, davranışların gözden geçirilmesi, mahrum bırakma gibi yöntemlerin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir (Dağlı ve Baysal, 2011; Erdoğan vd. 2010; Jacoby, 2008; Nakpodia, 2010; Öge, 2015; Öz 2012). Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde disiplin sorunlarına yönelik öğretmen, yönetici ve öğrencilerin hemfikir olduğu çözüm yöntemi “sözlü uyarı” şeklindedir. Öğrenci ile konuşmanın ve uyarmanın en sık başvurulan yöntem olması öğretmenlerin tepkisel olarak başvurdukları en kolay yöntem olmasından kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Ayrıca resmi olarak yürütülmek istenen disiplin işlemlerinin öğretmene fazladan iş yükü olması nedeniyle öğretmenleri sözlü uyarıyı sık kullanmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenci ile konuşma yöntemini kullanması, öğrencilerle açıkça ve samimi olarak konuşmaları, onların bu davranışları neden gösterdikleri konusunda öğretmenin bilgi sahibi olmasını, aynı zamanda neden bu davranışların disiplin sorunu oluşturduğu konusunda öğrencilerin farkındalık oluşturmasını dolayısıyla etkili bir iletişimin oluşmasını sağlayacaktır. Gordon (2019) da yazdığı kitapta özellikle öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iyi ilişkiler kurulmasının, karşılaşılan problemlerin çözülmesi için etkili iletişim kullanılmasının ve öğrenci ile konuşmanın önemini dile getirmiştir.

Araştırma sonuçlarında getirilen öneriler incelendiğinde ise hem Türkiye’de hem Türkiye dışında ortak olan öneriler; “İş birliği, Sosyal Aktivite” şeklindedir. Bu çalışma kapsamında getirilen çözüm önerileri öğretmenler tarafından ilk sırada “Yönetmelik daha işlevsel olmalı”, öğrenciler tarafından ilk sırada “Doğru davranışı söyleme” ve yöneticiler tarafından ilk sırada “Veli ile iş birliği” şeklindedir. Bu konu genel olarak değerlendirildiğinde iş birliğinin önemine vurgu yapılmıştır. Benzer olarak Sadık (2006) yaptığı çalışmada öğretmen ve velilerin disiplin problemlerinin çözüme kavuşması için öğretmen-veli iş birliğinin gerekliliğine inandıkları saptanmıştır. Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin istenilen düzeyde okul-aile iş birliğini olmadığından dolayı şikâyet ettikleri tespit etmişlerdir. Ergen’ in (2008) ilköğretim ikinci

kademesinde yaptığı araştırmada velilerin veli toplantısı dışında okula düzenli gitmediklerini, çocukların kişisel gelişimi, sorunları ve eğitimi ile yeteri düzeyde ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen-yönetici-veli iş birliğinin disiplin sorunları üzerinde etkili olabileceği görüşü hâkimdir. Fakat bu iş birliğinin etkili bir şekilde kullanılmadığı ve problemler karşısında daha çok “sözlü uyarı” kullanıldığı bununda kalıcı bir çözüm sağlamadığı görülmektedir. Temel'e (2005) göre öğrencilere öz-düzenleme, öz-denetleme, sorumluluk ve kendilerini yönetebilme becerileri kazandırıldığında, öğretmenler disiplin problemleri için ayırdığı zamandan tasarruf edip eğitim ve öğretime daha çok zaman ayırabileceklerdir. Demiroğlu (2001), Bangir (1997) ve Sadık (2006) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerini genel olarak sıcak ve arkadaşça davranma, hoşgörülü olma, sabırlı olma, şiddet uygulamama, veli ile görüşme, öğrencileri korkutmama ve sınıf kurallarını net bir şekilde belirleme olarak açıklamışlardır. Bu noktadan hareketle ortaokullarda disiplin problemlerine yönelik çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

- Yaşanan disiplin problemlerinin kaynağı olarak öğretmenler ve yöneticiler genel olarak ailevi problemleri işaret etmişlerdir. Rehber öğretmen eşliğinde aile ziyaretleri yapılabilir.
- Öğretmenler ve yöneticiler veli eğitimi yapılması konusunda öneri getirmiştir. Bakanlık iş birliği ile velilere eğitim verilebilir.
- Öğrencilere öz-düzenleme, öz denetleme ve sorumluluk bilincinin kazandırılması amacıyla sosyal aktiviteler, seminerler, bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Yapılan görüşmelerde okullarda öğretmenlerin disiplin problemlerine yönelik çözümleri genelde soruna anında müdahale şeklinde olduğu görülmüştür. Daha önleyici, iyileştirici disiplin modelleri hakkında öğretmenlere bilgilendirici seminer çalışmaları yapılabilir.
- Yapılan görüşmeler sonucunda disiplin problemlerinin çözümü için yeteri kadar iş birliğinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca alanyazın taramasında birçok araştırma iş birliğinin önemine vurgu yapmıştır. Bu nedenle okullarda disiplin konusunda iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut disiplin yönetmeliğinin uygulanmasında öğretmenin iş yükünü artıracak hazırlanması gereken evrak vd. prosedürler bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler disiplin problemlerini kendi yöntemleri ile çözüme yolunu izlemektedir. Disiplin yönetmeliğinde işleyişi kolaylaştıracak düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Çetin, M.Ö. (2006). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Ali, A. A., Dada, I. T., Isiaka, G. A., & Salmon, S. A. (2014). “Types, Causes And Management of İndiscipline Acts Among Secondary School Students in Shomolu Local Government Area of Lagos State”. *Journal of Studies in Social Sciences*, 8(2), 254-287.
- Al-Amarat, M. S. (2011). “The Classroom Problems Faced Teachers at The Public Schools in Tafila Province, and Proposed Solutions”. *International Journal of Educational Sciences*, 3(1), 37-48.
- Ametepee, L. K., Chitiyo, M., & Abu, S. (2009). “Research Section: Examining the Nature and Perceived Causes of İndiscipline in Zimbabwean Secondary Schools”. *British journal of special education*, 36(3), 155-161.
- Atıcı, M. (2007). “A Small-Scale Study on Student Teachers’ Perceptions of Classroom Management and Methods for Dealing with Misbehaviour”. *Emotional Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Aydın, B. (2004). “Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326-327.
- Bangir, G. (1997). “Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri ve Önerileri”. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Boyacı, A. (2009). “İlköğretim Öğrencilerinin Disipline Sınıf Kurallarına ve Cezalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Türkiye-Norveç örneği)”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 523-553.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (4. Baskı; Çev.). İstanbul: EDAM Yayınları. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlanmıştır).
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çok, F. (1994). “Gelişim Psikolojisi: Ergenlik ve Yetişkinlik”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2) , 905-935.

- Dağlı, A. & Baysal, N. (2011). “İlköğretim II. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına ve Bunların Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri.” *Elektronik ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.
- Demir F. (2013). “Ortaokullarda Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Bu Davranışların Sebepleri (Batman İli Merkez İlçesi Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Demiroğlu, A. (2001). “İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ekici, G., & Akdeniz, H. (2018). “Öğretmen Adaylarının “Sınıfta Disiplin Sağlamak” Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 26-37.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A., Yıldız, İ. (2010). “Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi Disiplin Problemleri, Nedenleri ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Bilişim Teknolojileri Dersi Örneği.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 853-891.
- Ergen, R. (2008). “İlköğretim Okulu 2. Kademe Öğrencilerinin Sınıf İçi Davranış Bozukluklarının Engellenmesinde Öğretmen-Veli İletişiminin Rolü.” Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Gordon T. (2019). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (10. Baskı, S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil Kitap
- Gökçen, E. (2018). *Sınıf İçi Disiplini Bozan Davranışlara Yönelik Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Güner, Ü. (2009). “Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları.” Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Jacoby, R. L. (2008). “The Effectiveness of a Proactive School-Wide Approach to Discipline at the Middle School Level.” *Dissertation Abstracts International*, 69, 1619.
- Jenkins, A., & Ueno, A. (2017). “Classroom Disciplinary Climate in Secondary Schools in England: What is the Real Picture?”. *British Educational Research Journal*, 43(1), 124-150. DOI: 10.1002/berj.3255
- Humphreys, T. (2002). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kiprop, C. J. (2012). “Approaches to Management of Discipline in Secondary Schools in Kenya”. *International Journal of Research in Management*, 2(2), 120-139.

- Koutrouba, K. (2013). “Student Misbehaviour in Secondary Education: Greek Teachers' Views and Attitudes”. *Educational Review*, 65(1), 1-19.
- Nakpodia, E. D. (2010). “Teachers Disciplinary Approaches to Students Discipline Problems in Nigerian Secondary Schools”. *International NGO Journal*, 5(6), 144-151.
- Nimsi, E. (2006). “İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları ile Okul Başarıları ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması”. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Masekoameng, M. C. (2010). “The Impact Of Disciplinary Problems on Educator Morale in Secondary Schools and Implications for Management”. Doctoral Dissertation. Africa: University of South Africa.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- İnce, B. (2011). “Sınıfta İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarıyla İlgili İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Öge, D. (2015). “Teachers’ Perceptions of Secondary School Students’ Discipline Problems and Techniques to Deal With These Problems”. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Öz, E. Z. (2012). “Öğretmen, Öğrenci ve Ailelerin İlköğretim 2. Kademedeki Gözlenen Disiplin Problemleri ve Baş Etmede Kullanılan Stratejiler ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Öztürk, B. (2012). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip (Ed.), “Sınıf Yönetimi (11. Baskı)” içinde (s. 149-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk A. (2016). “Okul Yöneticilerinin Bakış Açısından İlköğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Pala, A. (2005). “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri”. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 171-179.
- Patton M. Q. (2018). Nitel Mülakat Yapma (M. Çakır & S. İrez, Çev.). M. Bütün & S. B. Demir (Ed.), “Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri” (2. Baskı, s. 339-427) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, F. (2017). “Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Sadık, F. (2006). “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen

Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi". Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), "Sınıf yönetiminde Yeni Yaklaşımlar" içinde (s. 43-83). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, P. (2005). "Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları". Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sarpkaya, P. (2007). "Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.
- Temel, A. (2005). Okulda ve Sınıfta Disiplin. *Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu*, 27-28 Haziran, Maltepe Üniversitesi: İstanbul.
- Temitayo, O., Nayaya, M. A., & Lukman, A. A. (2013). "Management of Disciplinary Problems in Secondary Schools: Jalingo Metropolis in Focus". *Global Journal of Human Social Science, Linguistics and Education*, 13(14), 7-19.
- Toytok, E. H. & Yıldırım M. B. (2018). "Meslek Liselerinde Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarının ve Nedenlerinin İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1759-1778.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). "Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmen, Disiplin, Müdür, Sınıf Kuralları, Ödül ve Ceza Kavramlarına İlişkin Metafor Algıları". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Türnüklü, A. (2000). "Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. & Gemici, Y. (2001). "İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M. A., Rahman, R. R. R. A., & Yahaya, N. (2009). "Discipline Problems Among Secondary School Students in Johor Bahru, Malaysia". *European Journal of Social Sciences*, 11(4), 659-675.
- Yıldırım, İ. (2010). "Sınıf İçi Disiplin Sorunları ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki". Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık



Türkiye’de Radyo Reklamcılığının Arka Planı

(Background of Radio Advertising in Turkey)

Serhat TOPTAŞ¹

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

18/05/2021

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

09/06/2021

Kabul edildi/Accepted:

15/06/2021

Article Type:

Derleme Makalesi

Review Article

DOI:

10.48174/buaad.939067

Öz

Reklamcılığın başlangıcı, ürün tanıtımı için basılan el ilanları ile gerçekleşmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle radyo yayınları ve radyo reklamcılığı devri başlamıştır. Reklam ve radyo ilişkisi 1950’li yıllarda TRT’nin reklam alması ile ortaya çıkmış, özel yayıncılık ile devam etmiştir. Yapılan bu radyo reklamcılığı yayınları için kanuni bir düzenleme yoktur. Radyo reklamcılığının artması ile 1994 yılında hem özel radyoların önü açılmış hem de kitle iletişim araçları ile yayınlanacak reklamlar için 3984 sayılı Radyo Televizyon Kanununa reklamların serbestçe ve yasal bir şekilde yayınlanması için yeni maddeler eklenmiştir. Bunun yanı sıra radyo reklamcılığı üzerine yeni yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada, Türkiye’de radyo reklamcılığı üzerine yapılan yayınları değerlendirilerek, süreç hakkında detaylı bilgiler vermek ve radyo reklamcılığı üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca radyo reklamcılığı için yıllık yatırımların miktarları grafikler aracılığıyla çalışmaya katkı sağlaması açısından eklenmiştir. Grafikler yıllık verilere ve teknolojinin gelişme aşamasına göre değerlendirilmiştir. Literatürde radyo reklamcılığı alanında hazırlanan çalışmalara bakıldığında, lisansüstü tezlerini, makaleleri ve kitapları kapsayan değerlendirme çalışmasına rastlanılmaması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda radyo yayıncılığında reklamcılık uygulamalarının hızlı bir ilerleme kat edemediği, radyo yayıncılığı üzerine hazırlanan çalışmaların yeterli sayıya ulaşamadığı tespit edilmiş ve radyo reklamcılığının gelişmesi için alternatif reklam yöntemleri ve diğer medya kuruluşları ile ortak yapılabilecek öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Radyo Yayıncılığı; Radyo Reklamcılığı, Reklam; DJ Talk.

© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Toptaş, S. (2021). Türkiye’de radyo reklamcılığının arka planı. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 119-133. doi:10.48174/buaad.939067

Summary

With the development of digital technologies and the emergence of private radios, the radio listener has left the passive position. The listener is now in a position to participate in live broadcasts, expressing their opinions and comments within the program, expressing themselves and having an impact on the words of someone else. In this way, the sharing of the listeners has increased. The listener, who has begun to present their wishes and ideas on a topic, has become more demanding on the radio. The large number of private radios contributed to the increase in the choices of the listeners. Likewise, the introduction of local radios has offered a wider range to the listener. The increasing number of both private and local radios has enabled an increase in the alternatives to be used in radio advertising. In the data we have put forward through our study, it has been examined what changes radio advertising has undergone when it started and what innovations it has encountered until today. In addition, ideas and suggestions were presented for the spread of radio advertising. Radio advertising also has advantages over television and social media tools. Radio ads can reach

¹Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü. serhattoptas@aksaray.edu.tr, 0000-0002-5645-7865

a wide audience according to the frequency range. The effect of music is used and the listener has the opportunity to reach the radio everywhere. With the spread of radio advertising, local radios started to increase. Since some products only need to be sold to one region, companies advertised only to the radios broadcasting in certain regions. For example, a company that owns air conditioning will prefer a radio broadcasting to the Antalya region instead of a radio broadcasting in the eastern region. In this context, manufacturers have provided support for the establishment of local radios.

The product placement advertising model can also be used in radio advertising. Product placement takes place in the radio with the element of sound. The way the product placement application is used on the radio is the sentences that the programmer or DJ places in the phrases he speaks. Product placement model can be done by DJ talk method. The term DJ talk is when the radio programmer mentions the sponsor of the program during the speech. Product placement can be done with the DJ talk method and this method can be used effectively in promoting products in radio advertising. Radio advertising is considered a kind of mind theater as well as the product placement method. The words spoken during the advertisement turn into visuals in the minds of the listeners. This method is also a unique strategy of radio advertising. There are Prime Times in radio broadcasts. These are called Drive Time intervals. Since more listeners are reached in the drive time time zones, these hours are the hours when the prices of radio advertisements are high. Daytime broadcasts are broadcasts that people can listen to while they are at work or walking around in any place. The cheapest hours for advertisements are those outside this time zone. Radio channels evaluate the audience in two active groups. Geographic areas where signals can be listened to. In other words, it is the audience in the highest frequency range that the radio broadcast can reach. The second is the audience, depending on the content type of the program. For example, the audience listening to pop music is the audience listening to Turkish classical music. Companies that will advertise should consider these situations when advertising by programs or segments.

Method

Descriptive analysis is the task of summarizing and interpreting the topics determined for research in a certain order. It also facilitates the interpretation of the data by making the complex information spread over a wide area more understandable. Therefore, the use of descriptive analysis method was deemed appropriate for the study. The limitation of this study consists of articles written on radio advertisements, master's and doctoral dissertations, and also books on radio advertising in the national literature. With this research, it is aimed to evaluate the publications on radio advertising in Turkey and to contribute to the research process of academic individuals who will work on radio and radio advertising. When looking at the studies prepared in the field of radio advertising in the Turkish literature, no evaluation studies covering postgraduate theses, articles and books were found. The absence of any work in this area highlights the importance of this article. Google Scholar search engine and YÖK Thesis Center were used to access research data. In addition, the amount of annual investments for radio advertising has been added to contribute to the work with graphics.

Suggestion

Simultaneous broadcasting of radio programming on digital platforms outside of the studio will both reach broader audiences and make an undeniable contribution to its development. Broadcasts made by such a method mean the formation of a new audience for radio programs. Television programs can agree with a radio that can broadcast simultaneously with them before they start broadcasts. Notifying the viewer before the television program starts will allow the person to listen to the broadcast he wants even if he goes away from the television. While the program was continuing, the DJ or the presenter's mention of the advertised product in the sentences he chose at the time of the speech created a verbal product placement advertisement. This situation affected the creation of alternative advertising method in radio broadcasting. With the use of this method, radio advertising studies can be developed by using sound effects / elements representing any product, if not all types of advertising. As can be seen in the tables, the market share of radio advertising remained at a low level compared to television broadcasting and digital platforms. According to the table data, today's progressive technological developments have negatively affected the investments in radio advertising.

Keywords: Radio Broadcasting; Radio Advertising; Advertising; Dj talk.

GİRİŞ

Radyo, yayına başladığı ilk zamanlarında, halka bilgi aktaran ve halkın eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan muazzam bir cihaz olarak kullanılmıştır. 1938 yılında, Günlük haberleri dinleyen bireyler, bir gün radyoda Orson Welles'in radyo yayınında söylediği “Marşlılar Dünya'yı işgale başladı.” cümlesiyle panik ve korku içine düşmüşlerdir. Radyo yayını dinleyenler evlerine, ailelerine ulaşmaya çalışmışlardır. Esasen Orson Welles, H.G. Wells'in yazdığı, Marşlıların dünyamıza saldırmasını konu alan 'The War of The Worlds' romanını radyoya uyarlanmıştı. Ancak dinleyiciler bunun romandan radyoya uyarlanan bir eser olduğunu anlamamıştı. Bu olaydan sonra radyonun kişiler üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olduğu keşfedilmiştir.

Hem dijital teknolojilerin gelişmesiyle hem özel radyoların ortaya çıkmasıyla, radyo dinleyicisi pasif konumdan çıkmıştır. Dinleyici artık canlı yayınlara katılıp program içerisinde fikirlerini ve yorumlarını belirten hem kendisini ifade eden hem de başkasının söylediği sözler üzerinde etki sahibi olan bir konuma gelmiştir. Bu şekilde dinleyicilerin paylaşımları artmıştır. İsteklerini ve bir konu hakkındaki fikirlerini sunmaya başlayan dinleyici radyo üzerinde daha talepkâr bir konuma gelmiştir. Özel radyoların sayıca fazla olması dinleyicilerin seçeneklerinin artmasına katkı sağlamıştır. Aynı şekilde yerel radyoların da yayına girmesi dinleyiciye daha geniş bir yelpaze sunmuştur. Hem özel hem de yerel radyoların giderek çoğalması, radyo reklamcılığında kullanılacak alternatiflerin de artmasına imkân sağlamıştır. Bu çalışma kapsamında ortaya konulan verilerde, radyo reklamcılığının ne zaman başladığı ne gibi değişikliklere uğradığı ve günümüze değin hangi yeniliklerle karşılaştığı incelenmiştir. Buna ek olarak radyo reklamcılığının yaygınlaşması adına fikirler ve öneriler sunulmuştur.

1. Radyo Yayıncılığının Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Radyo, 1926 yılında çıkartılan bir yasa kapsamında, 10 yıl süreyle Telsiz Telefon Türk Anonim Şirketi (TTTAŞ) adında yeni kurulmuş bir şirkete devredilmiştir. Bu yasa, Ankara'da ve İstanbul'da yanı sıra başka illerde radyo vericisi kurulmasını ya da işletilmesini de bu şirkete vermekteydi. 1936 – 1940 arasında ise Telsiz Telefon Türk Anonim Şirketi (TTTAŞ) ile sözleşmeye devam edilmedi ve radyo işi PTT'ye hazırlanmıştır. PTT'nin yayıncılıkta yeterli olmaması ve 2. Dünya savaşı sırasında propaganda yayıncılık yetersizliği, yeni bir yapılanma gerçekleştirilmesine zemin hazırladı. Radyo yayınlarının hepsinin tek bir çatı altında toplanması için 1940 yılında Matbuat Umum Müdürlüğü kurulmuştur. (Altunbaş, 2003, s. 25 - 29) Bu kurumda radyo yayınları 1943 yılına kadar radyoları işletmeye devam etmiştir. Aynı yıl içerisinde 4475 sayılı yasa ile basın yayın ve turizm müdürlüğü altında yeniden yapılandırıldı ve içerisine “radyo dairesi” (Tuğrul, 1975, s. 39). Ayrıca 1943 yılında “Radyo Fen Heyeti” de kurulmuştur. Radyo kurumu, teknik heyet ve program yönetim kurulu olarak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Radyo yayıncılığı 1964 yılına kadar Basın Yayın

ve Turizm Müdürlüğü’nün altında devam etmiştir (Aziz, 2006, s. 182). Temmuz 1963 tarihli ve 265 sayılı kanunla Türkiye Radyoları, geçici olarak, Basın Yayın ve Turizm ve Tanıtma Bakanlığına aktarılmıştır. 1961 Anayasasının 121. Maddesince 359 sayılı Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu Kuruluş Kanunu çıkarılmış ve 1 Mayıs 1965 tarihinde radyo televizyon yayıncılığı görevi, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu’na devredilmiştir (Aksoy, 1971, s. 13 - 14). 12 Mart 1972’de 1568 sayılı yasa ve askeri birliklerin verdikleri muhtıra ile TRT’nin özerkliği kalkmıştır. Basın yayın ve turizm müdürlüğünden alınan yetkiler bakanlar kuruluna devredilmiştir. Bunun sonucu olarak siyasi partiler değişikçe yayıncı ekibi ve yönetici kadroları da değişmiştir (Topuz, 1990, s. 104- 109). 1982 Anayasasının 133. maddesinin ilk halinde “Radyo ve televizyon istasyonlarının ancak devlet eliyle kurulacağı ve tarafsız bir kamu tüzel kişiliği halinde düzenleneceği” hükmünde karar alınmıştır. Daha sonra 1983 yılında 2954 sayılı TRT Kanunu ile radyo ve televizyon yayınlarının düzenlenmesine Radyo ve Televizyon Yüksek Kurulu’nun ve TRT’nin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin esas ve usuller belirlenmiştir. Her ne kadar kanun hükmünde yazılanlar geçerli olsa da 1987 yılı sonlarında özel radyo ve televizyon yayıncılığına başlanmıştır (Bozkurt, s. 142).

1989 yılında yayına hayatına başlayan Bakırköy Belediye Radyosu kanuna aykırı olması gerekçesi ile 1990 yılında İstanbul valiliği tarafından mühürlenmiştir. Sonraki yıllarda ise 1992’de ilk özel radyo olarak bilinen “Kent FM” yayınlarına başlamıştır. 1982 anayasasına göre radyo ve televizyon kurulmasının yasak olması ve kurulacaksa sadece devlet tarafından kontrol edilmesi şartı çıkmasına rağmen Süper FM, Metro FM, İstanbul FM, Best FM gibi özel radyolar yayın hayatına başlamıştır. Sürekli özel radyoların açılmasıyla frekans savaşları da başlamıştır. Özel radyoların keyfi frekans ağlarını kullanması, Emniyet Müdürlüğü iletişim bağlarını da olumsuz etkilemiştir. Sonuç olarak 1993 yılına geldiğinde İçişleri Bakanlığı şehirlerin valiliklerine radyoların kapatılmasını isteyen bir yazı göndermiştir. Her ne kadar özel radyolar bu karara karşı çıksa da anayasanın 133. maddesi gereği ve 2954 sayılı Radyo ve Televizyon Kanunu’na göre radyolar kapatılmıştır. Radyoların kapatılmasına tepki gösteren halk, arabalarına siyah kurdeleler takarak “Radyomu İstiyorum” sloganı ile tepkilerini göstermişlerdir (Ünlüler, 2005, s. 120). 1993 yılında Avrupa Sınır Ötesi Televizyon Sözleşmesi’nin imzalanmasıyla birlikte özel radyo ve televizyonların yasal bir zemine oturtulması için ilk aşama başlatılmıştır. 1994 yılı itibariyle 3984 yasalı radyo televizyon kanunu yürürlüğe girerek özel radyo ve televizyon yayınları yasal bir zemine oturtulmuştur (Ünlüler, 2013, s. 38). Düzenlenen bu kanunla radyo televizyon yayıncılığını yasal zemine oturtmak, kişilerin ve firmaların izinsiz radyo yayını yapmasını engel olmak ve bu durumu, yasal bir süreç içinde yeniden şekillendirmek hedeflenmiştir.

Bu yasada reklamların biçimi, sunuluşu, reklamların yerleştirilmesi belirli ürünlerin reklamları ve reklam süreleri detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca saatlik zaman dilimi içinde reklam

sürelerinin ne kadar olması gerektiği oran olarak da verilmiştir. Reklamın sunulduğu biçimi, 19. Maddede, reklamların tüketicinin çıkarına zarar vermeyecek şekilde ve çocuklar için hazırlanan reklamların da duygusal etkisinin göz önünde bulundurulmasına karar verilmiştir. 20. Madde, reklamların açık bir şekilde ayrıt edilmesini ve izleyicinin bilinçaltının etkilenmemesine sağlayan özellikleri olmalıdır. Ayrıca güncel program ya da haber sunan kişilerin seslerin ya da görsellerinin reklamlarda kullanılmaması gerektiği uygun görülmüştür. Reklamın yerleştirilmesinde ise 21. Maddede, reklamların programın bütünlüğüne etki etmeyecek ve hak sahiplerini zarara uğratmayacak şekilde hazırlanması gerektiği belirlenmiştir. Spor programları ve diğer programlar arasına girecek reklam arasında en az yirmi dakika olmasına, dini törenlerde ise hiçbir şekilde reklam arası verilmemesine karar verilmiştir. Ayrıca konulu filmler veya televizyon filmleri (diziler, eğlence programları ve belgeseller hariç), kırk beş dakikadan uzun ise her kırk beş dakika sonrasında her yirmi dakikada bir olmak üzere reklam arası verilmesine ve son olarak da haberler, güncel programlar ve çocuk programları otuz dakikadan az olursa reklam yayınlamasına izin verilmez şeklinde düzenlenmiştir.

3984 sayılı yasanın çıkmasıyla reklam yayınları üzerine birçok değişiklik gerçekleşmiştir. Bu değişiklikler program yapan kişileri yayın içeriklerini değiştirmeye yönlendirmiştir. Bu bağlamda yayıncılar ve yapımcılar da yayınlarını yeniden programlama yoluna gitmişlerdir. Yeni kanunla gelen radyo ve televizyon reklamcılık politikaları akademik alanı da etkilemiş ve bu alanda hem akademik kitaplar yazılmış hem de makale ve tez çalışmaları yapılmıştır.

6112 sayılı kanunda ise yayın hizmetleri ilkeleri başlığı altında yürürlükte olan yasalara yeni eklemeler yapılmıştır. Bunlardan birincisi, radyo ve reklam üzerine olan 9. Madde de belirtilen cinsiyet, ırk, renk veya etnik köken, tabiiyet, din, felsefî inanç veya siyasî düşünce, engellilik, yaş ve herhangi bir ayrımcılığı içerecek unsurlara yer verilmemesidir. Ayrıca bu madde de kadınların istismarına yönelik yayınların hakkında da yeni düzenlemeler yapılmıştır. 10. madde de ise teleshopping yayınları hariç her türlü reklam yayınlarının oranı, bir saatlik yayın içerisinde yüzde yirmiye aşamayacak şekilde planlanmıştır.

1.1. Radyo- Reklam İlişkisi

İşletmeler açısından bir ürünün reklamı, piyasada bulunan aynı ürünlerden daha fazla ilgi çekecek şekilde, satılacak ürünün, tüketici üzerinde devamlı arz-talebi yaratacak nitelikte ve kişileri ikna edebilecek bir yapıda olmalıdır. Tüketiciler açısından ise reklam, alacağın bir ürünün diğer benzer ürünlerle karşılaştırmasını sağlar. Ayrıca reklamlar tüketiciye almak istediği ürüne nasıl ve nerede ulaşacağı hakkında bilgi verirken; aynı zamanda herhangi bir üründe gerçekleşen kampanya ya da indirimlerden haberdar olmasını da sağlar (Kocabaş & Elden, 2009, s. 13 - 14).

Dünyada radyo reklamcılığı Amerika Birleşik Devletleri’nde başlamasına rağmen ABD’de hiçbir yayıncının reklamdan para kazanma düşüncesi olmamıştır. Bunun sebebi üreticilerin ve tedarikçilerin radyoyu, ürünleri satmak için bir araç olarak görmeleri idi. Zaman içinde radyolarda çalışan personelin artması, özel stüdyo tasarlanması ve güçlü sinyal üreten radyo alıcıları kullanılması maliyetlerin artmasına neden olmuştur. Maliyetler için İngiltere, radyo dinleyicilerinden yıllık lisans ücreti alırken; ABD, çözümü “Tool Broadcasting” adı verdiği sistemle bulmuştur. Bu sisteme göre, bir mesajı olan ve herkese iletmek isteyen kişiler, radyo binasına gelerek ve belirli bir miktar ödeyerek istediklerini kitlelere iletebileceklerdi. New York’ta Jackson Heights’deki binaların özelliklerini anlatan “Queen Sboro” şirketinin on dakikalık yayını ilk radyo reklamı olarak 28 Ağustos 1922’de yayınlanmıştır. Bugün ise ABD’de radyo reklamı yayıncılığı, network radyo reklamları, spor reklamları ve yerel reklamlar olarak üçe ayrılmaktadır. Bu üç grup arasında en fazla kârı yerel radyo reklamları elde etmektedir (Altunbaş, 2003, s. 39 - 40).

Radyo yayıncılığında, İkinci Dünya Savaşı’nın başlangıcına kadar geçen sürede haber, eğlence ve reklam yayınları oldukça genişlemiştir. Radyo yayını içerikleri çoğaldıkça, yeni program türlerinin ortaya çıkmasına da olanak sağlanmıştır. Ülkemizde ise radyo yayınlarında, drama programlarının ve reklamların arttığı bir dönem olmaya başlamıştır. Bu dönemde TRT’nin reklam kullanımındaki temel amacı radyonun gelirini artırmak olmuştur (Eryılmaz, 2005, s. 89). Türkiye’de radyo reklamcılığının geç başlamasının temel nedeni, radyonun tek bir yönetimde olması ve ülkenin ekonomik bakımdan sıkıntılı dönemler yaşamasıdır. 1950 yılında kanuni düzenleme olmamasına rağmen reklam yayınları yapılmaya başlanmıştır (Güllülü, 1981, s. 60). 1951 yılında bakanlık kurumunun kararnamesi ile reklam yayınları başlar. Reklamlar, ilk önce spikerler tarafından sözlü olarak okunmaya başlamış, ilerleyen zamanlarda ise reklamlar için özel saatler ayrılmıştır. Radyo reklamcılığında ilk reklamların devlet bankaları ve resmî kurum reklamları olduğu ve bu reklam yayınlarının Ankara ve İstanbul’daki istasyonlarda başladığı bilinmektedir.

1980’li yılların sonları, teknolojinin hızla ilerlediği, uydu yayınlarını çoğalarak sınırlar ötesi yayınlara geçmeye başladığı dönemdir. Bu dönem, bu zamana kadar devlet tekelinde olan radyo televizyon yayıncılığının sarsılma dönemine gireceği yılların başıydı; çünkü teknolojinin gelişmesi korsan radyo yayınlarının başlamasına olanak sağlamıştır. Yayın hayatına geçen bu radyolar, herhangi bir kanun kapsamında bulmadıkları için korsan radyo olarak nitelendirilmiştir (Aziz, 1976, s. 49). 1982 anayasasının 133. maddesine göre, “Radyo ve televizyon istasyonları ancak devlet eli ile kurulur ve idareleri tarafsız bir kamu tüzel kişiliği halinde düzenlenir” (Aziz, 2006, s. 186). Korsan radyoların yayınları, çoğunlukla müzik ve eğlence içerikli programlar olmuştur ve bu programlar arasına reklamlara da yerleştirilmiştir. Özel radyolar, yasal bir çerçeve altında olmadıkları için, serbestçe hareket edip, yayın içeriklerini ve sürelerini kendileri belirlemişlerdir. Bu serbestlik

sonucu, dinleyici kitlesi, daha kısıtlanmalı olan devlet radyoları yerine özel radyoları dinlemeyi tercih etmiştir. Bu durum radyolarda reklamın çoğalmasına neden olmuştur. 3984 yasalı radyo televizyon kanunu yürürlüğe girerek önceden sadece devletin elinde olan yayın yapma yetkisi ortadan kaldırılmış ve özel radyolara da yayıncılık kapsamında aynı imkânları sunulmuştur.

Radyo reklamcılığının TV ve yeni medya araçlarına göre çeşitli avantajları bulunmaktadır. Radyo reklamları, frekans aralığına göre geniş kitleye ulaşır. Müziğin etkisini kullanır ve dinleyicinin radyoya her yerde ulaşma imkânı sağlar (Kuruoğlu, 2006, s. 108). Radyo reklamcılığın yayılması ile yerel radyolar da çoğalmaya başlamıştır. Bazı ürünlerin sadece bir bölgeye satışı gerekli olduğundan firmalar sadece belli bölgeler de yayın yapan radyolara reklam vermişlerdir. Örneğin, klima sahibi bir firma doğu bölgesine yayın yapan bir radyo yerine, Antalya bölgesine yayın yapan radyoyu tercih edecektir. Bu bağlamda üretici firmalar yerel radyoların kurulmasına destek sağlamıştır.

“Ürün yerleştirme uygulamasını sadece sinema ve televizyonla sınırlamak doğru değildir. Kitaplar, müzik klipleri, video oyunları ve internet gibi birçok medya ortamında da farklı tekniklerle ürün yerleştirme uygulamasına rastlamak mümkündür” (Yazıcı, 2020, s. 217). Ürün yerleştirme reklam modeli, radyo reklamcılığında da kullanılabilir. Ürün yerleştirme, radyoda ses unsuru ile gerçekleştirilir. Ürün yerleştirme uygulamasının, radyodaki kullanım şekli ise programcının ya da DJ'in konuştuğu söz öbekleri içerisine, reklamı yapılması istenen ürün hakkında dinleyicilere aktardığı cümlelerdir. Ürün yerleştirme modeli, DJ talk yöntemi ile yapılabilir. DJ talk ifadesi, radyo programcısının konuşma esnasında programa sponsor olan firmadan ya da reklamı olacak üründen bahsetmesidir. Ürün yerleştirme metodunu bir nevi zihin tiyatrosu sayılır. Reklam sırasında söylenen sözler dinleyicilerin zihninde görsele dönüşmektedir. Bu yöntem de radyo reklamcılığının kendine özgü bir stratejisidir.

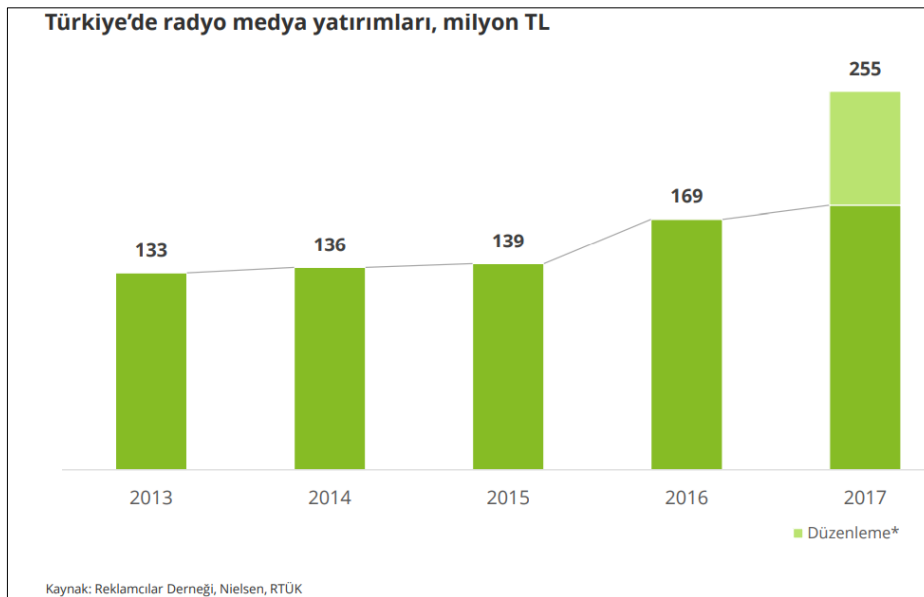
Radyo yayınlarında *Prime Time*'lar vardır. Bunlara *Drive Time* aralığı denilmektedir. İş yaşamında kullanılan bir kavram olan *Drive Time* kavramı, sürücülerin trafikte olduğu sabah 06:00-09:00, akşam üzeri 17:00 – 19:00 saatlerini kapsamaktadır. *Drive time* zaman dilimlerinde daha çok dinleyiciye ulaşıldığı için bu saatler, radyo reklamlarının ücretlerinin yüksek olduğu saatlerdir. Gündüz saatleri insanların işindeyken ya da herhangi bir mekân içinde gezerken dinleyebileceği yayınlardır. Reklamların verildiği en ucuz saatler ise bu zaman dilimi dışında kalan vakitlerdir (Güven, 2006, s. 172). Radyo kanalları, dinleyiciyi iki aktif grupta değerlendirir. Sinyallerin dinlenebildiği coğrafi bölgeler. Yani Radyo yayınının ulaşabildiği en yüksek frekans aralığındaki dinleyici kitlesidir. İkincisi programın içerik türüne göre dinleyici kitlesidir. Örneğin, pop müzik dinleyen kitle, Türk sanat müziği dinleyen kitledir. Reklam verecek firmalar programlar ya da bölgelere göre reklam verirken bu durumları göz önünde bulundurmalıdır.

1990’larda, televizyon yayıncılığı ön planda olsa bile yeni kanunla özel radyo kanallarının açılması ve hızla çoğalması radyo yayıncılığının genişlemesini katkı sağlamıştır. Bu dönemde her ne kadar reklamlar televizyonda yayınlanmaya başlansa da reklamlar yüzünden televizyon yayıncılığı karmakarışık hale gelmiştir. Ayrıca televizyon reklamları için istenen ücretlerin yüksek olması radyo reklamlarının tekrar yükselişe geçmesinde bir avantaj olmuştur. Radyo yayıncılığının diğer bir avantajı da okuma alışkanlığı az olan kitleye de hitap etmesi ve toplumdaki her sınıfa ulaşabilmesidir (Güven, 2006, s. 171- 174).

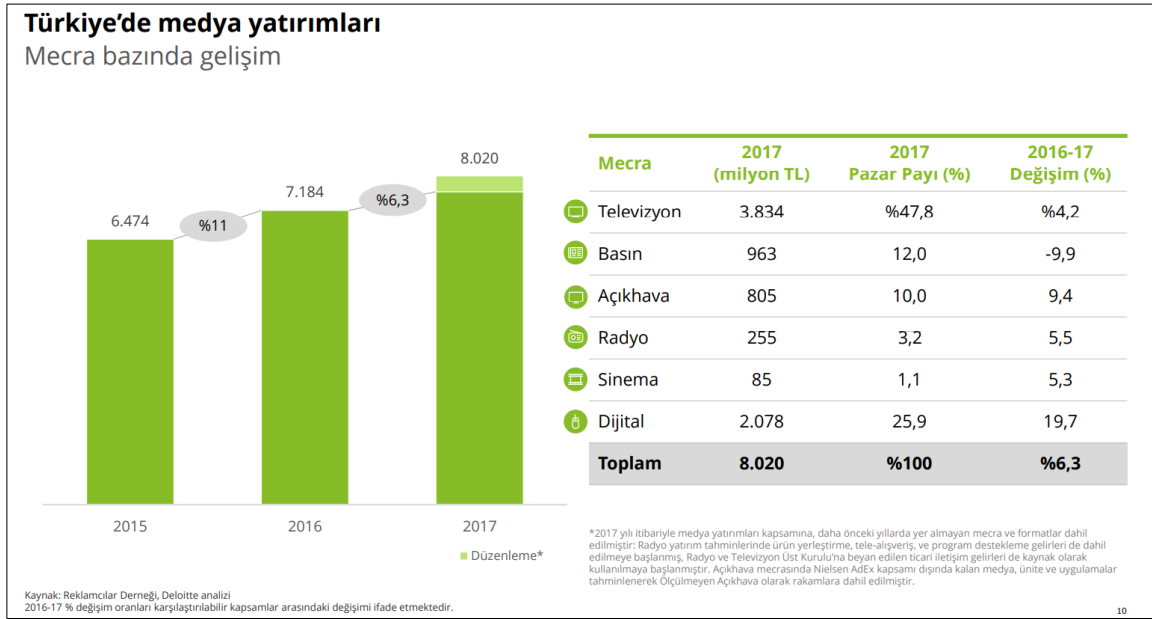
2. Çalışmanın Yöntemi

Betimsel analiz, araştırma için belirlenen konuları belli bir sıralamaya göre özetleme ve yorumlama işidir. Ayrıca geniş bir alana yayılan karmaşık bilgileri daha anlaşılır şekle getirerek, verilerin yorumlanmasına da kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle çalışma için betimsel analiz yönteminin kullanılması uygun görülmüştür (Türkdoğan & Gökçe, 2018, s. 265-266). Bu çalışmanın sınırlılığı ulusal literatürde, radyo reklamları üzerine yazılmış makale, yüksek lisans, doktora tezi ve radyo reklamcılığını ele alan kitaplardan oluşmaktadır. Bu araştırma ile Türkiye’de radyo reklamcılığı üzerine yapılan yayınları değerlendirmek, radyo ve radyo reklamcılığı üzerine çalışacak akademik bireylerin araştırma sürecine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Türkçe literatürde radyo reklamcılığı alanında hazırlanan çalışmalara bakıldığında, lisansüstü tezleri, makaleleri ve kitapları kapsayan değerlendirme çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu alanda herhangi bir çalışmanın olmaması, bu makalenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma verilerine ulaşmak için Google Scholar arama motoru ve YÖK Tez Merkezi kullanılmıştır. Ayrıca radyo reklamcılığı için yıllık yatırımların miktarları da grafikler halinde çalışmaya katkı sağlaması açısından eklenmiştir.

2.1. Türkiye’de Yıllık Radyo Medya Yatırımları

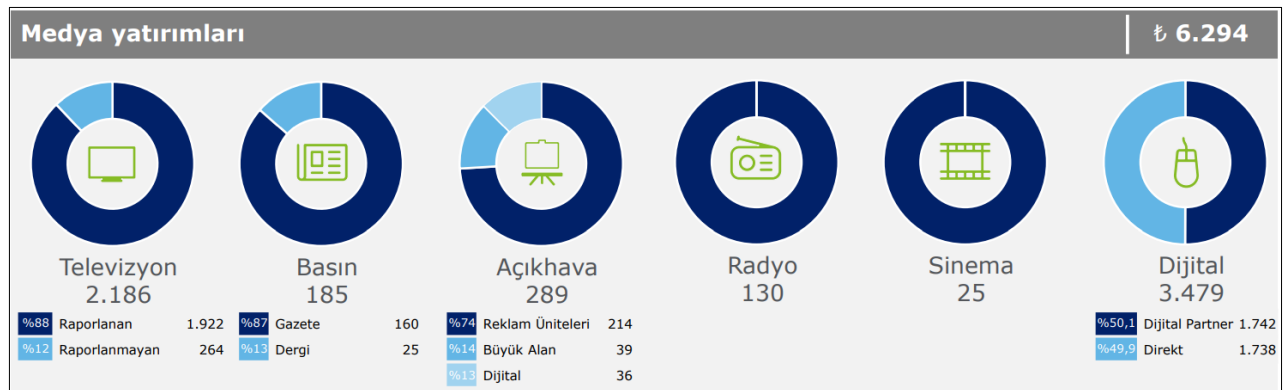


Şekil 1. Türkiye’de Radyo Medya Yatırımları Kaynak: <http://rd.org.tr/medya-yatirimlari>



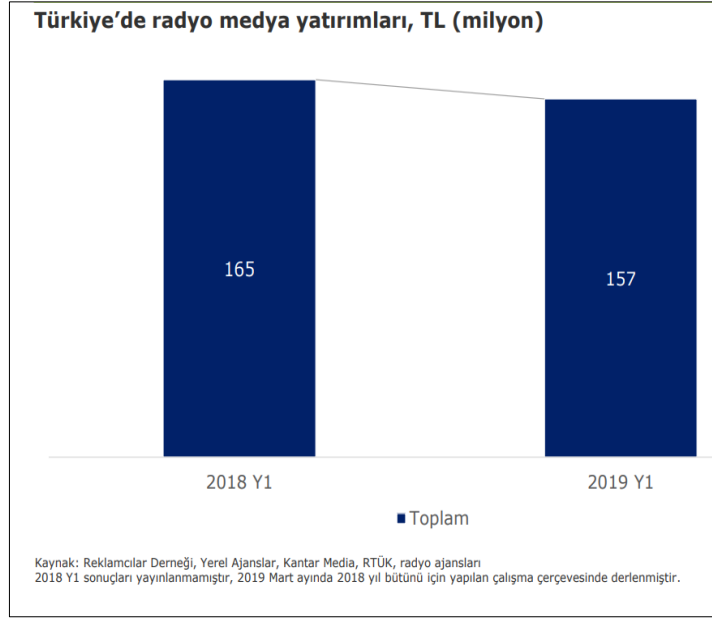
Şekil 2. Türkiye’de Radyo Medya Yatırımları (2) Kaynak: <http://rd.org.tr/medya-yatirimlari>

Birinci şekilde Türkiye radyo medya yatırımları başlığı altında, radyo reklamcılığının 2013 – 2017 yılları arasındaki verileri aktarılmıştır. 2013 – 2016 yılları arasındaki dönemde, radyo reklamlarının kademeli olarak arttığı görülmüştür. 2017 yılının verileri ise bir önceki yılın neredeyse iki katına yakın artmıştır. 2. şekilde 2016 – 2017 genel verilere göre radyo reklamlarına yatırımın yükselmesine rağmen, diğer medya kuruluşlarına göre artışın geride kaldığı görülmektedir. Ayrıca 2017 yılına ait şekil verilerine ürün yerleştirme, tele alışveriş ve program destekleme gelirleri de eklenmiştir.

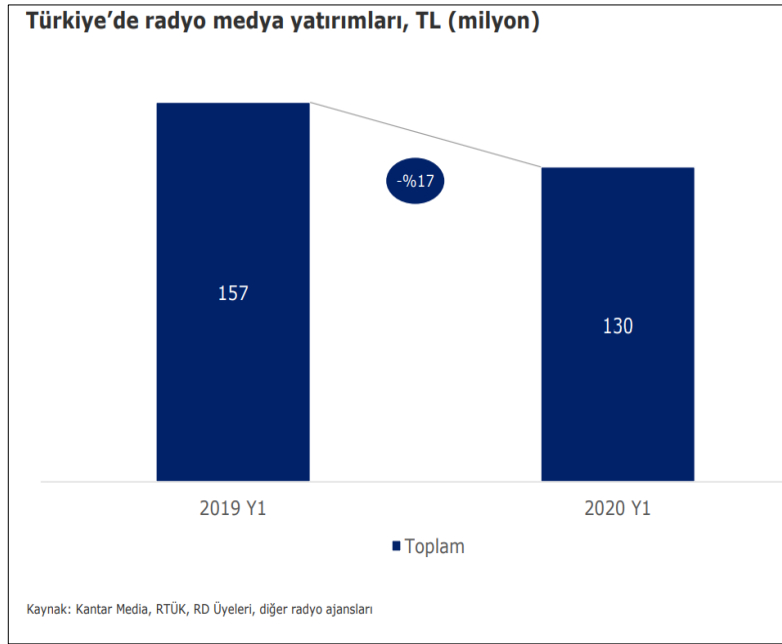


Şekil 3. Türkiye’de 2020 İlk çeyreğindeki Medya ve Reklam Yatırımları Kaynak: <http://rd.org.tr/medya-yatirimlari>

3. Şekilde, 2020 yılına ait kitle iletişim araçlarını ve dijital platformları da kapsayan medya ve reklam yatırımları, yüzdeler halinde sunulmuştur. Şekil incelendiğinde dijital platformların ve televizyonun basın, açık hava, radyo ve sinema alanlarından daha fazla reklam aldığı görülmektedir. Radyonun ise reklam yapısının düşük olduğu şekilde yansıyan verilerden çıkartılabilir.



Şekil 4. Türkiye’de 2018 – 2019 Yılları Arasındaki Radyo Medya Yatırımları Kaynak: <http://rd.org.tr/medya-yatirimlari>



Şekil 5: Türkiye’de 2018 – 2019 Yılları Arasındaki Radyo Medya Yatırımları (2) Kaynak: <http://rd.org.tr/medya-yatirimlari>

4. ve 5. Şekilde, 2018-2020 arasında radyo reklamcılığının gelir oranlarına bakıldığı zaman, grafikteki düşüşün yıllık olarak arttığı görülmektedir. Şekillerde 2013-2020 yılının gösterildiği dönemde, radyo reklamcılığının etkin olmadığı, aksine düşüşte olduğu ve dijital platformun gelişmesiyle birlikte reklamların yönünün değiştiği görülmektedir.

3. Radyo Reklamcılığının Ulusal Literatürdeki Görünümü

Bu çalışmada radyo reklamcılığında olan eğilimlere ve geçen süreç içerisinde değişimler yaşanıp yaşanmadığına, çalışmaların hangi boyutta ilerletildiğine bakılacaktır. Bu bağlamda radyo reklamcılığı üzerine yapılmış çalışmalar aşağıda açıklanmaktadır.

3.1. Kitaplar

Yapılan çalışmaları tarihsel süreç kapsamında sıralandığında ilk sırada Güngör Tunç (1971), *Modern Pazarlamada Reklamcılık Prensipleri, Kullanılışı ve Türk Radyo Reklamcılığı Gelişimi ve Yöntemleri*'nden bahsettiği kitabı gelmektedir (Tunç, 1971). Hüseyin Altunbaş (2003), ise *“Dünya’da ve Türkiye’de Radyo Reklamcılığı”*nın nasıl başladığı, radyo istasyonlarının ve radyo programı formatı, yayın saatleri ve dönemleri hakkında bilgiler vermektedir. Ayrıca radyo reklamları başlığı altında radyo reklamlarının özellikleri, reklamların radyoda kullanımı, reklamların yayınlanması, planlanması ve radyo reklamı senaryosu yazımı gibi bilgiler de sunmaktadır. Yerel radyo istasyonların reklam aracı olarak kullanılışı ve sorunları üzerine eğilmiştir (Altunbaş, 2003). Son olarak ise, Aybike Serttaş Ertike'nin 2010 yılında çıkardığı *Reklam Kitabı* üç başlık altında hazırlanmıştır. İlk olarak reklam gelişimi, popüler kültür, marka kavramı gibi bilgilere değinilmiştir. İkinci olarak, çekim teknikleri ve ölçekleri, radyo ve televizyon reklam senaryosu, yapım öncesi hazırlıklar, brief, storyboard bilgileri açıklanmıştır. Üçüncü olarak ise, alternatif reklam mecraları, subliminal reklam, radikal reklamcılığın yanı sıra örnek belge ve örnek olay çözümlemesine yer verilmiştir (Ertike, 2010).

3.2. Tezler

1981 yılında Uğur Güllü tarafından *Radyonun Bölge Reklam Aracı Olarak Kullanıma Bir Örnek: Erzurum Radyosu (1973- 1978)*” doktora tezi yazılmıştır. Birinci bölümde reklamcılık üzerine genel bilgileri ve reklamın ekonomik ve sosyal etkileri, haberleşme ile ilgili amaçlar, satışın artırılması ile ilgili yöntemler ve reklam sınıflandırmasından bahsedilmektedir. İkinci bölümde bir reklam vasıtası olarak radyonun işlevi ve radyo yayınlarının gelirlerinden; üçüncü bölümde ise radyonun reklam aracı olarak bölgesel kullanımı ve Türkiye açısından durumunu, bölgesel yayın ve teknik sebeplerini, radyo ve bölge avantajlarını, örnek olarak verdiği Erzurum radyosu üzerinden açıklamıştır (Güllülü, 1981).

1994 yılında İlhan Sami Özulu tarafından *“Reklamcılık ve Reklam Müziklerinin Radyo – Televizyondaki Yeri”* adlı doktora tezi hazırlanmıştır. Tez çalışmasının birinci bölümünde reklam ve reklamcılık, sloganlar, reklam sınıflandırılması, reklamın amacı ve fonksiyonları ve taşımacılık sektöründe kullanılan reklamlardan bahsedilmiştir. İkinci bölümde radyo reklamlarının gelişimi, radyo ve televizyonun olumlu-olumsuz yönleri, Türkiye’de radyo reklamı türleri ve müziğin radyo

ve televizyondaki yeri açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise reklam ve reklam müziği, jingle’in tanımı ve türleri, reklam müzikleri kaynakları ve müzik ve kayıt stüdyosu sistemleri açıklanmıştır (Özulu, 1994). 2003 yılında Hüseyin Altuntaş tarafından “Başlangıçtan Günümüze Radyo ve Radyo Reklamcılığı, Türkiye’de Yerel Radyo İstasyonlarının Reklam Aracı Olarak Kullanılışı, Sorunları ve Model Önerisi” isimli doktora tezini hazırlamıştır. Doktora tezinin birinci bölümünde dünyadaki ve Türkiye’deki radyo reklamlarının gelişim sürecinden bahsedilmiştir. İkinci bölümde “Reklam Aracı Olarak Radyo Reklamları” başlığı altında radyo istasyonların yapısı ve özellikleri, radyo istasyonlarının işleyişi, program formatları, yayın saatleri ve radyo dinleyicisi hakkında bilgiler vermiştir. Üçüncü bölümde ise radyo reklamı prodüksiyon aşamalarından ve yerel radyo istasyonlarının reklam aracı olarak sorunlarından ve modelinden bahsedilmektedir (Altunbaş, 2003). 2007 yılında Evren Çınar tarafından “Radyo Reklamlarının Etkinliği ve Bir Uygulama” isimli yüksek lisans tezi yazılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde radyo reklamlarının diğer reklam araçları ile karşılaştırılması, reklamın tutundurma açısından avantajları ve dezavantajları, reklamın türleri ve iletişim araçlarına göre reklam yapıları hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde radyonun tarihçesi, Türkiye’de radyonun ve radyo reklamlarının gelişimi, radyo reklamı çeşitleri ve faaliyetlerinden bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde, radyo reklamı planı, radyo reklamlarının etkinliği ve reklam araştırmalarından; son bölümde ise örneklem olarak seçtiği radyo üzerinden programın yöntemleri hakkında incelemede bulunulmuştur (Çınar, 2007).

3.3. Makaleler

1995 yılında Ebru Özgen tarafından “Halkla İlişkilerde Radyonun Yeri Radyo Reklamları” makalesi yazılmıştır. Makalede ulusal, bölgesel, yerel radyo istasyonları aracılığıyla haber ve reklamların ilgili hedef kitleye iletilmesi, kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla yapılan röportajların niteliklerinin gerekçesiyle birlikte verilmesi ve radyonun halkla ilişkiler alanında önemli olduğun vurgulanmıştır (Özgen, 1995). 1995 yılında Funda Gün tarafından “Reklamcılığın Temel İlkeleri ve Radyo Reklamları” makalesi yazılmıştır. Makalede reklam programlarının geliştirilmesi, pazar ve hedef tüketici, satın alma kararı ve tüketicinin davranışları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca radyo reklamlarında sesle yönlendirmede efektlerin yoğun kullanılması ve ses efektlerinin tüketici üzerinde etkisinin nasıl olacağını açıklanmıştır (Gün, 1995). 2012’de Mustafa Gülmez, Şükran Karaca, Bekir Gökhan Doğan tarafından “Üniversite Öğrencilerinin Radyo Reklamlarına Bakış Açılarını Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma” makalesi hazırlanmıştır. Makalede radyo reklamlarının dinleyiciyle iletişim kurması, reklamı yapılan markaya karşı olumlu duygu sağlaması ve radyo reklamının avantajları ve işlevlerinden, radyo reklamı türlerinden bahsedilmiştir. Makalenin ikinci kısmında ise araştırma soruları ve anket ile öğrencilerin radyo reklamı dinleme oranları ölçülmüştür (Gülmez, Karaca, & Doğan, 2012). 2013 yılında Mihalis Kuyucu tarafından “Türkiye’de Radyo Mecrasının Üniversite

Öğrencilerinin Müzik Tüketim Alışkanlıklarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma” isimli makale yazılmıştır. Makalede üniversite öğrencilerinin radyoyu bir müzik aracı olarak tercih edip etmedikleri incelemiştir (Kuyucu, 2013). 2018 yılında Fikret Yazıcı tarafından “Radyo Programlarında Reklam Kullanımı: Program Yapımcısı Perspektifinden Radyo Reklamlarının Değerlendirilmesi” isimli makale hazırlanmıştır. Makalede, Türkiye’de radyo programlarında reklam kullanımını, program yapımcısı açısından incelenmiş ve var olan sorunlar ve yeni yaklaşımlar araştırılmıştır ve radyo reklamcılığında kullanılan “DJ talk” reklam modülü hakkında bilgiler sunmuştur (Yazıcı, 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Radyo üzerine hazırlanan çalışmalar incelediğinde, radyo reklamcılığında geliştirilen alternatiflerin çok olmadığı, bunun yerine radyo yayıncılığının nasıl yapılması gerektiği ve yapılan çalışmalarda radyo ile ilgili bilgilerin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada incelenen verilerde radyo reklamcılığında “DJ talk” yöntemi ile ürün yerleştirme tekniğinin kullanılması üzerinde durulmuş ve “DJ talk” yönteminin, geleneksel reklamcılıktan çok daha yenilikçi bir yöntem olduğu ileri sürülmüştür. Program devam ederken DJ ya da sunucunun, konuşma anında seçtiği cümlelerin içinde reklamı yapılan üründen bahsetmesi, sözlü bir ürün yerleştirme reklamını oluşturmuştur. Bu durum, radyo yayıncılığında alternatif reklam yönteminin oluşturulmasına etki etmiştir. Bu yöntemin kullanımıyla, reklam türlerinin hepsi olmasa da herhangi bir ürünü temsil eden ses efektleri/unsurları kullanılarak, radyo reklamcılığı çalışmaları geliştirilebilir.

Şekillerde de görüldüğü gibi radyo reklamcılığının pazar payı, televizyon yayıncılığı ve dijital platformların yanında düşük bir seviyede kalmıştır. Şekildeki verilere göre, günümüzde gittikçe ilerleyen teknolojik gelişmeler, radyo reklamcılığına olan yatırımları olumsuz yönde etkilemiştir.

Radyo programcılığının, stüdyo haricinde dijital platformlarda da eş zamanlı yayınlanması, radyo reklamcılığını hem daha geniş kitlelere ulaştıracak hem de gelişimine yadsınamaz bir katkı sağlayacaktır. Böyle bir yöntemle yapılan yayınlar, radyo programları için yeni bir dinleyici kitlesinin oluşumu demektir. Televizyon programları, yayınlara başlamadan önce kendisiyle eş zamanlı yayın yapabilecek bir radyo ile anlaşılabilir. Televizyon programı başlamadan önce izleyiciye bildirilmesi, kişinin televizyondan uzak konuma gitmesi durumunda da istediği yayını dinlemesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ü. (1971). *Toplumsal Gelişimde Radyo ve Televizyon*. Ankara: Sevinç Matbası.
- Altunbaş, H. (2003). "*Başlangıcından Günümüze Radyo ve Radyo Reklamcılığı, Türkiye'de Yerel Radyo İstasyonlarının Reklam Aracı Olarak Kullanılışı Sorunları ve Model Önerisi*". Doktora Tezi. Eskişehir: Analdolu Üniversitesi.
- Altunbaş, H. (2003). *Radyo Reklamcılığı (Türkiye'de Yerel Radyolar)*. Konya: Tablet Yayıncılık.
- Aziz, A. (1976). *Radyo ve Televizyonculuğa Geçiş (2 b.)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Aziz, A. (2006). *Televizyon ve Radyo Yayıncılığı (Giriş)*. Ankara: Turhan Kitapevi Yayınları.
- Bozkurt, N. (tarih yok). "*Türkiye'de Radyo ve Televizyon Yayıncılığının Denetlenmesi Bağlamında RTÜK: Görevleri, Yapısı ve Eleştiriler*". *Genç Hukukçular Hukuk Okumaları*, 142.
- Çınar, E. (2007). "*Radyo Reklamlarının Etkinliği*". Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ertike, A. S. (2010). *Reklam (Temel Kavramlar, Teknik Bilgiler ve Örnekler)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Eryılmaz, T. (2005). *Radyo ve Radyoculuk*. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınlar.
- Güllülü, U. (1981). "*Radyonun Bölge Reklam Aracı Olarak Kullanıma Bir Örnek: Erzurum Radyosu (1973 - 1978)*". Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Gülmez, M., Karaca, S. ve Doğan, B. G. (2012). "*Üniversite Öğrencilerinin Radyo Reklamlarına Bakış Açılarını Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma*". *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, s. 37 - 56.
- Gün, F. (1995). "*Reklamcılığın Temel İlkeleri ve Radyo Reklamları*". *Marmara İletişim Dergisi*, s. 67 - 78.
- Güven, H. (2006). *Radyo Program Yapımı ve Radyo Yapımcılığı*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kocabaş, F. ve Elden, M. (2009). *Reklamcılık (Kavramlar, Kararlar, Kurumlar) (11. b.)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kuruoğlu, H. (2006). *Propaganda ve Özgürlük Aracı Olarak Radyo*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuyucu, M. (2013). "*Türkiye'de Radyo Mecrasının Üniversite Öğrencilerinin Müzik Tüketim Alışkanlıklarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma*". *Akademik Bakış Dergisi*.
- Özgen, E. (1995). "*Halkla İlişkilerde Radyonun Yeri ve Radyo Reklamları*". *Marmara İletişim Dergisi*, s. 14 - 47.
- Özulu, İ. S. (1994). "*Reklamcılık ve Reklam Müziklerinin Radyo – Televizyondaki Yeri*". Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. 3984 (1994,13 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 21911). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21911.pdf+&cd=5&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>. (Erişim Tarihi: 04.07.2020).
- Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. 6112 (2011, 3 Mart). Resmi Gazete (Say: 30849). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.pdf>. (Erişim Tarihi: 04.07.2020).
- Topuz, H. (1990). *Türkiye'de Radyo ve TV Politikaları. H. Topuz içinde, Yarının Radyo ve Televizyon Düzeni (Özgür, Özerk ve Çoğulcu Bir Alternatif)*. İstanbul: İletişim Araştırmaları Derneği.
- TRT. (1994). *TRT Genel Yayın Planı*. Ankara: Türkiye Radyo - Televizyon Kurumu.
- Tuğrul, S. (1975). *Türkiye'de Televizyon ve Radyo Olayları*. İstanbul: Koza Yayınları.
- Tunç, G. (1971). *Modern Pazarlamada Reklamcılık Prensipleri, Kullanılışı, Türk Radyo Reklamcılığı*. Ankara: Kardeş Matba.
- Türkdoğan, O. ve Gökçe, O. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi (3 b.)*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Ünlüler, A. O. (2005). *Ekaranın Öteki Yüzü (Radyo ve Televizyon Yayıncılığının Dünü, Bugünü ve Yarınlarına İlişkin Bir Perspektif)*. Konya: Tablet Yayınları.
- Ünlüler, A. O. (2013). *Radyo ve Televizyon Yayıncılığı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Yazıcı, F. (2018). "Radyo Programlarında Reklam Kullanımı: Program Yapımcısı Perspektifinden Radyo Reklamlarının Değerlendirilmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*(59), s. 1252 - 1261.
- Yazıcı, F. (2020). "2011-2019 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan Ürün Yerleştirme Araştırmalarına İlişkin Bir Değerlendirme". *Gümüşhane Dergisi, İletişim Fakültesi Dergisi*, 8 (1).



Gerede (Bolu) İlçesi Çocuk Oyunları *

(Gerede (Bolu) District Children's Games)

Sinan EKE¹

Makale Bilgileri

Article History

Alındı/Received:

07/06/2021

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

22/06/2021

Kabul edildi/Accepted:

29/06/2021

Article Type:

Derleme Makalesi

Review Article

DOI:

10.48174/buaad.949305

Öz

İnsanlar tarih sahnesine çıktıkları günden bu yana çeşitli oyunlar oynamışlardır. Oynanan bu oyunlar, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal gelişimine etki etmiştir. Her oyunun temelinde yatan bir beceri veya bir öğretici bulunmaktadır. Çocuklar, hayata dair birçok becerisini oyunlar içerisinde bulunan hayatın küçük parçaları ile kavramaktadırlar. Çocuk psikolojisinde çocuk oyunlarının işlevi oldukça önemlidir. Çocukların daha çok motor becerileriyle oynadıkları oyunların çocukları psikolojik olmakla birlikte fizyolojik olarak da geliştirdiği bilinmektedir. Çocukların kendi öz benliklerini oluşturabilecekleri ve karakterlerini şekillendirebileceği psikolojik ve fizyolojik olarak aktif bir şekilde oynadıkları oyunlar büyük bir önem arz etmektedir. Ekran başında oynanan oyunlar ile geçen çocukluk dönemi çocuklar için oldukça tehlikeli bir durum olarak görülmektedir. Çocuklar, yaşamdan kopuk bir noktada ekran başında saatlerini harcayarak çocuk oyunlarından öğrenecekleri hayat becerilerini, insan ilişkilerini, arkadaşlıkları ve dostlukları kaçırmaya başlarlar. Çocuk oyunları toplumun belleğinde yer etmiş kültürel faaliyetlerinin küçük yansımaları olarak da görülebilir. Alan araştırmalarında kullanılan derleme yöntemlerine başvurulmuş yapılan bu çalışmanın amacı Bolu'nun Gerede ilçesinde oynanan çocuk oyunlarının halkın toplumsal belleğinden silinmesine engel olmaktır. Oyunlardan bazılarında yer verilmesi makalenin oluşturulduğu yüksek lisans tezinde diğer oyunlardan bahsedilmesidir. Çalışmada; genel bir çerçevede oyun kavramından ve oyunun çocuk gelişimine etkisinden bahsedilmiştir. Sonrasında Gerede'de oynanan bazı çocuk oyunlarına çocukluğunu Gerede de geçirmiş kaynak kişiler aracılığıyla yer verilmiştir. Oyunlar hakkında bilgiler edinilmiş ve edinilen bilgiler ışığında çocuk oyunlarının çocuk gelişimi, kültürel aktarım ve devamlılık açısından önemli bir konumda olduğu sonucuna varılmış ve nesilden nesile aktarımı amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Bolu; Gerede; oyun; çocuk oyunları

© 2021 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Eke, S. (2021). Gerede (Bolu) ilçesi çocuk oyunları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 134-147. doi: 10.48174/buaad.949305

Summary

Gerede has an ancient past. Gerede, which was established as a frontier principality in the early days, was located on important trade routes. Gerede has a rooted culture and custom, which are well preserved. In the center, villages and plateaus of Gerede, traditions are kept alive today, even if less than in the past. Although it was stronger in the past, children's games are played in the town of Gerede today.

In the scope of child development, there are many studies about the concept of play and children's games (which are) dating back to the past. These studies try to explain what happening in child physiological,

* Bu çalışma "Gerede (Bolu) İlçesi Çocuk Oyunları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, ekesinan94@gmail.com, 0000-0003-4607-2977

psychological, and subconscious development and how they express them. On the other hand, the children's games subject have been working in a recent years in Turkish academy. The proliferation of studies on this subject compared to the past and desire to become a more conscious parent contribute to the development of the new generation children.

People have played various games since the day they appeared on the stage of history. Plays that started in childhood have a great place in human life; From time to time, games were used in various ceremonies, events, rituals and special days. Games played for various purposes are an activity that appeals to people from all walks of life.

Game; It is one of the oldest events in human history that appeals to people from all walks of life. Playing games are a necessity for the people from birth to adulthood. "It is a fact that the child starts playing almost from birth and discover himself, his environment and the world by playing games in his early childhood years." The effect of games on a child's life is not limited to helping him get to know life and the world.

Games are actions that contain various cultural elements of the society and have an important place in the social memory of the people. The values of that society are frequently encountered in the plays that reflect the life philosophy of the society in which they emerged. "The traditions and customs of the society such as life styles, music, beliefs are transmitted by games to future generations." Many games have survived since the past, thanks to elements that have a place in social memory and have a national characteristic Although they reflect specific cultural elements and national characteristic of the society in general, it has been determined that some games are played in different countries. Games help the child understand and define himself and his environment. Friends, family, and the child themselves also have an impact on the child's interpretation studies. In the process of reinforcing the child's skills such as making sense of the world and expressing himself through games, development areas are also positively supported.

Children's games can be described as intangible cultural heritage. The games involve the cultural traces of the people. The elements in the games are a source to understand livelihoods, climate and human relations of that society. They are minimalized images of life. Children's games have a positive effect on children's development and ensure the preservation and transmission of culture from generation to generation.

Today, children who cannot find area for activity or do not have the knowledge of playing games other than certain game equipment cannot acquire the skills that traditional children's games provide. Technological developments and the effect of city life on this situation are indisputable. It can be claim that today's game equipment such as game consoles, tablets, etc. make very difficult to achieve life-related gains for children.

We see people who grew up playing children's games that their personal development is generally built on more solid basis. When we interviewed with the resource persons, they are remembering their childhood friendships and showing positive emotions. It proves the achievements of traditional children's games. Nowadays, children should be ensured to achieve these gains and traditional children games should be used in the first step of their personal development. Parents should take it upon themselves to use technology consciously, as well as increase children's interest in children games.

Field research method was used in this study. Sources (which were) related to subject such as books, magazines, articles, thesis, documents etc. were examined. After that the source people were interviewed in the field and the study was completed using the compilation method.

Keywords: Bolu; Gereede; game; children's games

GİRİŞ

Oyun; çocukların kendi iradeleri ile katılarak kurallı ya da kuralsız bir şekilde oynadıkları, eğlenmek ve zaman geçirmek için ihtiyaç duydukları bir etkinliktir. Aynı zamanda oyun, çocuklar için kendinin ifade etmenin en kolay yoludur. Oyun; rahatlama, fazla enerjinin atılması, uygulama yapma, isteklerin yerine getirilmesi, zevk alma ve bir öğrenme şeklidir (Aksoy vd., 2018: 2). Oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Dönmez, 1992: 12-13).

Pertev Naili Boratav oyun kavramını; "Çocukların ve daha az ölçüde büyüklerin günlük geçim didinmelerinden ayırabildikleri boş zamanlarında, herhangi bir üretim çabasını ya da başka

çeşitten bir hizmeti zorunlu kılmadan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eylemlerdir” şeklinde tanımlamaktadır (1994: 232).

Nebi Özdemir’e göre oyun: “Çocuğun fiziksel ve zihinsel yapısını geliştiren, nesnelere dünyasıyla ilişki kurmasını, özgürlük ve bireysellik kazanmasını sağlayan ve sonra da toplumsallaşmasına büyük ölçüde yardımcı olan çok önemli bir etkinliktir” şeklinde tanımlanmıştır (2006: 25).

“İnsanların tek başlarına ya da birlikte eğlenmek ve vakit geçirmek için düzenledikleri belli başlı kuralları olan etkinliklere “oyun” denir” (Bener, 2012: 11). Yücel ve Gündoğdu oyun kavramını; “Zihinsel ve fiziksel yeteneklerin geliştirildiği, ruhsal doyum ve sosyal uyumun sağlandığı, çocukların vazgeçilmez uğraşı ve eğlencesi” olarak tanımlamışlardır (2012: 4).

Oyunlar, çocukları hem fiziksel hem de zihinsel açıdan geliştirir. Oynanan pek çok oyun çocukların fiziksel gelişimine etki etmektedir. Esra Ağyar, oyunun beyinin büyümesini ve gelişimini arttırdığını, beyin yeni sinirsel bağlantılar kurmasını sağladığını belirtmiş, bu durumun sonucunda oyunların oyun oynayan kişiyi daha zeki yaptığını ve çocukların oyunda sevinç, üzüntü, mutluluk, nefret vb. çok sayıda duyguyu deneyimleme fırsatı yakaladığını ifade etmiştir (2006: 113-127).

Doğru oynanan zararsız oyunlar çocuğun fiziksel gelişimini olumlu etkilemektedir. “Özellikle koşma, atlama, tırmanma, sürünme gibi hareketli oyunlar çocuğun dolaşım, solunum, sindirim, boşaltım sistemlerinin düzenli çalışmasını, kaslarının gelişip güçlenmesini sağlar” (Doğan, 2010: 28). Bunun yanında doğru oynanmayan, çocuğun vücuduna zarar veren oyunlar çocuğun fiziksel gelişimini olumsuz etkiler. Atlama, zıplama oyunlarının tehlikeli bir şekilde oynanması çocuğun fiziksel olarak geri dönüşü olmayan rahatsızlıklar yaşamasına sebep olabilir.

Çocuğun toplumla iç içe olan bir canlı olarak gelişmesinde oyunların rolü büyüktür. Çünkü çocuk oyunları çocuğun iletişim becerilerini geliştirir ve onun dış dünyayla daha rahat iletişim kurarak sosyal yönden gelişmesini sağlar. “Çocuk sokakta yeni tanıştığı herhangi bir çocukla oyun kurabiliyorsa ve bu kurduğu oyunda başarılı olabiliyorsa ileride parçası olacağı toplumun kendisine vereceği rolü de layığıyla yerine getirebilecektir” (Çolak, 2009: 17).

Çocuğa kazandırdığı fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimin yanında oyun, çocuğun eğitim hayatını da etkiler. Oyunun eğitime özelliğine sahip olması, eğitim materyali olabileceği anlamına da gelir (Erdal, 2019: 53).

Okul öncesi dönemde çocuklara oynatılan pek çok oyun eğitim amaçlıdır. Örneğin; çocuk Birdir Bir oyununu oynayabilmek için sayıları saymak zorundadır. Çocuk eğer sayamazsa bu oyunu oynayamaz (Çolak, 2009: 20). Bu oyunlar sayesinde çocuk öğrenirken eğlenir.

Türkiye’de yapılmış bazı çocuk oyunu araştırmaları şu şekildedir:

Ali Rıza Yalman, 1931 yılında yayımlanan “*Cenup’ta Türkmen Oymakları*” adlı eserinde oyun metinlerine yer vermiştir. Eser 1993 yılında Kültür Bakanlığı tarafından yeniden basılmıştır.

Yusuf Ziya Demircioğlu tarafından 1934 yılında verilmiş olan “*Anadolu’da Eski Çocuk Oyunları*” adlı eser bu alanda yayımlanmış ilk kitaptır. Yazar, Muğla ilinin çocuk oyunlarını derlemiştir.

1974 yılında yayımlanan Metin And’ın “*Oyun ve Büğü*” adlı kitabı bu alandaki çalışmalar arasında öne çıkan bir eserdir. Eserde, oyundan bahsedilir, oyunlara dair tasnif yapılır.

Sedat Veyis Örnek 1979 yılında “*Geleneksel Kültürümüzde Çocuk*” adlı bir çalışma ortaya koyar. Çalışmada oyunlar incelenir bunun yanında masal, ninni, atasözü ve deyim örneklerine de yer verilir.

M. Öcal Oğuz ve Dilek Beden’in yayına hazırladığı “*2005 Yılında Çorum’da Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*” adlı eserde oyunlarda kullanılan materyaller üzerinden sınıflandırılarak Çorum bölgesinde oynanan çocuk oyunlarını aktarmaktadır.

Doğan Kaya tarafından 2011 yılında çocuk oyunları derlenerek yazılan “*Çöm Çöm Çömbelek: Sivas Çocuk Oyunları*” adlı eser bu alandaki önemli çalışmalardan biridir.

Rabia Gökçen Kayabaşı’nın hazırladığı “*Ata Yurttan Ana Yurda Çocuk Oyunlarının Yolculuğu Taşeli Yöresi Çocuk Oyunları*” adlı çalışma ise geniş ve kapsamlı bir çalışmadır. 2019 yılında yayımlanan çalışmada ilk önce yöre ve çocuk oyunları hakkında bilgi vermekte ve daha sonra Taşeli Yöresinde oynanan çocuk oyunlarını anlatmaktadır.

Erhan Taşbaş ve Aymıra Maratkızı’nın 2010 yılında hazırladığı “*Kırgız Ulusal Oyunları*” adlı makalede oyunlar yaş gruplarına göre sınıflandırılmış ve aktarılmıştır. Oyunların kişi sayısı, oyun materyali ve oynanma şekli hakkında bilgiler verilmiştir.

GEREDE ÇOCUK OYUNLARI

1197 yılında Türklerin yönetimine geçen ve Türk kültürünün etkisi altına giren Gerede, İpek Yolu üzerinde bulunan, konum itibarı ile birçok şehre yakın olan, kültürel etkileşimin durak noktalarından biri olmuştur. Buna bağlı olarak Gerede, kültür açısından çeşitli zenginliklere sahiptir. Gelişen teknolojiye ve sanayileşmeye rağmen Gerede’de geleneksel kültür büyük oranda canlı bir şekilde varlığını devam ettirmektedir.

Osmanlı Devleti’nin meşhur seyyah ve yazarlarından Evliya Çelebi Gerede hakkında şu bilgileri vermektedir;

“Bolu sancağı toprağında subaşılıktır ve 150 akçe kazadır. Yeniçeri kumandanı vardır. Şehri bir geniş öz içinde bin adet tahta ve kiremit örtülü eski evlerdir. Tamamı dokuz mahalle ve on bir mihraptır. 3 tekkesi, 1 hamamı, üç hanı, 200 dükkânı ve yedi kahvehanesi vardır. Bütün esnafından fazla Gerede bıçakçısı ve debbağı gayet çoktur ki Gerede gönü² ve sahtiyanı³ meşhurdur. Zira suyu ve havası gayet yayla ve tatlıdır. Halkı gayet zindedirler. Yer yer güzelleri vardır. Halkı genellikle medrese talebeleridir. Leventleri meşhur olduğundan Gerede hırsız, debbağı ve soğuğu, Erzurum'a denk olduğundan meşhurdur. "Erzurum soğuğu beni Gerede'de bulun, demiş." diye atasözü olmuş derler. Ama halkı gayet zinde, iri yapılı ve cesur Türk taifesidir” (Dağlı vd., 2008:203).

Gerede’de günümüzde ferfene adı verilen geleneksel oyunlar da devamlılığını sürdürmektedir. Ferfene genellikle büyüklerin köy odalarında oynadıkları bir oyundur ancak bazı çocuk oyunlarında bu oyunların küçük parçalarına rastlanmaktadır.

Ferfene oyunu şu şekilde icra edilmektedir: 8-10 kişi toplanır. Bir hindi alınır, pişirilir, suyuna pilav yapılır. Yanına hoşaf ya da ayran yapılır. Hindi pişene kadar oyunlar oynanır. Bazen hindi yerine kaz alınır, fırında kızartılır. Yağının içine yufkalar dörde bölünerek doğranıp, tirit yapılır, sofraya hazırlanmaya kadar çeşitli oyunlar oynanır (Erpulat, 2004: 49).

Ferfenenin amaçlarından biri de köy içinde ve köyler arasında birlik ve beraberliği sağlamaktır. Ferfene sırasında oynanan oyunların oynanış biçimleri köyler arasında farklılıklar gösterir ancak temelinde eğlenceli vakit geçirmek amaçlanır. Oyunlar; bilgi, beceri yarışmaları, cezalı oyunlar, maharetlerin sergilenmesi şeklinde sınıflandırılabilir. Maharet ve beceri oyunları kişisel veya guruplar şeklinde olabilir. İğneye ip saplama, yoğurt yeme oyunları, müzik kabiliyeti olanlar, enstrüman (saz, keman, darbuka, tef) çalabilenlerin de ferfenede özel bir yerleri vardır. Kulaktan kulağa dolaşan mâni ve türküler, taşlamalar, uzun hava ve oyun havalarını güzel söyleyebilenler, mahalli şair ve âşıklar ferfenenin eğlence unsurlarındandır.

Genelde her oyunun sonunda bir ceza uygulaması vardır. Oyunlarda en fazla ceza alarak dayak yiyenler genellikle oyuna ilk defa katılan oyunculardır. Şakayla karışık olan dayak hiçbir zaman şakanın ötesine geçmez.⁴

Ferfene içerisinde büyükler arasında oynanan oyunların bazıları çocuklar arasında da oynanmaktadır. Arı, Yüksük, Et Satma, Mest Dikme oyunları bu oyunlara örnek olarak verilebilir.

Gerede’de birçok çocuk oyunu oynanmaktadır. Bu oyunlar içerisinde ilçeye özgü oyunlar olmakla birlikte ülkemizde birçok yerde oynanan oyunlar da bulunmaktadır. Gerede de oynanan

² Gön: İşlenmiş deri.

³ Sahtiyân: Sepilendikten sonra boyanıp cilalanmış deri.

⁴ bknz: <http://www.gerede.net/Default.aspx?Sayfa=bolumler&BolumNo=002-004-002->

oyunlar Şu Şekilde sıralanabilir; An TaŐı, Arı, Beddem Ateşi, Beş Taş, Birdirbir, Ceviz, Cız, atlak Patlak, elik omak, ember Körebe, ember Yarışları, çıngır, çizgi, uval YarıŐı, El İi-El Üstü, Et Satma, Evcilik, GıcırdaK, Güvercin Taklası, Halat ekme, Hulu/Hl, İp Atlama, İstop, Kabak, Kağnı, KaŐıkta Yumurta, Kemk/Kemik, Kim Vurdu, KöŐe Kapmaca, Körebe, Kukalı Saklambaç, Mahkeme, Mendil Kapma, Mest Dikme, Met, Misket, Ortada Sıçan, Patlangıç/Patlangaç, Saklambaç, Saplangı/Saplangı, Tombik, Topaç, Tornet, Yer Kazmaca, Yağ Satarım, Yağlı KayıŐ, Yüksük.

Günümüzde Gerede'de oynanan bazı geleneksel ocuk oyunları Şunlardır;

1. Arı

Oyuncu Sayısı: 3.

Oyun Araçları: Őapka.

Oyunun Oynanma Şekli:

 oyuncudan birisi bir Őapka takar ve ortaya geçer daha sonra arı gibi vızıldamaya başlar. Arı vızıldarken arının sağındaki ve solundaki oyuncular arının Őapkasını düŐürmeye çalışırlar. Arı bulduğu fırsatlarda oyuncuların ensesine vurur. Arıdan hızlı davranan ve Őapkayı düŐüren oyuncu arının yerini alır ve oyun bu Şekilde devam eder.

Kaynak kişinin belirttiğine göre bu oyun önceki bölümlerde bahsedilen ferfenede de büyükler arasında oynanmaktadır (K.K.8).

2. Beddem⁵ Ateşi

Oyuncu Sayısı: Oyuncu sayısı yok.

Oyun Araçları: Yaş dallar.

Oyunun Oynanma Şekli:

Bulunan yaş dallar bir alana getirilir ve yakılır. Dalların yaş olmasından dolayı ortaya yoğun bir duman çıkar. Dumanın içinden atlanmaya çalışılır. Kim atlar kim atlayamaz bakılır. Büyükler yaş dalların yakılmasının günah olduğunu söylediklerinden dolayı genellikle gizli yerlerde bu oyun oynanır (K.K.5).

3. Çember Yarışları

Oyuncu Sayısı: Kişi sayısı belirli değil.

Oyun Araçları: 80-100 cm çember, çivi, sopa.

Oyunun Oynanma Şekli:

⁵ Beddem: Kötü Gün

O dönemde köydeki hemen hemen her çocuğun elinin altında bulunan, günümüzdeki bisikletin yerini alan bir oyuncaktır. 80-100 cm çapında demir kasnak olur. Genellikle traktör ya da eski kağnı arabalarının tekerleklerinden çıkan bir çemberdir. Çocuklar bu çembere yön ve hız vermek için 50-60 cm'lik yassı bir odun parçasının ucuna kalın sağlam bir çiviye çakarak, çiviye de hafif bir eğim vererek kullanırlar. Çemberi dik bir şekilde tutarken diğer elindeki bu sopa ile ona vurup hız kazandırır ve daha sonra ucundaki çivi ile çembere yaslayarak ona yön verir. Her çocuk en hızlı şekilde bu çemberleri kullanmaya çalışır. Bundan dolayı köyümüzde belirli zamanlarda belirli güzergahlarda çember yarışları düzenlenir, en iyi ve en hızlı kullananı köyün birincisi olur (K.K.11)

4. Çıngır

Oyuncu Sayısı: 4-5 kişi.

Oyun Araçları: Taş, Top.

Oyunun Oynanma Şekli:

Taşlar üst üste dizilir, sırayla oyuncu taşlara doğru topu yuvarlarlar. Taşları deviren oyuncu ebe olur. Diğer oyuncular taşları üst üste dizmeye çalışırken ebe oyuncuları topla vurmaya ve oyunu kazanmaya çalışır (K.K.7).

5. El İçi- El Üstü

Oyuncu Sayısı: En az iki oyuncu.

Oyun Araçları: Çakı.

Oyunun Oynanma Şekli:

Çakının bir ucu açılır daha sonra çakı yere saplanmaya çalışır, oyunun içerisinde aşama aşama atış şekilleri vardır, bunlar; tutam, çatak, yumruk, büzük, baş üstü, hod 1, hod 2, hod 3 gibi atış şekilleridir. Aşama aşama zorlaşmaktadır. Çakıyı yere en çok saplayan oyunu kazanır (K.K.14).

6. Et Satma

Oyuncu Sayısı: 10-15 kişi.

Oyun Araçları: Kemer veya sopa.

Oyunun Oynanma Şekli:

Köy konağında oyun kuruculardan biri konaktaki kişilere mecburi olarak et satmaya çalışır. Sözde köyden birinin hayvanı ölmüştür ve ona yardım amaçlı et satar. Daha sonra konağa et sattıkları kişileri çağırır. Herkese ne kadar kilo et aldılarsa o kadar sopayla veya kemerle kalçalarına vurur, bu şekilde satılan etlerin tahsilatını yapmış olur (K.K.1).

7. Güvercin Taklası

Oyuncu Sayısı: Sekiz.

Oyun Araçları: Oyun aracı yok.

Oyunun Oynanma Şekli:

Dörder kişilik iki grup oluşturulur. Gruplardan biri artı şekil oluşturacak biçimde kalçalarını birbirlerine dayarlar ve öne doğru doksan derece eğilirler. Diğer grup oyuncularının her biri artının bir ucuna geçerler ve diğer oyuncuların üzerinden sırayla takla atarlar. Atlayamayan yanar ve puan kaybeder. Daha sonra gruplar yer değiştirir ve oyun aynı şekilde devam eder. En çok başarılı takla atan grup oyunu kazanır (K.K.12).

8. Hülü/Hulu

Oyuncu Sayısı: 3-4 kişi.

Oyun Araçları: Keçe top, sopa veya taş.

Oyunun Oynanma Şekli:

Keçeden bir top yapılır. Düz bir alanda toprağa kuyu kazılır. Taş veya uzun sopa ile top yuvarlanarak kuyuya atılmaya çalışılır. Belirlenen atış miktarında kim daha çok başarılı atış yaparsa oyunu o kazanır. Kaybedene ceza verir (K.K.3).

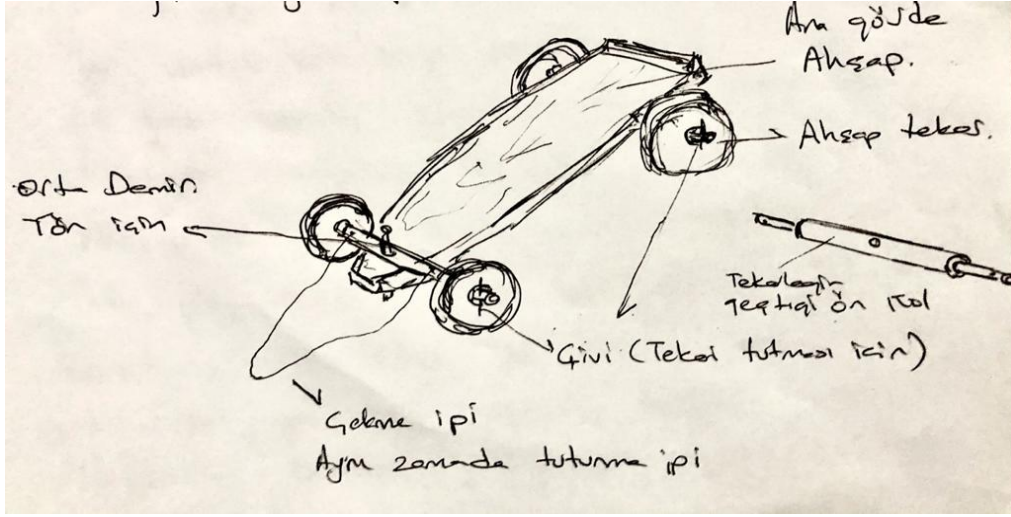
9. Kağnı

Oyuncu Sayısı: 1-2

Oyun Araçları: Demir, ip, ahşap, çivi

Oyunun Oynanma Şekli:

Ağaç tomruğundan oyularak yapılan araçtır. Tekerlekleri ve gövdesi ahşaptan yapılır. Tekerlekler yön vermek için bir demir parçası, bağlamak için ise çivi kullanılır. Önden başkasının çekmesi için bir ip vardır. Bu ip aynı zamanda tutunmak için de kullanılır. Tek kişi oynuyorsa bir yamacın tepesinden aşağıya doğru sürer. İki kişi oynuyorsa oyuncular birbirlerini sırayla çekerler. Durdurmak için sadece tekere ayak sürttürülür. Tekerler ses çıkarsın diye tekerlerin arasına kömür sürülür. Köydeki çocukların ilk otomobilidir (K.K.10).



(Kaynak Kişinin Kağı Çizimi)

10. Kemük/Kemik

Oyuncu Sayısı: 7-8 kişi.

Oyun Araçları: Yıkılmış, terkedilmiş ev.

Oyunun Oynanma Şekli:

Geçişleri müsait, yıkılmış ve terkedilmiş ahşap bir evde oynanmaktadır. Evin dışına çıkmak yasaktır. Bir ebe seçilir ve ebe evin içerisinde diğer oyunculara dokunmaya çalışır, bir oyuncuya dokunursa "kemük" der ve o ebe olur oyun bu şekilde devam eder. Fiziksel güce dayanmaktadır. En az ebe olan oyunu kazanır (K.K.13).

11. Mahkeme

Oyuncu Sayısı: Oyuncu sayısı yok.

Oyun Araçları: Halı, kilim vb.

Oyunun Oynanma Şekli:

Oyun kurucu dört veya beş kişi seçer. Bunların biri hakem ikisi hakem yardımcısı diğeri de zanlıdır. Zanlı genellikle yumuşak huylu kişilerden seçilir. Sorgu yaparlar ve oyuncu kendini gerçekten suçlu hissettirmeye ve terletilmeye çalışılır. Zanlıyı ayağının altına çekilebilecek halı, kilim vb. bir şey konur. Hâkim oyunun sonunda idam kararı verir ve diğer oyuncular zanlının ayağının altından koydukları halı veya kilimi çekip yere düşürürler (K.K.6).

12. Mest⁶ Dikme

Oyuncu Sayısı: Oyuncu sayısı yok.

Oyun Araçları: Maşa, iğne.

Oyunun Oynanma Şekli:

Bir köy konağında oynanan oyunda öncelikle bir oyun kurucu bulunur. Bu oyun kurucu sözde mescidir. Mest diktirmek isteyen? diye diğer oyunculara sorar. Daha sonra sunumunu yapar. Elindeki maşa ile şıkkıdı şıkkıdı ses çıkarır. Oyuncu başı oyunculardan birine senin mesin eskimiş der ve zorla sözde mes dikmeye çalışır. Oyuncunun ayağına iğne batırılır. Oyun bu şekilde devam eder. Genellikle ferfenede oynanan oyun, çocuklar arasında da oynanmaktadır (K.K.4).

13. Patlangaç/Patlangıç

Oyuncu Sayısı: 8-10 kişi.

Oyun Araçları: 1-1,5 cm çapında, 20 cm uzunluğunda düz ağaç, ardıç ağacı meyvası.

Oyunun Oynanma Şekli:

Düz ağacın içi nohut büyüklüğünde oyulur. Ardıç ağacının meyvaları oyulan ağacın bir ucuna konur. Konulan taraftan üfleyerek rakipler vurulmaya çalışılır. Vurulan oyundan çıkar, sona kalan oyunu kazanır (K.K.2).

14. Saplancı/Saplancı

Oyuncu Sayısı: Oyuncu sayısı yok.

Oyun Araçları: 15-20 cm yuvarlak ucu sivriltilmiş ağaç, kaz veya hindi kanadı.

Oyunun Oynanma Şekli:

Yere bir çember çizilir. Ucu sivriltilmiş ağacın arkasına kaz veya hindi kanadı takılarak ağacın havaya atıldığında yere düz bir şekilde düşmesi sağlanır. Oyuncular sırayla ağaçları dik bir şekilde havaya atarlar ve çizdikleri çembere saplamaya çalışırlar. Her saplama bir puandır. Oyun on veya on iki de biter. Kaybeden cezalandırılır (K.K.9).

15. Yer Kazmaca

Oyuncu Sayısı: En az iki kişi.

Oyun Araçları: Sopa, kısa çomak.⁷

⁶ Mest: Ayakları bilekleriyle beraber örten bir tür ayakkabı.

⁷ Çomak: Odun parçası.

Oyunun Oynanma Şekli:

Genellikle çay kenarındaki yumuşak arazide oynanır. Herkesin kendine ait bir sopası vardır. Bir adet de çomak bulunur. Her oyuncu yaklaşık seksen cm çapında etrafına bir daire çizer. Oyuncular çizdikleri çemberin ortasına geçer. Bir ebe seçilir, çomak çizilen çemberlerin ortasına kazılmış küçük çukura yatay bir şekilde koyulur. Ebeden bir sonraki oyuncu çomağı bu çukurun üzerine yatay bir şekilde koyduktan sonra elindeki uzun sopası ile sopanın ucunu çukura sokup çomağı altından yukarı doğru hızla kaldırarak çomağa hızla vurup en uzak mesafeye atmak için vurur. Çember sahibi ebe ise, uzağa gönderilen çomağı alıp kendi çemberine en hızlı şekilde getirmek için koşmaya başlar. Ebe çomağı almaya gittiğinde diğer oyuncular tüm güçleriyle ebenin çemberini sopalar ile kazmaya başlarlar. Ebe çomakla birlikte döndüğünde oyuncular kazma işlemine son verirler. Bu şekilde sırayla devam eder. Oyun bir oyuncunun çemberinin tamamen kazılması ve oynanamaz hale gelmesi ile son bulur ve o kişi mağlup olur. Çemberi en az kazılan kişi ise oyunu birincilikle bitirir. Daha sonra mağlup olan kişi, birinci olan kişiyi köye kadar sırtında götürmesi ile son bulur (K.K.11).

16. Yüksük

Oyuncu Sayısı: İki.

Oyun Araçları: 9 adet fincan ve yüzük.

Oyunun Oynanma Şekli:

İki grup oluşturulur. Dokuz adet fincan dizilir ve birinin altına bir yüzük konur. Graplardan biri yüzüğü saklayan diğeri ise bulmaya çalışandır. İlk seçiminde bulursa oyunu doğrudan kazanır eğer bulamazsa son üç fincan kalıncaya kadar bulmak zorundadır. Eğer bulmaya çalışan grup yüzüğü bulamazsa yanar. Kaçınıcı fincanda bulduysa ceza olarak o kadar adet oyuncuya mühür vurulur veya yüzü karalanır (K.K.9).

SONUÇ

Çocuk oyunları somut olmayan kültürel miras unsurlarındandır. Çocuk oyunları oynandığı yerin kültürel izlerini de içinde barındırdıkları için kültürel hazinenin temel yapı taşlarındandır.

Çocuk oyunları, çocukların fizyolojik ve psikolojik olarak gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Günümüzde çocuklar yaşamdan kopuk sanal oyunlar ile vakitlerini harcamaktadırlar. Bu durum çocukların gelişimini olumsuz etkilemektedir. Yaşamdan kopuk bir şekilde büyüyen çocuklar toplum içerisinde uyum sağlama güçlükleri yaşamaktadırlar. Çocuk oyunlarından öğrenilen arkadaşlık, paylaşma, iş birliği gibi kavramlardan uzak kalmaktadırlar. Çocuk

oyunları aynı zamanda motor becerileri de olumsuz etkilenmektedir. Geleneksel oyunların içerisinde yapılan oyuncaklar, gerçekleştirilen eylemler çocuğun gelişiminde büyük bir önem arz etmektedir.

Sonuç olarak ortaya koyulduğunda ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Günümüz şartlarında sanayileşme ve teknoloji ile birçok oyun materyali üretilmektedir. Bunların birçoğu sanal oyun aletleridir. Bu oyunlarda teknoloji bilinçli bir şekilde kullanılmalıdır. Çocukları, her açıdan kendilerini geliştirebilecekleri oyunlara yönlendirmek gerekmekte ve bu gelişim aşamasında çocuk oyunlarından yararlanılmalıdır. Çocuklar çocuk oyunlarından hayata dair birçok beceriyi kazanabilmektedir. Bu kazanım sonucunda ileri çocukluk döneminde sosyal ilişkileri daha kuvvetli olmakta ve kendini ifade edebilme yetisi kazanabilmektedirler. Çocukların bu kazanımları elde etmesi sağlanmalı ve çocukların kişisel gelişimlerini temellendirme aşamasında, çocuk oyunlarından yararlanılmalıdır.

Kültürel belleğin çocuk oyunlarına etkileri oyunların içeriklerinden anlaşılmaktadır. Örneğin “mest dikme” oyunundan yörede mestin yaygın olarak kullanıldığını, “beddem ateşi” oyununda halk inanışları ile ilgili, “et satma” oyununda halk kültüründe yardımlaşmanın izlerini “mahkeme” oyununda toplumsal statülerin izlerini, “kağnı” ve “patlangaç” oyununda el becerisi, tasarım ve yaratıcılığın izlerini net bir şekilde görmekteyiz. Diğer oyunlara baktığımızda arı, çember yarışları, çingir, el içi-el üstü, güvercin taklası, hülü, kemük, saplangıç, yer kazmaca, yüksük oyunları fiziksel becerilere dayalı ve eğlendirme işlevi daha ağır basan oyunlardır.

Çocuk oyunlarını oynayarak büyümüş insanları, kişisel gelişimlerinin genellikle daha sağlam temeller üzerinde inşa edildiğini görmekteyiz. Kaynak kişiler ile görüşüldüğünde, kişilerin çocukluk arkadaşlıklarını hatırlamaları ve olumlu duygular içerisine girmeleri bize çocuk oyunlarının kazandırdığı edinimleri kanıtlar niteliktedir. Günümüzde çocukların bu kazanımları elde etmesi sağlanmalı ve çocukların kişisel gelişimlerini temellendirme aşamasında, çocuk oyunlarından yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ağyar, E. (2006). *Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi ve Çeşitli Örnekler*, Ogelman, G. H. (Ed.). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış İçinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aksoy, A.B. Çiftçi. H.D. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*, Ankara, Pegem Akademi.

And, M. (1974). *Oyun ve Bugü*, İstanbul, İş Bankası Yayınları.

Aycan, İ. (2003). Geçmişten Günümüze Tarih Boyunca Gerede, *Gerede Belediyesi Yayınları*:1, 11-23.

- Başal, H.A. (2011). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Boratav, P. N. (1994). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çolak, F. (2009). *Geleneksel Kayseri Çocuk Oyunları ve Halkbilimsel İncelemesi*. Konya: Kömen Yayınevi.
- Dağlı, Y. Kahraman S.A. (2008), *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahâtnamesi I*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demircioğlu, YZ. (1934). *Anadolu’da Eski Çocuk Oyunları*, İstanbul, Milli Mecmua Matbaası.
- Doğan, A. (2010). Geleneksel Çocuk Oyunları Malatya İli Battalgazi İlçesi Örneği. Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Erdal, K. (2019). “Çocuk Oyunlarında Değerler Eğitimi.” *Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 2(2). s. 53-59.
- Erhan, T. Maratkızı. A. (2010). Kırgız Ulusal Oyunları. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*. 1: 221-243
- Erpulat, H. (2004). Gerede ve Köylerindeki Örf, Âdet, Gelenek ve Göreneklerimiz: Gerede Belediyesi Yayınları:2, 49.
- Kaya, D. (2011). *Çöm Çöm Çömbelek: Sivas Çocuk Oyunları. 1.Baskı*. İstanbul, Kitabevi Yayınları.
- Kayabaşı, R.G. (2019). *Ata Yurttan Ana Yurda Çocuk Oyunlarının Yolculuğu Taşeli Yöresi Çocuk Oyunları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Oğuz, M.Ö. Beden D. (2006). *2005 Yılında Çorum’da Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*, Ankara, Hitit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Halkbilimi Topluluğu Yayınları: 7.
- Örnek, S.V. (1979). *Geleneksel Kültürümüzde Çocuk*, Ankara, Bilgesu Yayıncılık.
- Toksoy, A.C. (2010). Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları, *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*. C: 2-1. S: 205-220.
- Yalman, A.R. (1993). *Cenap’ta Türkmen Oymakları (Haz: Sebahat Emir)*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yücel, A.S. Gündoğdu C. (2012). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Geleneksel Çocuk Oyunları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Elektronik Kaynaklar

<http://www.gerede.net/Default.aspx?Sayfa=bolumler&BolumNo=002-004-002->

Sözlü Kaynaklar

Kaynak Kişi 1: Suat İpek, 71, Lise Mezunu.

Kaynak Kişi 2: İbrahim Yaşar, 63, Ortaokul Mezunu.

Kaynak Kişi 3: Fahri Ars, 62, Lise Mezunu.

Kaynak Kişi 4: Hasan Hüseyin Ayata, 61, İlkokul Mezunu.

Kaynak Kişi 5: Sami İpek, 60, Önlisans Mezunu.

Kaynak Kişi 6: Lütfü Yaman, 59, Lise Mezunu.

Kaynak Kişi 7: Sevim Ars, 58, İlkokul Mezunu.

Kaynak Kişi 8: Şaban Ünlü, 49, Ortaokul Mezunu.

Kaynak Kişi 9: Bilal Timorçin, 47, İlkokul Mezunu.

Kaynak Kişi 10: Koray Eke, 46, Üniversite Mezunu.

Kaynak Kişi 11: Orhan Gazi Eke, 42, Üniversite Mezunu.

Kaynak Kişi 12: Hayrettin Öksüzoğlu, 42, Ortaokul Mezunu.

Kaynak Kişi 13: Hakan Ayata, 41, Önlisans Mezunu.

Kaynak Kişi 14: Serkan Ayata, 40, Lise Mezunu.