



Academia

Eğitim Araştırmaları Dergisi

NİSAN-2022

Cilt-7 / Sayı-1

e-ISSN 2619-9351

Editör:

Dr. Öğretim Üyesi Mithat ELÇİÇEK



Academia

Journal of Educational Research

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH-AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGISI-AEAD

e-ISSN: 2619-9351

Volume / Cilt 7| Issue / Sayı 1 Pages / Sayfa: 1-110

April / Nisan 2022

<https://dergipark.org.tr/pub/egitim>

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH-AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ-AEAD

Publisher/Yayıncı

Kebitech Teknoloji Sanayi Ltd. Şti.

Editor-in-Chief

Assist. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Publication Coordinator

Assist. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Publishing Editor

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU

English Language Editors

Assoc. Prof. Dr. Emrah ERİŞ

Turkish Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Erhan AKIN

Technical Check and Layout

Assist. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

Yayın Editörü

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Doç. Dr. Emrah ERİŞ

Türkçe Dil Editörü

Doç. Dr. Erhan AKIN

Teknik Kontrol ve Mizanpaj

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

PUBLICATION BOARD/ YAYIN KURULU

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Fikriye Kırbag ZENGİN – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KARAL – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ– Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU – Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI – Penn State Harrisburg University
Associate. Prof. Dr. Fakhra Aziz– Lahore College for Women University
Associate. Prof. Dr. Özcan Tunalılar– University of Portland State
Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN – Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL – Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR – Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN – Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Üyesi Ferhat BAHÇECİ – Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Üyesi Sakine ÖNGÖZ – Trabzon Üniversitesi
Asst. Prof. Dr. Joseph Calvin Gagnon - University of Helsinki
Asst. Prof. Dr. Natavan Bakhshaliyeva - Baku State University
Asst. Prof. Dr. Heike Wendt – University of Graz
Dr. Öğr. Ü. Mücahit Öztürk – Aksaray Üniversitesi

INDEXING/İNDEKSLER

ASOS Index
Erih Plus
Academic Resource Index
ISSN Portal Index

CONTENTS / İÇİNDEKILER
(Araştırma Makaleleri / Research Articles)

The Impact of Music on The Education Motivation in Adolescents

Bahar BAYLAROVA-ALAKBAROVA

1-6

Examination of Children' Playing Game Tendencies and Digital Game Preferences
Based on Gender

Ekrem BAHÇEKAPILI, Merve YILDIZ, Erhan ÇİFTÇİ, Hasan KARAL

7-23

Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Fen Eğitime Yönelik Çalışmaların
Meta-Sentezi

Research on The Theory of Multiple Intelligences Studies in Science Education in
Turkey: A Qualitative Meta-Synthesis Study

Hülya ASLAN EFE, Sefer BAKÇI

24-43

Okullarda Örgütsel Dedikodu İle Bağlılık Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine
Göre İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Organizational Gossip and Commitment in
Schools According to Teacher Views

Hamza ALAKAŞLI, Rasim TÖSTEN

44-58

Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi:
Nitel Bir Analiz

An Evaluation of English Teachers' Views in the Distance Education Process: A
Qualitative Analysis

Güler SHAIKH, Faysal ÖZDAŞ

59-91

Engelli Çocuğu Olan Ailelerde Öz Saygı, Yaşam Doyumu ve Sürekli Kaygı
Self-Esteem, Life Satisfaction and Trait Anxiety in Families with Disabled Children

Meşküre Hülya ÜNAL-KARAGÜVEN, Fatma DEMİRTAŞ

92-110

The Impact of Music on The Education Motivation in Adolescents

Bahar BAYLAROVA-ALAKBAROVA¹

Gönderim Tarihi: 28.11.2021

Kabul Tarihi: 09.01.2022

Yayın Tarihi: 19.04.2022

Abstract: This study aims to investigate the psychological influence of music on educational motivation in adolescents. A total of 600 students from 4 different schools were included in the study. Participants were randomized into two equal groups as experiment and controls. The “Music - education motivation” methodology was applied to the experimental group during one educational year. After a year, the educational motivation status of students was assessed by “Studying the Motivation of Adolescent Learning” (SMAL) and “Diagnosis of Educational Motivation of Schoolchildren” (DEMS) surveys. The results of a total of 350 students including 250 experimental (130 female, mean age 13.9±2 years) and 100 control (50 female, mean age 12.8±3 years) groups were analyzed. A statistically significant difference was found between the two groups according to the results of the SMAL survey ($p = .01$). Also, the DEMS questionnaire revealed that the self-improvement and communicative motivations of the students in the experimental group were significantly higher than controls ($p < .05$). In this study, it was shown that music-enriched education is associated with learning motivations in adolescents. As a result of the study, it can be said that the education model that includes music and art positively affects the educational motivation of teenagers.

Keywords: Psychology, Music, Education, Motivation, Adolescents.

INTRODUCTION

H. Gardner, who is the author of the theory of multiple intelligences, argued that music is associated with emotional and cultural development as well as intelligence (Gardner, 1993). He stated that music contributes to making accurate decisions and helps to think. The conducted researches also confirm that musical education is very important as a part of the modern educational approaches (Colwell & Davidson, 1996; Črnčec et al., 2006). It has been shown that students in multi-intelligence schools, where music education is given, get significantly higher scores than their peers in non-arts disciplines (Snyder, 1997). In addition, music lessons improve IQ and have positive effects on social behavior (Schellenberg, 2004).

Although there are articles stating that music has effects that increase intelligence, strengthen focus and motivate, scientific evidence on this subject is limited. At the same time, it is not known exactly what kind of change music causes in the electrical and hormonal activity of the brain. Functional neuroimaging studies show that music can modulate activity in brain structures such as the amygdala, nucleus accumbens, hypothalamus, hippocampus, and orbitofrontal cortex which are associated with emotions (Koelsch, 2014). The potential of this musical activity may suggest the use of music in motivation. Music triggers basic human needs, such as communication, cooperation, and social attachment. Especially in childhood, music can contribute to brain development, linguistic-syntactic processing and increase educational motivation (Hyde et al., 2009; Jentschke & Koelsch, 2009). However, it would not be wrong to say that different effects may occur according to the types of music listened to (Taruffi, et al., 2017).

The main goal of this study was to determine the effect of music on the educational motivation of teenagers and develop it by psychological and pedagogical methods. Here, we aimed to investigate students' motivations for education, learning, and personal development, not their school scores. Besides this, another aim of the research was to assess the musical tastes and national spirit of the pupils and explain the importance of aesthetic music education.

¹ Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, beylerova.b@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0345-4721

METHODS

A total of 600 adolescent participants which consist of 7th, 8th, and 9th-grade secondary school students was included in this randomized controlled trial. Participants were selected from four different schools by cluster sampling. Then the students were randomized into two equal groups as experiment and control. "Music - education motivation" (MEM) methodology was applied to the experiment group for 45 minutes once a week during one schooling year in order to investigate the effect of music on education motivation. The content of the MEM method includes the followings;

1. First of all, the expectations and requests of the students from this lesson method were learned. Accordingly, the course methodology was created.
2. They were drawing pictures by listening to music, which included classical ones.
3. They used to try to identify the taste of water by listening to music, samples of which included "Arazbari" composed by Uzeyir Hajibeyov and "5th Symphony" by Ludwig van Beethoven.
4. They were singing a song (karaoke) chosen by themselves from the list we have given, which included Azerbaijan composer songs.
5. They were watching the presentations relevant to the effect of music on the brain, cognition, and other physical processes.
6. The students were given different rhythm lessons, from simple to complex, consisting of Azerbaijani national rhythms.
7. The pupils were asked to write at least two music name, which they love, into a piece of paper (they were instructed not to give information about these music samples to anyone). During the following lessons, some selected music samples were played so that they could find out whose music taste was familiar to this tune most. (visual evidence showing the relationship of played music with personal qualities).
8. The pupils were given two pieces of music samples in the same topic to listen (aesthetic and non aesthetic), and they were writing down on a paper about their emotional sphere of the color (Lusher color test) after each of the songs relevant to the music they listened to. As a result of this, it was made the decision about music samples that could be used in the methodology.

After the research program was ended at the end of the education year in order to compare the results, certain types of the survey tests such as "Studying the Motivation of Adolescent Learning" (SMAL) (Anatolyevna, 2004) and "Diagnosis of Educational Motivation of Schoolchildren" (DEMS) (Badmaeva, 2004) were applied both in experimental and control groups. Two hundred and fifty students who did not attend all lessons and did not answer all of the questionnaires were excluded from the study. Informed consent for participation in the study was obtained from the parents of the students. Ethics approval for the study was obtained from the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan (13 Nov 2018, 13-416/10-24). All study procedures followed the Helsinki Declaration for protecting human subjects.

Statistical Analysis

The analyses were performed using the statistical software package IBM SPSS version 22. Descriptive statistics were summarized with frequency and mean \pm SD, appropriately. Two independent groups compared with Mann-Whitney U tests. The Kruskal Wallis-H test was used to compare more than two independent groups. A $p < .05$ was accepted as statistically significant.

RESULTS

The results of a total of 350 students including 250 experimental (130 female and 120 male, mean age 13.9 \pm 2 years) and 100 control (50 female and 50 male, mean age 12.8 \pm 3 years) groups were analyzed. 131 (37%) students were in the 7th grade, 101 (29%) were in the 8th grade, and 118 (34%) were in the 9th grade. 101 (29%) students were studying at school number 232, 73 (21%) students at Atatürk High School, 78 (22%) students at Istanbul High School, and 98 (28%) students at Elitar Gymnasium. The demographic data of the participants according to groups are given in Table 1 in detail.

Table 1. Demographic indicators for experimental and control group.

Demographics		Experiment Group		Control Group	
		n	%	n	%
Sex	Female	130	52	50	50
	Male	120	48	50	50
Grade	7	91	36.41	40	40
	8	71	28.43	30	30
	9	88	35.26	30	30
School	School no: 232	76	19.21	25	25
	Ataturk Liseum	48	21.23	25	25
	Istanbul Liseum	53	29.27	25	25
	Elitar Gymnasium	73	30.47	25	25
Total		250	100	100	100

The SMAL scale is a questionnaire consisting of 18 questions adjusted for classes. The questions aim to assess students' educational and social motivations. The survey results are analyzed and scored, and continuous variables are obtained. High scores indicate high motivation. When the total scores of SMAL survey were compared, a statistically significant difference was found between the two groups ($p = .01$). In the subgroup analysis of the experimental group, the education motivation of female students seems to be higher compared to males ($p = .002$). It has been observed a statistically significant relationship between the school grade and education motivation ($p = .04$). There is no relationship between the school where the students study and their education motivation ($p = .25$) (Table 2).

Table 2. Subgroup analysis of the experimental group according to the SMAL survey results.

Demographic indicators		SMAL survey results		
		Mean	SD	<i>p value</i>
Sex	Females	57.25	.33	.002
	Males	44.51	.61	
Grade	7	88.68	.41	.04
	8	84.78	.51	
	9	54.65	.54	
School	School No: 232	43.15	.43	.25
	Ataturk Liseum	84.83	.42	
	Istanbul Liseum	65.26	.75	
	Elitar Gymnasium	72.84	.78	

The DEMS survey consists of 11 different questions and aims to measure students' learning and social impetuses. When the groups were compared according to the parameters of the DEMS questionnaire, it was found that the self-improvement ($p = .01$) and communicative ($p = .001$) motivations of the students in the experimental group were significantly higher than the control group. In addition, creativity ($p = .03$) and teaching content ($p = .03$) increased significantly in the experimental group compared to the controls. However, no statistical difference was found between the groups in other parameters of the survey (Table 3). Although not statistically significant, it was noted that the students' passion for prestige (6.26 % vs. 7%, $p = .5$) and fear of making mistakes (avoidance of failure) (4.98 % vs. 6.36%, $p = .06$) decreased in the experimental group.

Table 3. The results of DEMS survey in experimental and control groups.

Motivations	Experimental group, %	Control group, %	<i>p value</i>
Duty and responsibility	5.82	4.42	.06
Self-determination and self-improvement	22.74	19	.01
Well-being	8.41	11.78	.08
Affiliations	6	6.44	.12
Prestige	6.26	7	.50
Avoidance of failure	4.98	6.36	.06
Teaching content	5.43	3.92	.03
Learning process	3.53	3.44	.71
Communicative	3.31	7.93	.001
Creativity	7.82	6	.03
Success achievement	25	24	.23
Total	100	100	

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

In this study, we assessed the effect of the MEM methodology on the educational motivation of teenagers. One of the main features of the education model we apply is that the lessons are prepared according to the demands and expectations of the students. The results of the SMAL and DEMS surveys conducted after one year of training revealed that the educational motivation of the students increased significantly. This situation confirms the positive effect of the MEM method. In

the SMAL questionnaire, it was determined that as the school grade gets higher, the educational motivation decreases. This can be explained as such, as the grade rises, the load of the lessons increases and the content of the education does not respond to the needs, interests and learning methods of modern students. This fact was reflected in the conversations and interviews among the students. It must be said that 3 of the schools included in the study were private and 1 was a state school. However, the results of the SMAL questionnaire showed that there was no difference in the educational motivation of the students in the experimental group in terms of the location of the school they went to or the social facilities of their families. In addition, although not statistically significant, the results of the DEMS questionnaire revealed that the MEM methodology increased duty and responsibility, self-determination and self-improvement, success achievement, learning process, communicative, creativity, and teaching content motivation in adolescents.

Studies reveal the relationship between listening to music and motivation to learn a second language (Talamini et al., 2018). In addition, it is emphasized that music can have a positive effect on learning motivation and well-being in university students (Hu et al., 2021). Evidence is presented that music increases social skills. It has been shown that music therapy can improve mood, language, sensory perception, behavior, and social skills in adolescents with autistic spectrum disorders (Eren, 2015).

In this study, we analyzed students' educational and social motivations instead of school scores. Although it is mostly taken as the primary outcome in studies, the school score can be affected by confounding factors such as class heterogeneity, teachers, or sociodemographic characteristics of students. We also believe that school score is not the only indicator of success and learning motivation and social skills are also important. Learning motivation and social skills are important elements that develop people not only in school but throughout life. Especially adolescence is a period in which dreams about the future are formed.

There are some limitations of our study. The small number of participants, non-standardization of MEM content and duration can be considered as limitations. This study is the first study conducted in our country that evaluates the effect of music on educational motivation in adolescents. As a result of the study, it can be said that the education model that includes music and art positively affects the educational motivation of teenagers. At the same time, the methodology we apply increases not only the educational motivation but also the personal development and communication motivation of the adolescents.

REFERENCES

- Anatolyevna, Y. S. (2004). *Methodology for studying the motivation of adolescents' learning*. On the topic "Knowledge - children of surprise and curiosity", Kovdor. Retrieved from: <http://svetlana.pro/reader/54.html>
- Badmaeva, N. T. (2004). *Methodology for the diagnosis of educational motivation of schoolchildren (methodology of M.V. Matyukhina modified by N.T. Badmaeva)*. The influence of the motivational factor on the development of mental abilities, Monograph (pp. 149-150). Retrieved from: <https://ignorik.ru/docs/metodika-dlya-diagnostiki-uchebnoj-motivacii-shkolenikov-m.html>
- Colwell, R., & Davidson, L. (1996). Musical intelligence and the benefits of music education. *NASSP Bulletin*, 80, 55-64.
- Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), 579-594.

- Eren, B. (2015). the use of music interventions to improve social skills in adolescents with autism spectrum disorders in integrated group music therapy sessions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 207-213.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences 10th anniversary ed.* New York: Basic Books.
- Hu, X., Chen, J., & Wang, Y. (2021). University students' use of music for learning and well-being: A qualitative study and design implications. *Information Processing and Management*, 58(1), 102409.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025.
- Jentschke, S., & Koelsch, S. (2009). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *NeuroImage*, 47(2), 735-44.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nat Rev Neurosci*, 15(3), 170-80.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Snyder, S. (1997). Developing musical intelligence: why and how. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 165-171.
- Talamini, F., Grassi, M., Toffalini, E., Santoni, R., & Carretti, B. (2018). Learning a second language: Can music aptitude or music training have a role? *Learning and Individual Differences*, 64, 1-7.
- Taruffi, L., Pehrs, C., Skouras, S., & Koelsch, S. (2017). Effects of sad and happy music on mind-wandering and the default mode network. *Sci Rep*, 7(1), 1-10.

In the writing process of the study titled **“The Impact of Music on The Education Motivation in Adolescents”**, the rules of scientific, ethical and citation were followed; it was undertaken by the authors of this study that no falsification was made on the collected data. **“Academia Journal of Educational Research and Editor”** had no responsibility for all ethical violations to be encountered, and all responsibility belongs to the authors and that the study was not submitted for evaluation to any other academic publishing environment.

Examination of Children's Playing Game Tendencies and Digital Game Preferences Based on Gender

Ekrem BAHÇEKAPILI¹

Merve YILDIZ²

Erhan ÇİFTÇİ³

Hasan KARAL⁴

Gönderim Tarihi: 21.02.2022

Kabul Tarihi: 04.03.2022

Yayın Tarihi: 19.04.2022

Abstract: This study reports on a survey of 4-8th grade students' (N=10139) playing game tendencies and digital game preferences based on gender. Descriptive statistics were used to determine the children's playing game tendencies and digital game preferences. And also, frequent pattern mining was used to discover which digital games are played frequently and together by children. The findings showed that children have an increased time spent playing games on weekends and boys tend to playing game more than girls. On the other hand, action games stood out as the most common choice among the children both girls and boys. In terms of game language, Turkish and English games were preferred almost equally. In addition, children mostly preferred digital games that can be played online, offering in-app purchases, and played on mobile devices. According to the frequency of playing, it was found that the children mostly preferred to play *Minecraft*, followed by *Subway Surfers* and *Hay Day*, respectively. In terms of gender, it was concluded that girls mostly preferred *Subway Surfers*, while boys played *Hay Day*. When the games were considered according to the frequency of playing together, *Temple Run* and *Subway Surfers* games among girls, and *FIFA* and *Piano Tiles* games among boys can be played together. The research reveals more detailed information about children's game preferences in terms of gender.

Keywords: Playing game tendency, Digital game preference, Gender, Children, Frequent pattern mining

INTRODUCTION

Games, which have an important role in the development of culture and civilization, are as old as human history. Huizinga (1955) defines the concept of play as one of the purest physical and biological activities of human beings, which have existed before, and which guide the way for culture. Games essentially represent worlds enabling distinct reflections of the real perceptions involved in culture (Doğu, 2006). Playing game is an action that has an important function in providing the competencies that animals and humans can demand from them in early developmental stages (Sutton-Smith, 2004a). Despite many studies on games, researchers have yet to come up with a consensus regarding the definition of the game and its common structural components (Colman, 2016; And, 2003). According to dictionaries game is defined as "activity for entertainment" (Oxford English Dictionary) and "entertainment that develops talent and intelligence, has certain rules, and helps to have a good time" (TDK).

With the effect of technological developments, the understanding of entertainment has changed and traditional games have gained a digital dimension, leaving their place to games in virtual environments. When it comes to the digital game environment, it is very difficult to distinguish the terms computer, internet, and game from each other. Kirriemuir (2002) stated that the terms "digital video games" and "computer games" can often be used interchangeably. In the literature, digital games can also be called by various names such as video games, virtual games, console games, computer games, electronic games (Eni, 2017).

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, ekrem61@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7538-1712

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, mrvyildiz.86@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8665-0287

³ Trabzon Üniversitesi, Türkiye, erhanciftci81@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9716-4399

⁴ Trabzon Üniversitesi, Türkiye, hasankaral@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3555-050X

In this direction, Çetin (2013) defines digital games as games that are programmed with various technologies and offer a visual environment with user input. On the other hand, Yiğit (2017) refers to digital games as the games played on several devices such as computers, smartphones, game consoles, tablets, etc.

In the literature, it is possible to come across a wide variety of classifications of digital games. One of the first classifications of games was developed by the French gaming sociologist Roger Caillois. Caillois (1961) analyzed games through a lens based on four categories: competitive, chance, simulation, and vertigo games. Competitive games involve several game types such as football, tennis, golf, boxing, or chess, which are based on individual or group competition. Games of chance refer to a wide range of games such as roulette, dice games, or lottery. Simulation games are based on the player's assumption of the role of another person, object, or animal, simulating the latter's acts. Role-playing games are often included in this category. Vertigo games, on the other hand, are the ones that can lead to distinctive fluctuations in human perception, causing dizziness, loss of direction, and disconnection from one's actual physical environment. Games based on virtual reality goggles are usually examples of this category (Sezgin, 2016). Yet another study categorized games again in a four-fold structure, like card games, athletic games, child games, and computer games (Crawford, 1984). When computer games began to be defined as a different category, the game theorist Sutton-Smith (2004b) developed a sub-categorization of digital games, including logic games, individual games, acts based on game-like behaviour, performance-based games, informal social games, games of simulation, celebrations, and festivals. In another study, in turn, Kukul (2013), states that digital games can classify in a variety of forms based on the purpose of the game, the form of gameplay, the number of players, and the environment it is played in.

Individuals often refer to taking a rest, lack of alternative activities, spending some free time, having fun, relaxing, competitive motivation, challenges presented, relieving stress, developing one's intelligence, providing means for socialization, and avoiding the pressures of real-life as their justification and motives for playing digital games (Griffiths & Hunt, 1995; İnal & Çağiltay, 2005; Kirriemuir, 2002; Tüzün, 2004; Wan & Chiou, 2006). The studies so far reveal that playing digital games is one of the most common activities children in primary school age develops a habit out of. In this context, the literature notes that digital games support the imagination of children, help develop hand and eye coordination, pave the way for scientific thinking based on mathematics and basic sciences such as physics, and contribute to socio-cultural, mental, psychological, and biological development of children (Horzum, 2011; Horzum, Ayaş & Balta, 2008; Yang, 2012; Yiğit, 2017). On the other hand, some studies argue that digital games are not as harmless as they are claimed to be, that these games affect the physical, mental and academic development of children negatively, and that they bring along a very important problem such as addiction (Hawi, Samaha & Griffiths 2019; Horzum, 2011; Torun, Akçay & Çoklar, 2015). In addition to the studies investigating the effects of digital games, what these games are, their features, and the reasons for their preference are also some of the focal points of research on digital games.

The literature points at a significant increase in the time children spend playing computer games in the last 30 years and note that, on average, primary and secondary school students spend 4 to 13 hours per week on digital games (Uluyol, Demiralay, Şahin & Eryılmaz, 2014). In a study with Finnish students, Männikkö et al. (2018) noted that respectively 43%, 24.5%, and 32.5% of 7th, 8th, and 9th graders play digital games. In another study carried out with students in the 11-16 age group, de Leeuw, de Bruijn, de Weert-van Oene and Schrijvers (2010) found that 72.5% of the

students play digital games, whereas the average time spent in games in a week was 3.24 hours. Similar findings were reached in a survey carried out by Pew Research Center in 2014-2015, with 1050 teenagers in the 13-17 age group, revealing that 72% of children play digital games (Lenhart, Smith, Anderson, Duggan & Perrin, 2015). Working with 5th and 6th grade students, Oflu and Yalçın (2019) found that, during weekdays, 77.6% of the students involved in the study played games less than 2 hours per day, 15.9% played 2 to 4 hours per day, and %6.5 played more than 4 hours per day. The figures for weekends are 46.9% for less than 2 hours, 36.7% for 2-4 hours, and 16.3% for 4 hours or more. In terms of gender differences, compared to girls, boys were observed to spend more time on digital games (Hastings, Karas, Winsler, Way, Madigan & Tyler, 2009; Männikkö et al., 2018). Concerning digital game genres, on the other hand, the children were usually found to prefer action-adventure games (Oflu & Yalçın, 2019; Thorne, Smith, Morgan, Babic & Lubans, 2014).

Phan, Jardina, and Hoyle (2012) found that boys prefer violent games and girls prefer socially based games in their research on digital game playing and gender preferences. According to the results of the same research, boys tend to play games in strategy, role-playing, action, and fighting games, while girls tend to play games in sociality, puzzle/card, music/dance, education, and sports. Yee (2006), in his research with 6675 gamers who play multiplayer online role-playing games, found the factors that define the motivations of players to play online games, grouping these factors under the categories of success, sociability, and addiction, and investigated the differences by gender. Accordingly, boys preferred games that focus on success and winning, while girls preferred games that require sociability and interaction. Quaiser-Pohl, Geiser and Lehmann (2006) conducted a study with 861 high school students using the method of hidden class analysis, and their children were divided into groups regardless of their gender. According to the results of the research, the group with most of the girls (83% girls, 17% boys) preferred to play logic and skill games, while the group with most of the boys (82% boys, 18% girls) preferred action and simulation games. Kinzie and Joseph (2008) found that in their research on the digital game preferences of middle school students, boys prefer active strategy and girls prefer creative and exploratory games.

This study aims to better understand the gaming patterns of children, both girls and boys, through a large-scale survey that asks questions about playing game tendencies and digital game preferences. Gender is a fundamental characteristic that underlies the behaviour and societal roles of men and women (Veltri, Krasnova, Baumann & Kalayamthanam, 2014). Therefore, it can be said that it is important to define the differences between them. Because these differences are likely to transfer to playing game habits or reflect in game preferences, this situation will be valuable for game developers, education professionals, and researchers. In this context, it is thought that this study will contribute to the understanding of the current situation in different research areas such as education, psychology, informatics, which may depend on children's digital game playing habits. This objective, the following questions were investigated in the study by gender:

- What are the children's playing game tendencies?
- What are the children's digital game preferences?
- Which digital games are popular and played together among the children?

METHOD

The study is based on the survey research, which represents a nonexperimental research design of quantitative research method (McMillan & Schumacher, 2010) to determine playing game tendencies and digital game preferences of children.

Participants

The study design was adopted using a survey of the population of 4-8th graders from 420 public schools, which are in Trabzon, Turkey (N = 40500). The survey forms were delivered to all schools through the Provincial National Education Directorate. However, some data were excluded due to the problem of being answered, and the analyses were carried out on a sample of 10139 students. The study group consists of 4398 girls (%43.38) and 5741 boys (%56.62).

Data Collection Tool

The survey form was developed in three stages. The first stage involved the preparation of a draft survey form based on a review of the literature on this topic, and its application with 50 students enrolled in 4-5th grades. Thereafter, in the light of the data derived through the initial application, the survey form was revised in consultation with two Turkish language experts in terms of language and meaning, and with five computer and education and instructional technologies experts in terms of formal structure and alignment with the purpose. Then came the second stage, where the revised survey form was applied on a pilot-study basis, with 1562 students enrolled in 5-8th grades. In the third stage, the data derived from the second stage were consulted with the same experts again, necessary revisions were made and the survey was given its final form.

The survey form contains questions about: (1) the gender of the student (girl or boy), (2) time spent playing games on weekdays and weekends (none, half an hour, 1 hour, 2 hours, 3 hours, 4 hours or more and don't know), (3) way of game play (non-digital games, computer games, smartphone-tablet and game console) and (4) whether the student plays a specific game (62 specific games' name and other choices).

Based on the special digital game names, 5 game features were re-coded. These are (1) game genre (action, adventure, classic, puzzle, racing, simulation, sports, and strategy), (2) game language (Turkish and English), (3) payment options (paid, free and in-app purchases,), (4) online/offline options (online, offline and online/offline), and (5) game platform (mobile, pc, console, PC/mobile, PC/console and PC/mobile/console). While calculating the value of each feature of the game for the student, it was checked whether there was a related feature in the games played by the student. If at least 1 game has this feature, it is coded as playing the game for this student. For example, if any of the games played by the students is a strategy genre, the strategy variable is coded as "playing", otherwise "not playing" for this student.

Data Analysis

As for the analysis of the data, different statistical were used in line with the research questions. Within the scope of the first two research questions, descriptive statistics (frequency, percentage) were used to determine the students' playing game tendencies and digital game preferences. In the last research question, frequent pattern mining was used to discover which digital games are played frequently and together by students.

Association rules generated with frequent pattern mining are the discovery of interesting associations and correlations between item sets in transactional and relational databases (Han,

Kamber & Pei, 2011). Jia (2009) explains association rules as follows:

“...the item sets $I = \{i_1, i_2, \dots, i_n\}$ is the set which includes n different items. Given a transaction database D , each transaction record in it is a subset of the sets I . The association rule is described as $X \Rightarrow Y$, here $X \subset I$, $Y \subset I$ and $X \cap Y \neq \Phi$.”

Usually support, confidence and correlation metrics are used to discover all strong association rules. The support of an itemset is defined as the percentage of the dataset that contains this itemset (Harrington, 2012). The confidence gives the strength of the rules and measures how often an item in Y appears in transactions that contain X (Murthy, Gopalan & Venkateswarlu, 2018). Lift quantifies the relationship between X and Y . A lift value greater than 1 provides strong evidence that X and Y depend on each other (Ordonez, 2006). Practical implications are ruling whose lift value is greater than 1, and support and confidence closer to 1 (Han et al., 2011). Metrics and formulas are given below:

- 1) Support: $support(X \Rightarrow Y) = P(X \cup Y)$
- 2) Confidence: $confidence(X \Rightarrow Y) = P(Y) = \frac{support(X \cup Y)}{support(X)}$
- 3) Lift: $lift(X, Y) = \frac{P(X \cup Y)}{P(X)P(Y)}$

To provide a clearer presentation of the results, the responses with a support value larger than 0.5, a confidence value larger than 0.8, and a lift larger than 1 were included in the analysis. The listing of the rules first referred to the lift value, followed by confidence, and finally support, in the respective descending order.

RESULTS

What are the children's playing game tendencies?

The frequency and percentage of cases of time spent playing games were grouped around the way of playing games (ND: Non-Digital Games, PC: Computer Games, SP&T: Smartphone-Tablet, GC: Game Console), and weekdays-weekends categories. The percentages were calculated according to the rate of the sample for each of these factors. The way of game play by students was analyzed with time spent playing games during weekdays and weekends (Table 1).

Table 1. Time Spent Playing Games on Days of The Weeks, For Way of Game Play

Way of game play	30 min	1h	2h	3h	4h or more	None	Don't know
Weekdays							
ND	2107	2434	1780	839	728	1731	520
	(20.78%)	(24.01%)	(17.56%)	(8.27%)	(7.18%)	(17.07%)	(5.13%)
PC	2165	1908	1025	469	568	3606	398
	(21.35%)	(18.82%)	(10.11%)	(4.63%)	(5.60%)	(35.57%)	(3.92%)
SP&T	2638	2507	1512	784	827	1514	357
	(26.02%)	(24.73%)	(14.91%)	(7.73%)	(8.15%)	(14.93%)	(3.52%)
GC	798	565	316	171	235	7738	316
	(7.87%)	(5.57%)	(3.12%)	(1.69%)	(2.32%)	(76.32%)	(3.11%)

		Weekends						
ND		1359	1960	1875	1186	1836	1496	427
		(13.40%)	(19.33%)	(18.49%)	(11.70%)	(18.11%)	(14.76%)	(4.21%)
PC		1621	1880	1474	801	1307	2658	398
		(15.99%)	(18.54%)	(14.54%)	(7.90%)	(12.89%)	(26.22%)	(3.92%)
SP&T		1863	2355	1873	1152	1560	934	402
		(18.37%)	(23.23%)	(18.47%)	(11.36%)	(15.39%)	(9.21%)	(3.97%)
GC		710	733	459	273	420	7231	313
		(7.00%)	(7.23%)	(4.53%)	(2.69%)	(4.14%)	(71.32%)	(3.09%)

ND: Non-Digital Games, PC: Computer Games, SP&T: Smartphone-Tablet, GC: Game Console; min: Minutes, h: Hour(s)

According to Table 1, it is understood that the students usually spend 1 hour (%24.01) playing non-digital games (like football, hide and seek, etc.) on weekdays, whereas %17.07 of the students never played such games. A review of the data on digital games reveals that games on PCs, smartphones & tablets, and game consoles usually took 30 minutes of the day. On the other hand, the students usually spend 1 hour (%19.33) playing non-digital games on weekends, whereas %14.75 of the students never played such games. A review of the data on digital games reveals that games on PCs, smartphones & tablets, and game consoles usually took 1 hour of the day.

Table 2. Time Spent Playing Games on Days of The Weeks, For Way of Game Play, By Gender

Way of game play	Gender	30 min	1 h	2 h	3 h	4 h or more	None	Don't know
ND	Girl	1163 (26.44%)	1030 (23.42%)	573 (13.03%)	240 (5.46%)	171 (3.89%)	1004 (22.83%)	217 (4.93%)
	Boy	944 (16.44%)	1404 (24.46%)	1207 (21.02%)	599 (10.43%)	557 (9.7%)	727 (12.66%)	303 (5.29%)
PC	Girl	1186 (26.97%)	744 (16.91%)	316 (7.19%)	113 (2.57%)	111 (2.52%)	1772 (40.29%)	156 (3.55%)
	Boy	979 (17.05%)	1164 (20.28%)	709 (12.35%)	356 (6.20%)	457 (7.96%)	1834 (31.95%)	242 (4.21%)
SP&T	Girl	1344 (30.56%)	1106 (25.15%)	622 (14.14%)	298 (6.78%)	298 (6.78%)	586 (13.32%)	144 (3.27%)
	Boy	1294 (22.54%)	1401 (24.40%)	890 (15.5%)	486 (8.47%)	529 (9.21%)	928 (16.17%)	213 (3.71%)
GC	Girl	277 (6.30%)	114 (2.59%)	6 (1.36%)	32 (0.73%)	32 (0.73%)	3769 (85.7%)	114 (2.59%)
	Boy	521 (9.08%)	451 (7.86%)	256 (4.46%)	139 (2.42%)	203 (3.53%)	3969 (69.13%)	202 (3.52%)

		Weekends						
ND	Girl	723 (16.44%)	994 (22.60%)	760 (17.28%)	432 (9.82%)	510 (11.6%)	805 (18.3%)	174 (3.96%)
	Boy	636 (11.08%)	966 (16.82%)	1,115 (19.42%)	754 (13.13%)	1326 (23.1%)	691 (12.04%)	253 (4.41%)
PC	Girl	932 (21.19%)	871 (19.81%)	541 (12.30%)	217 (4.93%)	246 (5.59%)	1,432 (32.56%)	159 (3.62%)
	Boy	689 (12.00%)	1009 (17.58%)	933 (16.25%)	584 (10.17%)	1,061 (18.48%)	1,226 (21.36%)	239 (4.16%)
SP&T	Girl	953 (21.67%)	1071 (24.35%)	812 (18.46%)	456 (10.37%)	569 (12.94%)	362 (8.23%)	175 (3.98%)
	Boy	910 (15.85%)	1284 (22.37%)	1061 (18.48%)	696 (12.12%)	991 (17.26%)	572 (9.96%)	227 (3.96%)
GC	Girl	245 (5.57%)	191 (4.34%)	87 (1.98%)	54 (1.23%)	51 (1.16%)	3654 (83.08%)	116 (2.64%)
	Boy	465 (8.10%)	542 (9.44%)	372 (6.48%)	219 (3.81%)	369 (6.43%)	3577 (62.31%)	197 (3.43%)

ND: Non-Digital Games, PC: Computer Games, SP&T: Smartphone-Tablet, GC: Game Console; min: Minutes, h: Hour(s)

In terms of gender, the way of game play by students was analyzed with time spent playing games during weekdays and weekends, which is presented in Table 2. On weekdays, girls usually spent 30 minutes (%26.44) playing non-digital games, whereas the largest group of boys spent 1 hour (%24.46) with these games. On the other hand, girls usually spent 30 minutes on games on PCs, smartphones & tablets, and game consoles, whereas boys often spent 1 hour on PC and smartphone & tablet games, and 30 minutes on console games. On weekends, girls usually spent 1 hour (%22.6) playing non-digital games, whereas the largest group of boys spent 4 hours (%23.1) with these games. A review of the data on digital games reveals that games on PCs, smartphones & tablets, and game consoles respectively took 30 minutes, 1 hour, and 30 minutes of the day for the largest group of girls included in the study. Boys, in turn, spent 4 hours or more on PC games, 1 hour on smartphone & tablet games, and 1 hour on console games.

What are the children's digital game preferences?

In the survey, students were asked to choose 62 specific digital game names (for example; Candy Crush, FIFA, PES, Temple Run) and other choices for other games if they played. Each of the digital games the student plays had a different feature. For this reason, these games were examined under five categories: game genre, game language, payment options, online/offline options, game platform.

Based on the games played by the students, eight game genre variables (action, adventure, classic, puzzle, racing, simulation, sports, and strategy) were created. Each of the eight genres can get a value of 0 or more, depending on the number of games played. To understand whether the students play each type of game or not, these eight variables were transformed as new dichotomous variables were created. If the genre value was greater than 0, it was re-encoded to "1", otherwise "0". None of the students had a value of "0" for each genre at the same time. Therefore, the game type of a total of 10139 student data was included in the analysis. The same method was applied for the other game features. Besides, while calculating the rates, total girls' frequency for girls, total boys' frequency for boys, and the total number of students for general were considered.

Game Genre

The details regarding the genre of the games played by the students are presented in Figure 1. Action games rank at the top of the list for girls (%94.7), boys (%96.6), and general (%95.6) in terms of genre. While simulation and sports are the least frequently played games for general (%65.5). A glance at the findings, regarding gender, reveals that girls, sports games (%41.3) were the least popular genre. Among boys, on the other hand, simulations (%61.6) were at the bottom.

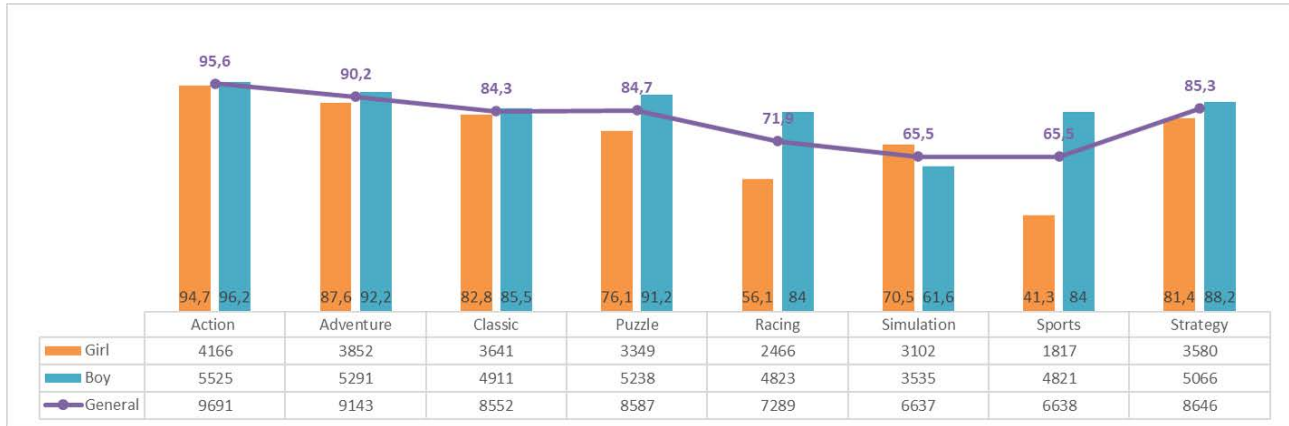


Figure 1. Distribution of the Digital Games Played by The Students, Based on Game Genre

Game Language

The analysis of the students' game play preferences based on the game language reveals that %99,8 of the games covered were in the Turkish language, and %99,2 was in the English language (Figure 2). Almost all the girls and boys (except for only 1 boy) play games in both English and Turkish. This rate is at least %99 for each group.

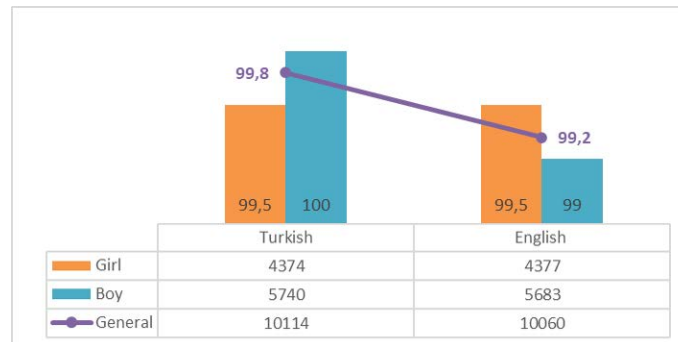


Figure 2. Distribution of the Digital Games Played by The Students, Based on Game Language

Payment Options

The payment options preferences of the games played by the students, by gender, are summarized in Figure 3. A glance at the payment options of the games played by the students reveals that almost all students (except for only 1 girl) were involved in in-app purchases. Second, free games (%95,5) and paid games (%67) take the last place. Similar results were found in terms of gender. Paid games are the least common preference for girls (%37,5), while for boys (%89,7).

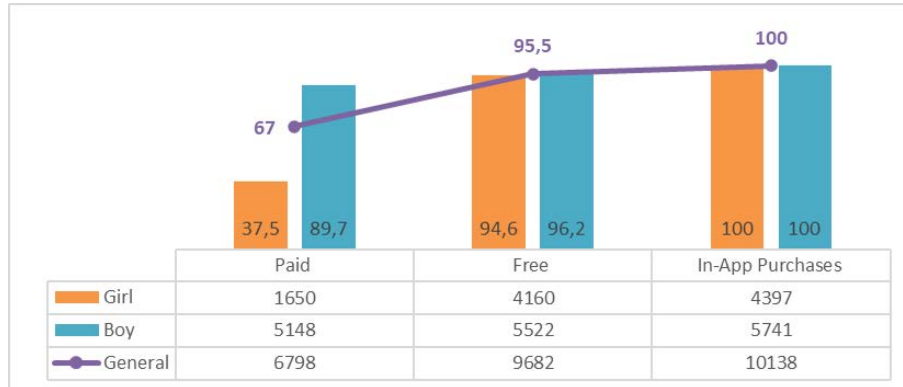


Figure 3. Distribution of the Digital Games Played by The Students, Based on Payment Options

Online/Offline Options

The online/offline options preferences of the games played by the students, by gender, are summarized in Figure 4. It is seen that almost all students (except only 1 boy) play online games. Second, both online and offline playable games (%92,7) and offline games (%22,3) take the last place. Similar results were found in terms of gender. Offline games are the least common for girls (%5,5) and boys (%35,2), and boys' rate is more than for girls' rate.

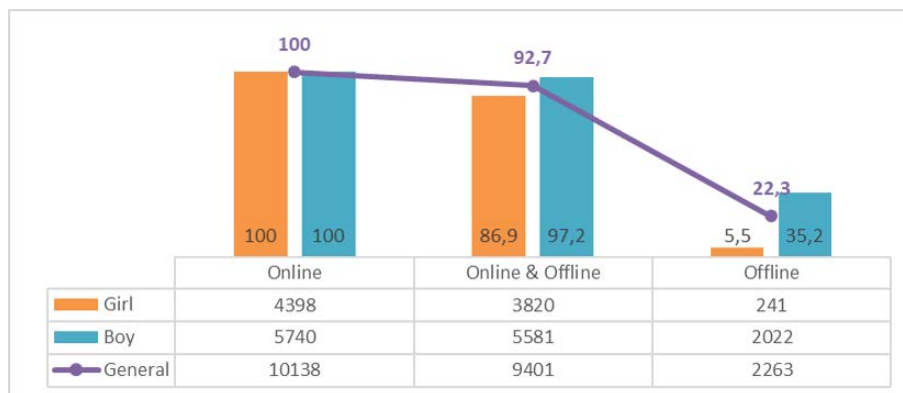


Figure 4. Distribution of the Digital Games Played by The Students, Based on Online/Offline Options

Game Platform

The game platforms of the games played by the students are summarized in Figure 5. Findings reveal that almost all students (except for only 2 boys) play mobile platforms games. Generally, it was found that the least preferred gaming platform is the computer (%22,3). On the other hand, in terms of gender, games that can be played on both pc, mobile, and console devices were the least preferred game platform for girls (%10) and boys (%36,3). Girls (%91,7) preferred games played on both computer and mobile devices more than boys (%80,5). In other categories, boys prefer them more than girls.

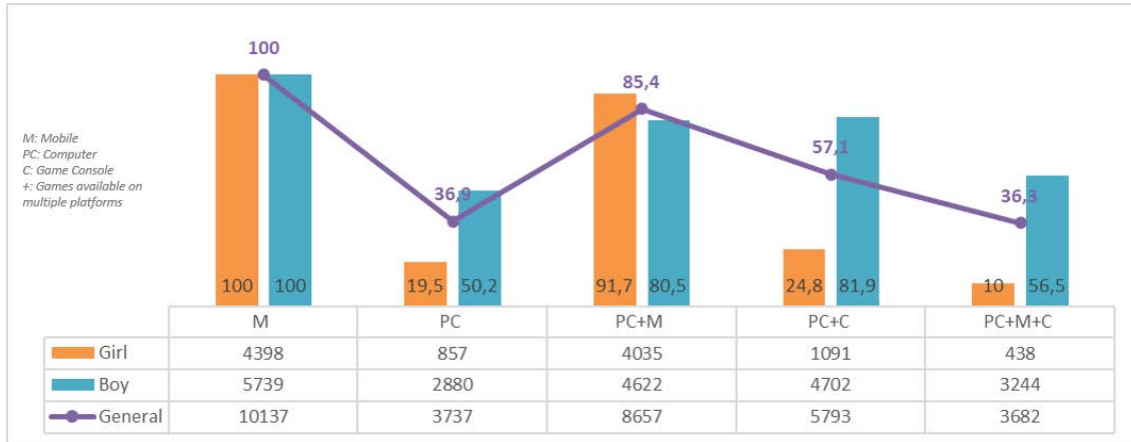


Figure 5. Distribution of the Digital Games Played by The Students, Based on Game Platform

Which digital games are popular and played together among the children?

These findings present the frequency of the games played by the students, and their possible association rules, for all students and as by gender preferences.

Most Played Games

Table 3 presents the data ranked in descending order. The support value reflects the frequency of the item sets among all games. Length, on the other hand, specifies the number of games available in each item set. In this context, *Minecraft* stands out as the most frequently played game, by being present in %70 of the item sets for all students. The item set comprised a two-game combination, namely *Temple Run* and *Subway Surfers*, on the other hand, ranks 7th among all games, in terms of playing frequency.

Table 3. Most Frequently Played Digital Games

Rank	Support	Item Sets	Length
1	0.70	MINECRAFT	1
2	0.67	SUBWAYSURFERS	1
3	0.64	HAYDAY	1
4	0.63	ATESVESU	1
5	0.62	KELIMELIK	1
6	0.62	TEMPLERUN	1
7	0.55	TEMPLERUN, SUBWAYSURFERS	2
8	0.54	CLASHROYALE	1
9	0.53	AGAR	1
10	0.52	COUNTERSTRIKE	1

A glance at Table 4 reveals that *Subway Surfers* is included in %79 of the item sets containing the games played by girls included in the sample, making it the most frequently played game for this gender. The most frequently played two-game combination for girls, on the other hand, is *Temple Run* and *Subway Surfers*, which is included in %66 of all item sets for girls.

Table 4. Most Frequently Played Digital Games for Girls

Rank	Support	Item Sets	Length
1	0.79	SUBWAYSURFERS	1
2	0.78	ATESVESU	1
3	0.73	TEMPLERUN	1
4	0.67	AA	1
5	0.66	TEMPLERUN, SUBWAYSURFERS	2
6	0.64	ATESVESU, SUBWAYSURFERS	2
7	0.61	TOM	1
8	0.60	ATESVESU, TEMPLERUN	2
9	0.60	MINECRAFT	1
10	0.56	CLASHOFCLANS	1

A glance at Table 5 reveals that *Hay Day* is included in %81 of the item sets containing the games played by boys included in the sample, making it the most frequently played game for this gender. The most frequently played 2-game combination for boys, on the other hand, is *Minecraft* and *Hay Day*, which is included in %65 of all item sets for girls.

Table 5. Most Frequently Played Digital Games for Boys

Rank	Support	Item Sets	Length
1	0.81	HAYDAY	1
2	0.76	MINECRAFT	1
3	0.72	KELIMELIK	1
4	0.71	CLASHROYALE	1
5	0.70	COUNTERSTRIKE	1
6	0.66	PIANOTILES	1
7	0.65	CRIMINALCASE	1
8	0.65	MINECRAFT, HAYDAY	2
9	0.63	OTHER	1
10	0.61	KELIMELIK, HAYDAY	2

Most Played Games Together

The analysis of Table 6 leads to two essentially similar rules, based on the criteria established. Looking at rule 1, one would find that the probability of *Subway Surfers* players playing *Temple Run* as well is %89 (confidence), given the fact that the two games are included in combination in approximate %54 (support) of all item sets. Finally, the students who play *Subway Surfers* are 1.32 times (lift) more likely to play *Temple Run* as well. A glance at rule 2 reveals that it is not much different than rule 1. The most significant difference between the two is that *Temple Run* players also play *Subway Surfers*, with the probability of combination being %89, while the likelihood of *Subway Surfers* players also playing *Temple Run* is %81.

Table 6. Association Rules

Rule	Support	Confidence	Lift
1 SUBWAYSURFERS ⇒ TEMPLERUN	0.5477	0.8881	1.3160
2 TEMPLERUN ⇒ SUBWAYSURFERS	0.5477	0.8115	1.3160

The combination rules applicable to girls are presented in Table 7, while those applicable to boys are presented in Table 8. Both tables present the top 10 rules ranked by the criteria specified.

Table 7. Association Rules for Girls

Rule	Support	Confidence	Lift
1 TEMPLERUN \Rightarrow SUBWAYSURFERS	0.5471	0.8598	1.1733
2 SUBWAYSURFERS \Rightarrow TEMPLERUN	0.5471	0.9108	1.1510
3 ATESVESU \Rightarrow SUBWAYSURFERS	0.6644	0.9067	1.1458
4 SUBWAYSURFERS \Rightarrow ATESVESU	0.6644	0.8396	1.1458
5 TEMPLERUN \Rightarrow ATESVESU	0.5206	0.8484	1.0935
6 AA \Rightarrow SUBWAYSURFERS	0.5471	0.8233	1.0613
7 {ATESVESU, TEMPLERUN} \Rightarrow SUBWAYSURFERS	0.5146	0.8386	1.0597
8 {ATESVESU, SUBWAYSURFERS} \Rightarrow TEMPLERUN	0.6006	0.8196	1.0565
9 {TEMPLERUN, SUBWAYSURFERS} \Rightarrow ATESVESU	0.5562	0.8358	1.0562
10 TOM \Rightarrow ATESVESU	0.6362	0.8201	1.0363

In the light of the rules presented in Table 7, one can argue that, among girls, the playing of *Temple Run* increases the likelihood of playing *Subway Surfer* as well, by a factor of approximately 1.17.

Table 8. Association Rules for Boys

Rule	Support	Confidence	Lift
1 FIFA \Rightarrow PIANOTILES	0.5087	0.8326	1.2584
2 {MINECRAFT, COUNTERSTRIKE} \Rightarrow CLASHROYALE	0.5014	0.8669	1.2239
3 {MINECRAFT, CLASHROYALE} \Rightarrow COUNTERSTRIKE	0.5014	0.8556	1.2155
4 CLASHROYALE \Rightarrow COUNTERSTRIKE	0.5885	0.8361	1.1804
5 COUNTERSTRIKE \Rightarrow CLASHROYALE	0.5885	0.8309	1.1804
6 SUBWAYSURFERS \Rightarrow KELIMELIK	0.5062	0.8453	1.1692
7 {CLASHROYALE, HAYDAY} \Rightarrow MINECRAFT	0.5076	0.8542	1.1195
8 {COUNTERSTRIKE, CLASHROYALE} \Rightarrow MINECRAFT	0.5014	0.8520	1.1166
9 PIANOTILES \Rightarrow HAYDAY	0.5908	0.8930	1.1067
10 {KELIMELIK, HAYDAY} \Rightarrow MINECRAFT	0.5189	0.8437	1.1058

In the light of the rules presented in Table 8, one can argue that, among boys, the playing of *FIFA* increases the likelihood of playing *Piano Tiles* as well, by a factor of approximately 1.26.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Developments in science and technology have changed the concept of the game, which has a cultural structure, as in many other fields. These changes led to the replacement of games that had hitherto been played face-to-face and often outdoors, with digital games. The development in information and communication technologies has made digital games designed for entertainment a market, and this process has turned into an exciting adventure for digital game enthusiasts. The increase in computer ownership and data storage capabilities, not to mention internet connection speeds, coupled with the diversity of portable devices and the growth of social media, were all factors which helped further the development of the digital games industry. The spread of mobile devices, on the other hand, facilitated access to digital games anytime and anywhere. Therefore, it can be said that digital games are popular with today's children and teenagers, who are called digital natives. At this junction, the definition and features of digital games, and the reasons shaping preferences about them are considered important topics of research. In this study, playing game tendencies and digital game preferences of 4th-8th grade students were determined and its

distribution according to gender was examined.

Within the scope of the first research question focusing on children's playing game tendencies, the time spent playing games on days of the weeks was examined according to the way game play, in terms of gender. According to this, on weekdays, girls usually spent 30 minutes on non-digital games, while boys spent 1 hour. Girls usually spent 30 minutes on computer games, smartphone & tablet games, and with game consoles, whereas the largest number of boys spent 1 hour on computer games and smartphone & tablet games, and 30 minutes on game consoles. On the other hand, on weekends, the girls were found to usually spend 1 hour on non-digital games, while boys spent 4 hours or more. Again, on weekends, girls spent 30 minutes, 1 hour, and 30 minutes respectively on computer games, smartphones & tablet games, and game consoles, while the respective numbers for boys were 4 hours or more, 1 hour, and again, 1 hour. These findings suggest that, compared to girls, boys spend more time on games, and children spent even more time on weekends. Similarly, in the literature, it is concluded that boys generally play more games than girls (Taştekin, 2019; Männikkö et al., 2018; Hastings et al., 2009) and that there is an increase in the average in time spent playing games of students on weekends (Ofly & Yalçın, 2019).

In the second research question focusing on children's digital game preferences, the games played by the students were examined under five features: game genre, game language, payment options, online/offline options, and game platform. In terms of game genre, action games stand out as the most popular genre among the students, while simulations and sports games were found to be the least popular. On the other hand, sports games were less preferred among girls and simulation games among boys. Action games again rank at the top of the list of popular genres for each gender. Findings regarding the most played game genre in the literature differ as adventure/action (Ofly & Yalçın, 2019; Taylan & Durğun, 2017; Thorne et al., 2014), strategy/tactical (Phan, 2011), competition (Topal & Aydın). It is thought that this situation arises from the different classifications of the games, the diversification of popular games in terms of genres, and the changes in individuals' game preferences. As a matter of fact, Quaiser-Pohl et al. (2006) also concluded in the study that boys prefer action games more, and they predicted that the difference between boys and girls may close due to the development of technology over time.

When other features are examined, in terms of game language, both Turkish and English language games are preferred almost equally. Therefore, it can be said that the game language does not affect game preferences. However, it was determined that while girls preferred Turkish games more with a rate of approximately %56, boys preferred English games more at the same rate. This may be since boys are more motivated to play games (Veltri et al., 2014). In terms of payment options, the games offering in-app purchases were found to be popular choices. Although paid games are the least preferred, this ratio is much lower for girls than boys. In terms of online/offline options, it was found that both girls and boys prefer online games the most, while offline games were almost never preferred. In the same vein, Taylan et al. (2017) found that more than half of the students involved in the study preferred online games. This finding can be interpreted as online games precede offline games due to easier access to the internet. In terms of game platform, it was concluded that the students mostly preferred the games that can be available on mobile devices. Indeed, the literature also concurs that computers and smartphones are the most popular gaming platforms (Çavuş, Ayhan & Tuncer, 2016; Kabali et al., 2015; Taylan et al., 2017).

In the last research question, the digital games that children play the most and together were examined. Among the digital games preferred by the students, the most frequently played game was found to be *Minecraft*, followed by *Subway Surfers* as the second most popular game, and *Hay*

Day as the third. Girls were found to prefer *Subway Surfers*, while boys played *Hay Day* more. When these three games are examined in terms of their features, it is seen that *Minecraft* and *Subway Surfers* are in the action game genre, while *Hay Day* is in the classic. In addition, all three games have the features of in-app purchase, online play, and are available on mobile devices. This indicates that it is consistent with the findings obtained from the second research question. In addition to these, the analysis of frequent pattern mining revealed that %89 of *Temple Run* players also played *Subway Surfers*, whereas %81 of *Subway Surfers* players also played *Temple Run*. Among girls, playing *Temple Run* led to an increased probability of playing *Subway Surfers* as well, by a factor of approximately 1.17, whereas among boys, playing *FIFA* increased the likelihood of playing *Piano Tiles* as well, by a factor of approximately 1.26.

The fact that the digital game industry has grown significantly, the number of people playing these games is increasing day by day, and especially the evolution of digital games into an industry such as e-sports has made digital games the focus of research. In a nutshell, the data obtained from the study not only reveal the current situation regarding the digital games played by children but also offer inferences regarding their gender-based preferences. Therefore, as a constantly developing and changing field, it is thought that the indicators obtained from descriptive studies like this study on digital games will be a reference for researchers to see the whole and will guide game developers in terms of preferred features.

REFERENCES

- And, M. (2003). *Oyun ve büyü. Türk kültüründe oyun kavramı [Game and magic. Game concept in Turkish culture]*. İstanbul: Yapı Kredi Publ.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. Barash, M. (Trans.). Chicago: University of Illinois Press.
- Colman, A. M. (2016). *Game theory and experimental games: The study of strategic interaction*. Oxford: Pergamon Press.
- Crawford, C. (1984). *The art of computer game design*. Retrieved from, http://www.worldcolleges.info/sites/default/files/The_Art_of_Computer_Game_Design_-_Chris_Crawford.pdf
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması [Computer games and addiction: A field study on university students]. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi [Journal of Communication Theory and Research]*, 43, 265-289.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar [Definitions and basic concepts]. In M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama [Educational digital games: Theory, design and implementation]* (pp. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- de Leeuw, J. R. J., de Bruijn, M., de Weert-van Oene, G. H., & Schrijvers, A. J. (2010). Internet and game behaviour at a secondary school and a newly developed health promotion programme: A prospective study. *BMC Public Health*, 10(1), 1-8.
- Doğu, B. (2006). *Popüler kültürün tüketim aracı olarak bilgisayar oyunlarında sunulan yaşam tarzı [Lifestyle represented in computer games as popular culture's medium of consumption]* (Unpublished master's thesis). Ege University, İzmir.
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi [Evaluation of digital game addiction and response of high school students]* (Unpublished master's thesis). Haliç University, İstanbul.
- Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: Prevalence and

- demographic indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 5(3), 189-193.
- Han, J., Kamber, M., & Pei, J. (2011). *Data mining concepts and techniques (3th ed.)*. Waltham: Elsevier.
- Harrington, P. (2012). *Machine learning in action*. New York: Manning Publications.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649.
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778.
- Horzum, M. B. (2011). Examining computer game addiction level of primary school students in terms of different variables. *Education and Science*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Balta, Ö. Ç. (2008). Computer game addiction scale for children. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(30), 76-88.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- İnal, Y., & Çağiltay, K. (2005, May). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler [The computer game playing habits of primary school students and the factors affecting their game preferences]. Eğitimde Yeni Yönelimler II - Eğitimde Oyun Sempozyumu [New Trends in Education II - Game in Education Symposium], Ankara.
- Jia, K. L. (2009, November). Research of word sense disambiguation based on mining association rule. Third International Symposium on Intelligent Information Technology Application Workshops, Nanchang.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kinzie, M. B., & Joseph, D. R. D. (2008). Gender differences in game activity preferences of middle school children: Implications for educational game design. *Educational Technology Research & Development*, 56(5), 643-663.
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine*, 8(2).
- Kukul, V. (2013). Oyunla ilgili tarihsel gelişim ve yaklaşımlar [Historical development and approaches about the game]. In M. A. Ocağ (Ed), *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama [Educational digital games: Theory, design and implementation]* (pp. 20-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). *Teens, technology and friendships*. Retrieved from, <https://apo.org.au/node/56457>.
- Männikkö, N., Ruotsalainen, H., Demetrovics, Z., Lopez-Fernandez, O., Myllymäki, L., Miettunen, J., & Kääriäinen, M. (2018). Problematic gaming behavior among Finnish junior high school students: Relation to socio-demographics and gaming behavior characteristics. *Behavioral Medicine*, 44(4), 324-334.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (7th ed.)*. London: Pearson Education.
- Murthy, T. S., Gopalan, N. P., & Venkateswarlu, Y. (2018). An efficient method for hiding association rules with additional parameter metrics. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(7), 285-290.
- Oflu, A., & Yalçın, S. S. (2019). Video game use among secondary school students and associated factors. *Arch Argent Pediatr*, 117(6), 584-591.
- Ordóñez, C. (2006). Association rule discovery with the train and test approach for heart disease

- prediction. *IEEE Transactions on Information Technology in Biomedicine*, 10(2), 334-343.
- Phan, M. H. (2011). Video gaming trends: Violent, action/adventure games are most popular. *Usability News*, 13(2).
- Phan, M. H., Jardina, J. R., & Hoyle, W. S. (2012). Video games: Males prefer violence while females prefer social. *Usability News*, 14(1).
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 609-619.
- Sezgin, S. (2016, May). *Eğitimde oyunlaştırma üzerine sistematik bir bakış [A systematic view on gamification in education]*. VIII. International Congress of Educational Research, Çanakkale.
- Sutton-Smith, B. (2004a). Cultivating courage through play. *Voices*, 30(1/2), 25-28.
- Sutton-Smith, B. (2004b). The ambiguity of play: Rhetorics of fate. In H. Bial and S. Brady (Eds.), *The performance studies reader* (pp. 132-138). New York: Routledge.
- Taştekin, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama alışkanlıklarının öğrenci ve veli bakış açısından incelenmesi [Review of the secondary school students' digital game playing habits from both students and parents perspectives]* (Unpublished master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z., & Durğun, A. (2017). A study on computer game habits and game preferences of secondary and high school students. *PESA International Journal of Social Studies*, 3(1), 78-87.
- Thorne, H. T., Smith, J. J., Morgan, P. J., Babic, M. J., & Lubans, D. R. (2014). Video game genre preference, physical activity and screen-time in adolescent boys from low-income communities. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1345-1352.
- Torun, F., Akçay, A., & Çoklar, A. N. (2015). Analyzing of computer games effects on social life and academic behaviour of the secondary school students. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-11.
- Tüzün, H. (2004). *Motivating learners in educational computer games* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington.
- Uluyol, Ç., Demiralay, R., Şahin, S., & Eryılmaz, S. (2014). The review of gaming preferences and habits of teacher candidates': Gazi University case. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 1-7.
- Veltri, N., Krasnova, H., Baumann, A., & Kalayamthanam N. (2014, August). *Gender differences in online gaming: A literature review*. 20th Americas Conference on Information Systems, Savannah.
- Wan, C. S., & Chiou, W. B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 9(6), 762-766.
- Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377.
- Yee, N. (2006). The demographics, motivations and derived experiences of users of massivelymultiuser online graphical environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15(3), 309- 329.
- Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi [The investigation of families in children's digital game addiction in terms of some variables]* (Unpublished master's thesis). Yüzüncü Yıl University, Van.

In the writing process of the study titled “**Examination of Children’s Playing Game Tendencies and Digital Game Preferences Based on Gender**”, the rules of scientific, ethical and citation were followed; it was undertaken by the authors of this study that no falsification was made on the collected data. “Academia Journal of Educational Research and Editor” had no responsibility for all ethical violations to be encountered, and all responsibility belongs to the authors and that the study was not submitted for evaluation to any other academic publishing environment.

Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Fen Eğitime Yönelik Çalışmalar Üzerine Bir Araştırma: Bir Meta-Sentezi Çalışması

Hülya ASLAN EFE¹ Sefer BAKÇI²

Gönderim Tarihi: 26.01.2022

Kabul Tarihi: 04.03.2022

Yayın Tarihi: 19.04.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı 2010-2020 yılları arasında çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkiye’de yapılan fen eğitimi çalışmalarının meta-sentezini ortaya koymaktır. Araştırmada 10 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi ve 31 araştırma makalesi olmak üzere toplam 42 çalışma incelenmiştir. Araştırmada incelenen çalışmalarda en fazla nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Örneklem seçimi olarak en fazla lise öğrencilerinin tercih edildiği saptanmıştır. Çoklu zeka kuramına uygun etkinliklerin sınındığı deneysel çalışmaların çoğunun sonucunda öğrencilerin başarısını, bilginin kalıcılığını, motivasyon, tutum ve algı geliştirmede çoklu zeka temelli etkinliklerin etkili olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka Kuramı, Fen Bilimleri Eğitimi, Meta-sentez

Research on The Theory of Multiple Intelligences Studies in Science Education in Turkey: A Qualitative Meta-Synthesis Study

Abstract: The purpose of this study is to reveal the content analysis related to the theory of multiple intelligences in science education studies in Turkey between 2010-2020. A total of 42 studies, including 10 master theses, 1 doctoral thesis and 31 research articles, were examined for the study. The study revealed that the survey method of quantitative research was often used in the studies examined. The analysis of the related studies also showed that high school students were the most preferred sample selection. The analysis of the data revealed that most of studies based on the experimental activities of the theory of multiple intelligences showed that multiple intelligence-based activities were effective in developing academic achievement, retention, motivation, attitude and perception of science for the participant students.

Keywords: Multiple Intelligent Theory, Science Education, Meta-synthesis

GİRİŞ

21 yy bağlamında eğitim ve öğretim kavramları yeni anlamlar kazanmaya devam etmektedir. Teknolojinin hızlı ve etkin gelişimi bu süreçlere yön veren en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin hızlı gelişimi ve günümüz salgın sürecini de göz önünde bulunduracak olursak öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörler daha da önem kazanmaktadır. Bu bireysel özelliklerden biri de bireyin çoklu zeka alanı olarak kabul edilmektedir (Gardner, 1993). Çoklu zeka kuramı bireysel farklılıkların öğrenme üzerine önemli etkilerinin olduğu görüşünü savunmaktadır. Gardner (1983) zeka kavramını, tek boyuttan oluşan, doğuştan gelerek gelişime açık olmayan bir yapı olarak değil çoklu boyuttan oluşan geliştirilebilir kapasitesine sahip bir yapı olarak ele almaktadır. Zekâ alanlarının kendi içerisinde bir bütünsellik gösterdiği ve bireylerin yetenekleri geliştikçe zekâ alanlarının da geliştiği literatürde belirtilmektedir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002). Gardner (1983) insan zekasının geniş yelpazesinin görmezden gelinerek, büyük yeteneklere sahip çocukların fark edilmeden sisteme yerleştirildiği tezini savunmaktadır. 1980’lerin başlarına kadar zeka ölçümleri matematik ve sözel zeka alanını test eden sorulardan oluşmaktaydı ki bu testler Piaget’in (1950) bilişsel öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanmaktaydı. İnsan beyni üzerine yapılan çalışmaların da artması ile insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevinin farklı olduğu gerçeği ortaya konmuştur

¹ Dicle Üniversitesi, Türkiye, hulyaefe@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0042-4546

² Dicle Üniversitesi, Türkiye, seferbakci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3945-4259

(Herrmann, 2003). Gardner (1983) "Zihin Çerçevesi" kitabı ile kültürlerin ve bilim insanlarının zekayı çok kısıtlı olarak tanımlayarak ele aldığını, zekanın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiğini ve her insanda 7 farklı zeka alanı bulunduğu argümanını ortaya atmıştır. Bu zeka alanları sözel-dilsel, mantıksal matematiksel, görsel-mekansal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişisel-içsel, kişiler arası- sosyal olarak sınıflandırılmaktadır. Sonrasında, doğa zekası 8. zeka alanı olarak belirlenmiştir. Sözel zeka alanının, dilbilgisi kurallarını bilme ve uygulayabilme, dili doğru kullanma, dildeki karmaşık anlamları değerlendirme, cümlelerin anlamını kavrayabilme, cümlelerin düzeni hakkında yorum yapma, edebi eser yazabilme, okuma, anlatma, teşbih, mizah, hiciv gibi edebi sanatları kullanabilme ve dili etkili kullanma becerisi olduğu belirtilmektedir. Mantıksal/Matematiksel zeka alanı ise, mantıksal düşünme, problem çözme, hesap yapma gibi becerileri içermektedir. Ayrıca matematiksel zeka alanı yüksek olan öğrencilerin, matematiksel işlemler yapma, hipotez kurup test etme, bilimsel çözümler üretebilme gibi alanlarda başarılı oldukları ve eşleştirme, bulmaca çözme, yapboz gibi zeka oyunlarından hoşlandıkları bilinmektedir. Görsel/Uzamsal Zeka alanının; tasarımlar yapma, resim çizme, şekiller ve çizimlerle düşünme, yüzleri tanıma, ayrıntıya dikkat etme gücü, yön bulma becerisi ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Vural, 2004). Müzikal-ritmik zeka alanının, seslere, ritimlere, melodilere karşı duyarlılık gösterme kabiliyeti olduğu belirtilmektedir (Gardner, 1993). Bedensel / Kinestetik Zeka alanının, beyin ile vücut koordinasyonunu doğru bir şekilde kullanma, jest-mimiklerle bir şeyi ifade etme yeteneği olduğu bilinmektedir. Sosyal-Kişilerarası zeka alanının, çevremizdekileri anlama, sosyal becerileri kazanma, ikna edebilme, grup çalışmalarında uyumlu olma yeteneği olduğu vurgulanmaktadır (Gardner, 1993). İçsel zeka alanını Gardner (1993), günlük hayatımızda kullandığımız en önemli zeka olarak tanımlamıştır. Kendini tanıma, kendini değerlendirme, kendi derinliklerine inebilme, kendinle barışık olma, düşünme sürecini tanımlama yeteneğidir. Gardner bu zekanın üç temel ögesinden bahsetmiştir. Kişi kendi iç dünyasının kaynaklarının farkına varmalı, duygu - düşüncelerini ayırt edebilmeli ve bütün bunları davranışlarında kullanabilmelidir (Selçuk, 2004). Doğa zeka alanı ise, dünyayı, doğayı, çevreyi, canlıları sevme ve sınıflandırabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1999). Çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan araştırmalar fen eğitimi alanında geniş bir literatür oluşturmaktadır. Diğer taraftan çoklu zeka kuramı üzerine yapılan fen eğitimi çalışmalarının sayısının sürekli artması araştırmacılar içinde alan yazını takip etmeyi oldukça zor bir hale getirmektedir. Bu nedenle çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan fen eğitimi araştırmalarının belirli aralıklarla incelenip düzenlenmesinin ve bu çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesinin, çoklu zeka alanı ile ilgili fen eğitimi çalışmaları yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Literatürde çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen bazı araştırmalar (Yurt ve Polat, 2015; Hürsen ve Özçınar, 2009; Karabay, Günay Bilaloğlu, Işık ve Kuşdemir Kayıran, 2011) bulunmaktadır. Yurt ve Polat (2015) çalışmalarında çoklu zeka kuramı uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan akademik araştırmaların meta analizini ortaya koymuşlardır. Hürsen ve Özçınar (2009) ise çalışmalarında 1999-2003 yılları arasında çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların meta-sentez ile değerlendirilmesini gerçekleştirmişlerdir. Yine Karabay, Günay Bilaloğlu, Işık ve Kuşdemir Kayıran (2011) çalışmalarında, 1998-2010 yılları arasında çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini meta-sentez yöntemini kullanarak ortaya koymuşlardır. Literatür incelendiğinde çoklu zeka kuramı ile ilgili 2010 sonrası yapılan fen eğitimi çalışmalarının meta-sentez yöntemi kullanarak analiz edildiği çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı 2010-2020 yılları arasında çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarının meta-sentez yöntemi ile analiz edilerek yapılan araştırmaların eğilimlerinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
4. Kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
5. Seçilen örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?
6. Örneklem düzeyleri dağılımı nasıldır?
7. Kullanılan istatistiksel analizlerin dağılımı nasıldır?
8. Kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
9. İncelenen çalışmaların sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırma deseni olarak bir meta-sentez çalışması yapılmıştır. Meta sentez araştırmaları, belirli bir konu veya alanda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak bir nitel olarak bir sentez hazırlanmasıdır. Böylece araştırmacılar birden fazla olan dokümanları zamandan tasarruf ederek daha kısa sürede inceleme fırsatı bulabileceklerdir.

Verilerin Toplanması

Meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalar, 2010-2020 yılları arasında gerçekleştirilen 42 çalışmayı kapsamaktadır. Verilerin toplanmasında “Çoklu Zeka Kuramı”, “Çoklu Zeka Teoremi” ve “Fen Bilimleri” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, fen bilimleri alanında Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili 2010-2020 yılları arasını kapsayacak şekilde YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Researchgate ve ulusal çapta yayınlanan bilim dergileri incelenerek çalışma alanı ve ilgili tarih aralığından 10 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi ve 31 makale olmak üzere toplamda 42 çalışmanın meta-sentez yapılmıştır.

Çalışmaların araştırma kapsamına alınmasındaki ölçütler

Bu araştırmaya dahil edilen çalışmaların sahip olması gereken kriterler;

1. Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili olması,
2. Çalışmanın fen eğitimi ile ilgili olması,
3. Çalışmalara katılan bireylerin Türkiye’de yaşıyor olması
4. Master veya doktora tezi olması,
5. Araştırma makalesi olması
6. Yönteminin açıkça belirtilmiş olması
7. 2010-2020 yılları arasında yapılmış olması olarak belirlenmiştir.

Kodlama Süreci

Öncelikle, araştırmaya dahil edilen tüm çalışmaların ilgili bölümleri okunmuş, tablo oluşturma suretiyle bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Sonrasında araştırmaların problemleri incelenerek temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken çalışmaların bağımlı değişkenleri temel alınmıştır. Temaların oluşturulmasından sonra tema kodları düzenlenmiştir. Meta-sentez modeline uygun olarak her çalışma A1, A2,A42 şeklinde kodlanmış ve yıllarına göre

sıralanmışlardır. Daha sonra tezlerin kod numaraları, yazarı, kabul edildiği yıl, çalışmanın türü, çalışma adı ve çalışma teması tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Temalara Ayırmada Kullanılan Kod Şablonu

Temalar	Tema Kodu	Çalışma Sayısı
Çoklu Zeka ve Fen Başarısı	ÇKFB	14
Çoklu Zeka ve Başarı İlişkisi	ÇZBİ	3
Çoklu Zeka ve Fene Yönelik Tutum	ÇZFYT	6
Çoklu Zeka ve Öz yeterlik Algısı	ÇZÖYA	2
Çoklu Zeka Alanı Belirleme	ÇZAB	8
Çoklu Zeka ve Çevreye Yönelik Tutum	ÇZÇYT	3
Çoklu Zeka ve Fen Bilimleri Ders Kitabı	ÇZFDK	2
Çoklu Zeka ve Öğretim Yaklaşımı	ÇZÖY	1
Çoklu Zeka ve Fen Bilimleri Öğretim Programı	ÇZFBÖP	1
Çoklu Zeka ve Motivasyon	ÇZM	1
Çoklu Zeka ve Öğretmen Görüşleri	ÇZÖG	3
Çoklu Zeka ve Eleştirel Düşünme	ÇZED	1
Çoklu Zeka ve Girişimci Özellik	ÇZGÖ	1
Çoklu Zeka ve Öğrenme Biçimi	ÇZÖB	2
Çoklu Zeka ve Öğrenme Stili	ÇZÖS	2
Çoklu Zeka ve 21. yy becerileri	ÇZYB	1

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırma bağlamında öncelikle araştırmalar kodlama sırasına göre excel ortamına yüklenmiştir. İlk üç çalışma araştırma sorularına göre iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar birbirlerinden bağımsız şekilde araştırmaya dahil edilen çalışmaların analizlerini gerçekleştirmiştir. Bireysel analiz sürecinin sonunda, araştırmacılar bir araya gelerek analiz karşılaştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. İki araştırmacının analiz sonuçlarının Miles-Huberman uyuşum yüzdesi %95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar farklı kodlamalar üzerinde tartışarak ortak bir sonuca varmışlardır. Sonrasında, kodlanan veriler, grafik olarak düzenlenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

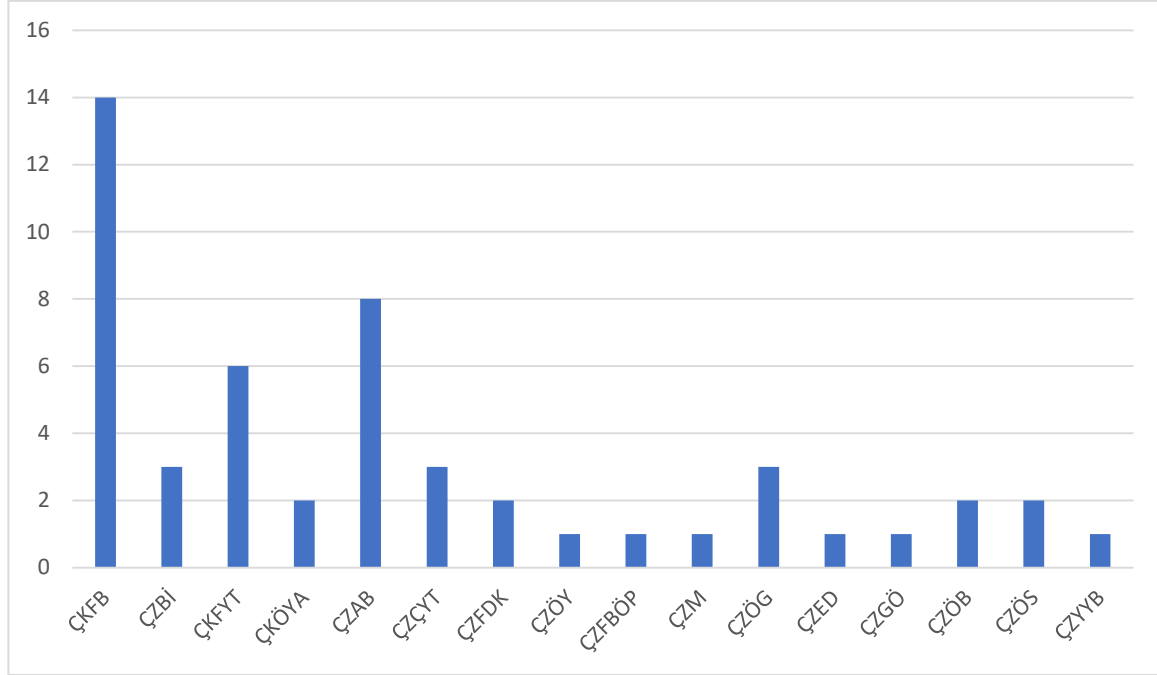
Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen çalışmaların kod ve tema kodları verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Kod ve Tema Kodları

KOD	YAZAR	YIL	TÜR	ÇALIŞMA ADI	TEMA KODU
A1	Kübra Arslanyolu	2010	Yük. Lis. Tezi	İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Çoklu Zeka Kuramına Göre İncelenmesi	ÇZÇYT
A2	Gülay Aydın	2010	Yük. Lis. Tezi	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Daha Gelişmiş Zeka Alanlarının Saptanması ve Buna Uygun Çoklu Zeka Kuramı Etkinlikleri ile Öğretim Yapılması	ÇZAB
A3	Huriye Deniz, Hasan Genç	2010	Makale	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Çoklu Zeka Alanları	ÇZÖYA
A4	Gönül Güneş, Tuba Gökçek	2010	Makale	Lisansüstü Öğrencilerin Çoklu Zeka Türleri Üzerine Özel Durum Çalışması	ÇZAB
A5	Sevilay Karamustafaoğlu, Ahmet Bacanak, Salih Değirmenci, Orhan Karamustafaoğlu	2010	Makale	Ses Kavramına Yönelik Bir Çoklu Zeka Etkinliği	ÇZÖG
A6	Murat Kurt, İbrahim Gümüş, Aysel Temelli	2010	Makale	Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Konusunda Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Başarısına Etkisi	ÇZFB
A7	Imran Oral, Oğuz Doğan	2010	Makale	Ortaöğretimde Çoklu Zeka Kuramının Elektrik Konularını Öğrenme Sürecine Etkisinin Araştırılması	ÇZFB
A8	Abdurrahman Şahin, Halil Öngören, Hulusi Çokadar	2010	Makale	Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisine Yönelik Tutumlarına Etkisi	ÇZFYT
A9	Mustafa Uzoğlu, Erdoğan Büyükkasap	2010	Makale	İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Tespiti ve Bu Alanlar ile Fen ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki	ÇZBİ
A10	Ayşe Burcu Altınsoy	2011	Yük. Lis. Tezi	Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi	ÇZFB
A11	Ali İbrahim Can Gözüm	2011	Yük. Lis. Tezi	Çoklu Zeka Kuramına Göre İşlenen Enzimler Konusunun Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Üzerindeki Başarısının İncelenmesi	ÇZFB
A12	Medine Baran, A. Kadir Maskan	2011	Makale	12.Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Bazı Değişkenler ve Fizik Dersi Başarıları Açısından İncelenmesi	ÇZBİ
A13	Şendil Can, Derya Gök Altun, Mansur Harmandar	2011	Makale	Çoklu Zeka Kuramı’na Dayalı Öğretimin Erişimi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi	ÇZFB ÇZFYT
A14	Murat Kurt, Ayhan Çinicı,	2011	Makale	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanları ile Biyoloji Dersine Yönelik	ÇZBİ

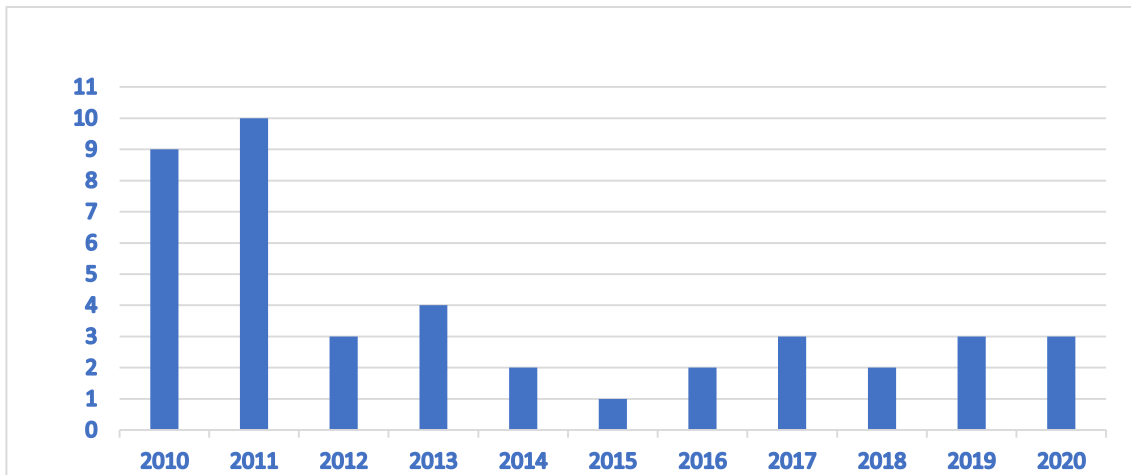
	Yavuz Demir			Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
A15	Murat Kurt, İbrahim Gümüş, Derya Günay Ermurat	2011	Makale	Solunum Sistemleri Konusunda Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi	ÇZFB
A16	Murat Kurt, Aysel Temelli	2011	Makale	Üreme Sistemleri Konusunda Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi	ÇZFB
A17	Sibel Gürbüzöğlü Yalmanlı	2011	Makale	Çoklu Zeka Türleri ile Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümler Arasındaki İlişki	ÇZAB
A18	Rüştü Yeşil, Özgen Korkmaz	2011	Makale	Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Algıları Çerçevesinde Çoklu Zeka Profilleri	ÇZAB
A19	Murat Tuncer	2011	Makale	ÖSYM Tarafından Yükseköğretim Programlarına Yapılan Yerleştirmelerin Çoklu Zeka Kuramı Perspektifinden Değerlendirilmesi	ÇZAB
A20	Mahmut Sami Kılıç	2012	Yük. Lis. Tezi	İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Çoklu Zeka Kuramı Açısından İncelenmesi	ÇZFDK
A21	Emel Okur, Burçin Sezer, Şükran Yalçın Özdilek,	2012	Makale	Çoklu Zeka Alanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	ÇZÇYT
A22	Esra Özay Köse	2012	Makale	Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımları ile Öğrencilerin Çoklu Zeka Türleri Arasındaki Uyum	ÇZÖY
A23	Ali Aslan, Erhan Kara	2013	Makale	Kimya Eğitimi ve Kimya Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Profilleri	ÇZAB
A24	Oğuz Gürbüzürk, Okay Demir	2013	Makale	İlköğretim 5.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Programındaki Kazanım ve Etkinliklerin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi	ÇZFBÖP
A25	Mustafa Kahyaoğlu	2013	Makale	Ortaöğretim Öğrencilerinin Zeka Alanları ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	ÇZÇYT
A26	Murat Kurt, İbrahim Gümüş, Aysel Temelli	2013	Makale	Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisinin Motivasyon Stillerine Göre Analizi	ÇZFB ÇZFYT
A27	Kübra Çelik	2014	Yük. Lis. Tezi	Çoklu Zeka ve Disiplinler Arası Yaklaşım Temelli Fen ve Teknoloji Dersi fe Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	ÇZÖG
A28	Mustafa Üreyi, Salih Çepni	2014	Makale	Fen Temelli ve Disiplinler arası Okul Bahçesi Programının Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	ÇZFYT
A29	Mustafa Tüysüz	2015	Doktora Tezi	5E Öğrenme Döngüsü ve Çoklu Zeka Kuramının 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Özellikler Ünitesi Üzerindeki Başarılarına, Kimya Dersine Olan Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi	ÇZFB ÇZFYT ÇZM
A30	Sibel Özdoğru Şenel	2016	Yük. Lis. Tezi	Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Etkinliklerin 7. Sınıf Işık Ünitesinin Öğrenilmesi ve Öğrenmenin	ÇKFB

				Kalıcılığı Üzerine Etkisi	
A31	Halit Kırıktaş, Gül Ünal Çoban	2016	Makale	Çoklu Zeka Destekli Sorgulama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşüncelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi	ÇZFB ÇZED
A32	Kübra Çelik Karacalı, Özden Tezel	2017	Makale	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri	ÇZÖG
A33	İsa Deveci, Furkan Aydın	2017	Makale	Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Girişimci Özellikleri Yordama Durumu	ÇZGÖ
A34	Gamze Dolu, Handan Ürek	2017	Makale	Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanlarını Farklılaştıran Değişkenler ve Bir Model Önerisi	ÇZAB
A35	Ayşegül Şahan	2018	Yük. Lis. Tezi	Fen Bilimleri Öğretiminde Çoklu Zeka Destekli Eğitim Modelinin Öğrenci Başarısına ve Fen Tutumuna Etkisi	ÇZFB ÇZFYT
A36	Emine Hatun Diken, Mustafa Aydoğdu	2018	Makale	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Fen Başarıları (Genetik Konusunda) Arasındaki İlişki	ÇZFB
A37	Ayşe Nur Taşçı	2019	Yük. Lis. Tezi	Fatih Projesi Destekli Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Fizik Başarısına Etkisi: Newton'un Hareket Yasaları	ÇZFB
A38	Yusuf Zorlu, Fulya Zorlu	2019	Makale	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ile Öğrenme Biçim ve Stilllerinin İncelenmesi: İlişkisel Bir Araştırma	ÇZÖB ÇZÖS
A39	Seren İpekşen	2019	Yük. Lis. Tezi	Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stilleri Ve Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	ÇZÖB ÇZÖS ÇZYB
A40	Aykut Koyuncuoğlu, Zeki Kaya	2020	Makale	6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Çoklu Zeka Kuramı Açısından İncelenmesi	ÇZFDK
A41	Fadime Güloğlu, Esra Özyay Köse	2020	Makale	Sosyal Bilimler ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	ÇZAB
A42	Bilal Macun, Büşra Koçak Macun, Serdar Safalı, Nurullah Şahin	2020	Makale	Zeka Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi	ÇZÖYA



Şekil 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Tema Kodlarına Göre Dağılımı

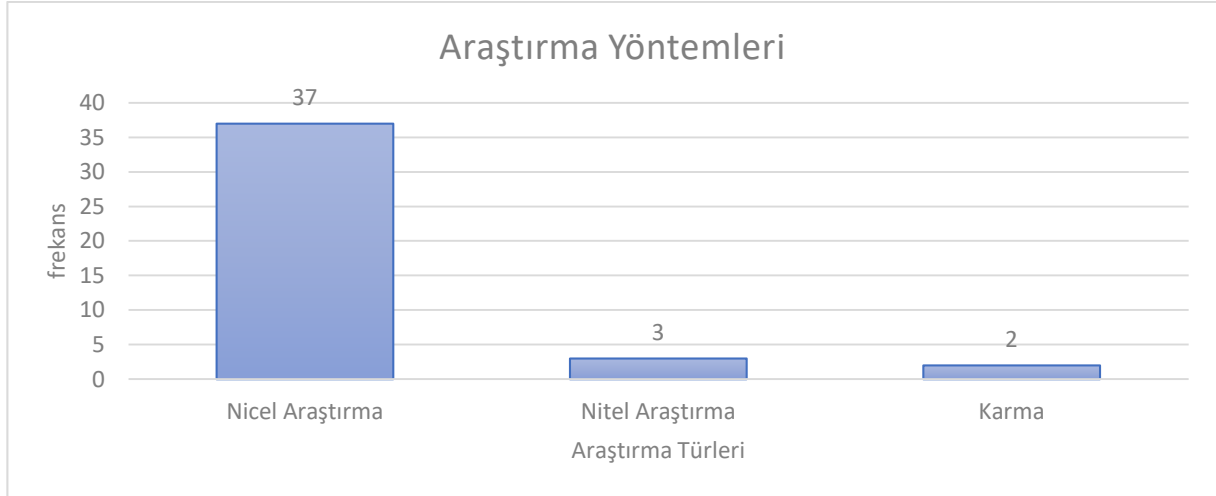
Şekil 1 incelendiğinde 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların en fazla Çoklu Zeka ve Fen Başarısı (ÇZFB) temasında olduğu görülmektedir. Bu temayı Çoklu Zeka Alanı Belirleme (ÇZAB) ve Çoklu Zeka ve Fene Yönelik Tutum temasının takip ettiği tespit edilmiştir. Çoklu Zeka ve Öğretmen Görüşleri (ÇZÖG) temasına ait 3 çalışma olduğu belirlenmiştir. Çoklu Zeka ve Öz Yeterlik Algısı (ÇZÖYA), Çoklu Zeka ve Çevreye Yönelik Tutum (ÇZÇYT), Çoklu Zeka ve Fen Ders Kitabı (ÇZFDK), Çoklu Zeka ve Öğrenme Biçimi (ÇZÖB) ve Çoklu Zeka ve Öğrenme Stili (ÇZÖS) temalarına ait ikişer çalışma olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, Çoklu Zeka ve Öz Algı (ÇZÖA), Çoklu Zeka ve Öğretim Yaklaşımı (ÇZÖY), Çoklu Zeka ve Fen Bilimleri Öğretim Programı (ÇZFBÖP), Çoklu Zeka ve Motivasyon (ÇZM), Çoklu Zeka ve Eleştirel Düşünme (ÇZED), Çoklu Zeka ve Girişimci Özellik (ÇZGÖ) ve Çoklu Zeka ve 21. yy. becerileri (ÇZYB) temalarına ait birer çalışma olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

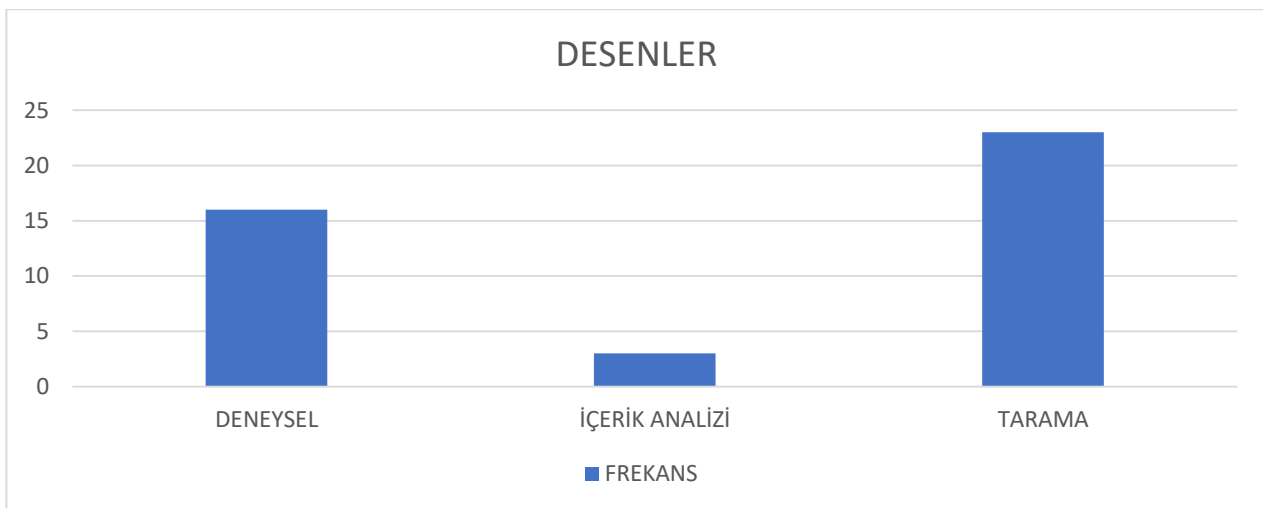
Şekil 2’de 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından

çoklu zeka kuramını temel alan çalışmaların çoğunun 2010 (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9) ve 2011 (A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19) yılların da yapıldığı görülmektedir. 2013 yılında (A23, A24, A25, A26) 4 çalışma yapıldığı belirlenmiştir. 2017 (A32, A33, A34), 2019 (A37, A38, A39) ve 2020 (A40, A41, A42) yıllarında üçer çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. 2012 (A20, A21, A22), 2014 (A27, A28), 2016 (A30, A31) ve 2018 (A35, A36) yıllarında ikişer çalışma yapıldığı saptanmıştır. 2015 yılında (A29) ise bir çalışma ile en az çalışma yapıldığı belirlenmiştir.



Şekil 3: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

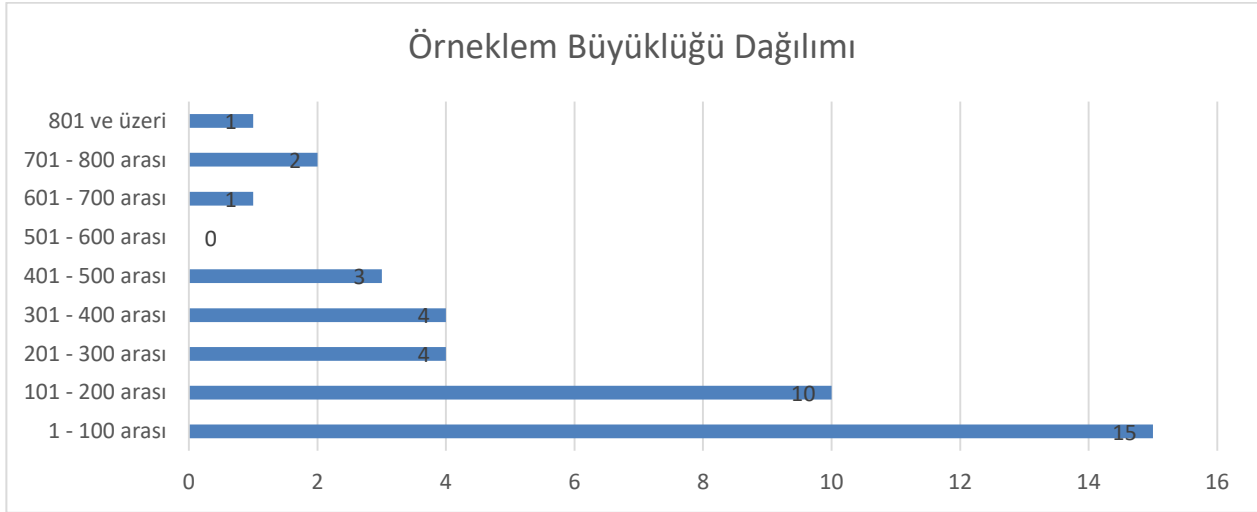
Şekil 3 incelendiğinde; 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan araştırmalardan en fazla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmaların 3 tanesi ise nitel araştırma yöntemleri (A5, A20, A40) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmaların 2 tanesi ise karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür (A8, A13).



Şekil 4: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Desenler

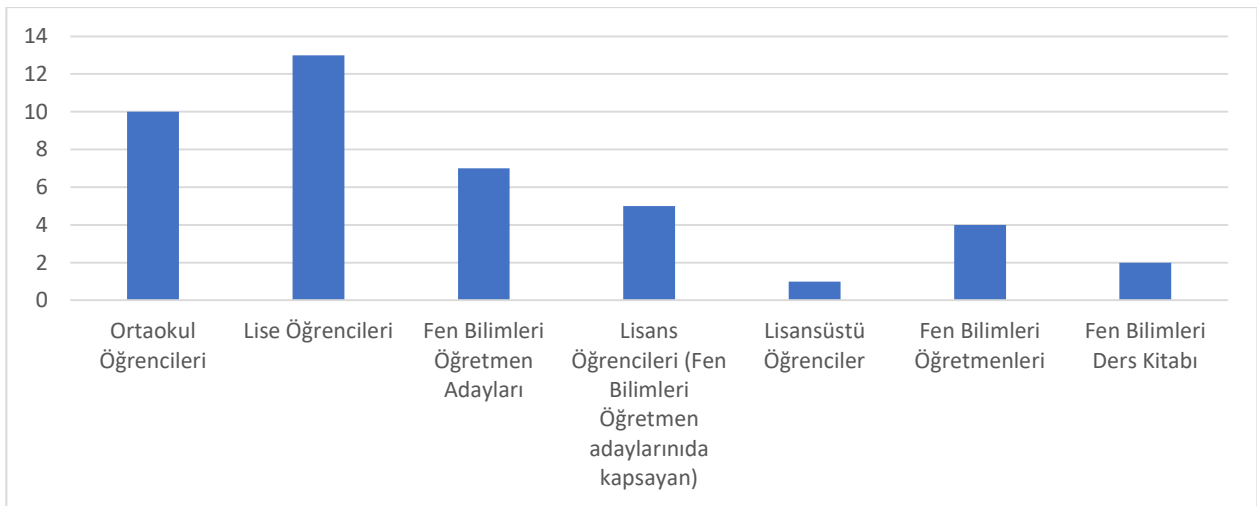
Şekil 4 incelendiğinde; 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan araştırmalarda 23 (A1, A3, A4, A9, A12, A14, A17,

A18, A19, A21, A22, A23, A24, A25, A27, A32, A33, A34, A36, A38, A39, A41, A42) çalışma ile en fazla tarama deseni kullanıldığı görülmektedir. Deneysel desenin kullanıldığı 16 (A2, A6, A7, A8, A10, A11, A13, A15, A16, A26, A28, A29, A30, A31, A35, A37) çalışma mevcut olup içerik analizi ise 3 (A5, A20, A40) çalışma ile temsil edilmektedir.



Şekil 5: Örneklem Büyüklüklerinin Dağılımı

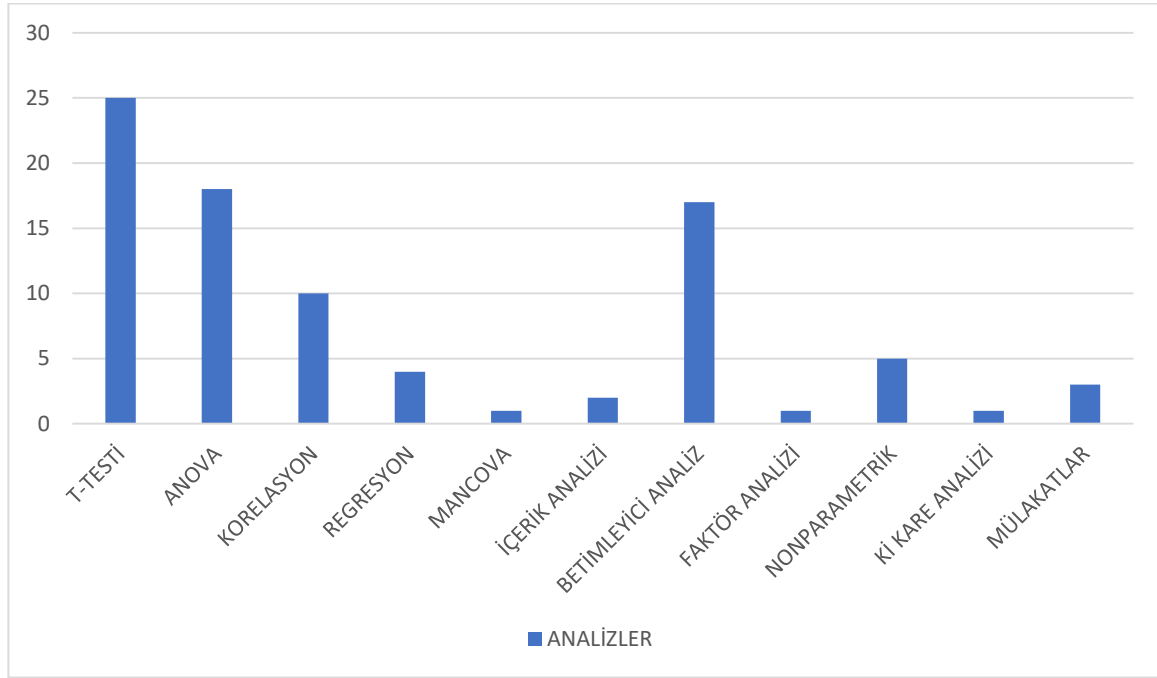
Şekil 5 incelendiğinde 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğünün 15 çalışma ile en fazla 1 – 100 kişi (A2, A5, A6, A8, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A28, A30, A31, A35, A38) aralığında olduğu görülmektedir. 101 – 200 kişi aralığında 10 (A3, A7, A17, A23, A24, A27, A29, A31, A32, A36) çalışma yapıldığı belirlenmiştir. 201-300 (A4, A21, A25, A26) ve 301-400 (A12, A22, A39, A41) aralığında dörder çalışma olduğu saptanmıştır. 401-500 aralığında (A1, A18, A42) 3, 701- 800 kişi aralığında (A4 ve A19) 2 ve 601-700 kişi aralığında 1 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, A9 kodlu çalışmanın 2414 kişi ile en yüksek örneklem büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.



Şekil 6. Araştırma Dahil Edilen Çalışmaların Örneklem Düzeyinin Dağılımı

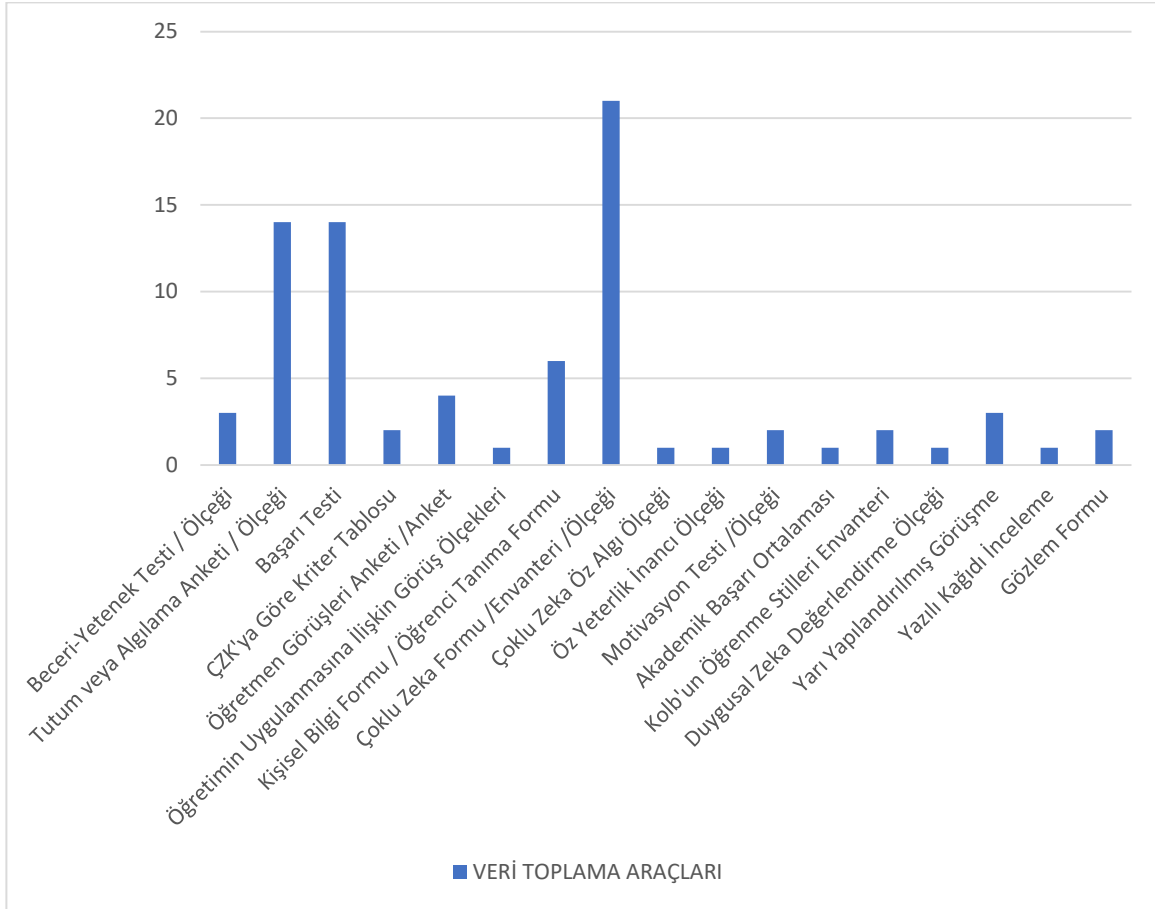
Şekil 6’ya bakıldığında 13 çalışma (A6, A7, A12, A14, A15, A16, A18, A22, A25, A26, A29, A37, A41) ile en fazla lise öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de

yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan 10 çalışmanın (A1,A2, A8, A9, A10, A13, A28, A30, A34, A35) örneklem olarak ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü belirlenmiştir. İncelenen araştırmalardan 7 çalışmanın fen Bilimleri öğretmen adayları ile (A3, A11, A31, A33, A36, A38, A39), 5 çalışmanın fen bilimleri adaylarını da kapsayan lisans öğrencileri ile (A17, A19, A21, A23, A42), 4 çalışmanın fen bilimleri öğretmenleri ile (A5, A24, A27, A32) ve 1 tanesinin de lisans üstü öğrenciler ile (A4) yapıldığı tespit edilmiştir. A20 ve A40 kodlu araştırmalarda ise ders kitabı incelemesi yapılmıştır.



Şekil 7: Kullanılan İstatistik Analizler

Şekil 7'ye bakıldığında, 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda en fazla t-testinin (A1, A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A21, A23, A27, A28, A30, A31, A32, A35, A36, A37, A42) kullanıldığı görülmektedir. ANOVA testi ise 18 çalışmada (A1, A2, A3, A7, A9, A11, A12, A17, A18, A21, A25, A27, A28, A32, A35, A37, A38, A39) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine betimleyici analiz (A3, A10, A12, A13, A14, A19, A23, A24, A25, A27, A29, A32, A34, A38, A39, A41, A42) 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda çok kullanılan istatistikler arasında olduğu belirlenmiştir. En az temsil edilen istatistikler ise sırasıyla 10 çalışma ile korelasyon (A4, A9, A12, A19, A21, A22, A25, A36, A38, A39) ve 4 çalışma ile regresyon (A14, A21, A33, A39) istatistiklerinin takip ettiği bulunmuştur. Mancova (A29), Ki-Kare Analizi (A19) ve Faktör Analizi (A26) incelenen araştırmalarda birer çalışma ile temsil edilmektedir. A11, A28, A31, A34, A41 kodlu çalışmalarda Nonparametrik testlerin kullanıldığı görülmüştür. A5,A8 ve A13 kodlu çalışmalar kapsamında gerçekleştirilen mülakatlar, A20 ve A40 kodlu çalışmalar kapsamında incelenen ders kitapları içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır.



Şekil 8: Veri Toplama Araçları

İncelenen çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçları sırasıyla 21 çalışma ile Çoklu Zekâ Envanteri (A1, A3, A4, A7, A9, A12, A13, A14, A17, A19, A22, A23, A25, A30, A33, A35, A37, A38, A39, A41, A42), 14 çalışma ile Akademik Başarı Testi (A6, A7, A10, A11, A13, A15, A16, A26, A29, A30, A31, A35, A36, A37), 14 çalışma ile Tutum – Algılama Ölçeği (A1, A2, A8, A10, A13, A21, A25, A26, A28, A29, A34, A35, A36, A41) ve 6 çalışma ile Kişisel Bilgi Formu (A12, A26, A27, A32, A34, A35) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Beceri – Yetenek Testi/Ölçeği 3 çalışmada (A2, A31, A39), Öğretmen Görüşleri Anketi 4 çalışmada (A5, A24, A27, A32), Motivasyon Testi /Ölçeği 2 çalışmada (A26, A29), Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri 2 çalışmada (A38, A39), Yarı Yapılandırılmış Görüşme (A5,A8,A13) ve ÇZK'ya göre kriter tablosu 2 çalışmada (A20, A40) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda; Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri Ölçeği (A27), Çoklu Zeka Öz Algı Ölçeği (A18), Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (A3), Akademik Başarı Ortalaması (A41), Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği (A36), Gözlem formu 2 çalışmada (A7, A13) ve Yazılı Kağıdı (A14) veri toplama aracı olarak birer çalışmada kullanıldığı bulunmuştur.

Araştırmanın son araştırma sorusu bağlamında incelenen çalışmaların sonuçları ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, “Çoklu Zeka ve Fen Başarısı” temalı akademik çalışmaların sonuçları incelendiğinde çoklu zeka kuramı temelli etkinliklerle yapılan öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre başarı ve bilginin kalıcılığı üzerine anlamlı düzeyde pozitif etkiye neden olduğu belirlenmiştir (A1, A2, A6, A7, A10, A11, A13, A15, A16, A22, A23, A25, A26, A29, A30, A31, A35,

A37, A41). A8 ve A28 kodlu araştırmaların sonuçları ise çoklu zeka kuramı ile desteklenen etkinliklerle yapılan öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin başarıya ve bilginin kalıcılığına etkisinin benzer olduğu tespit edilmiştir. “Çoklu Zeka ve Başarı İlişkisi” temalı tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen akademik çalışmalarının sonuçları, öğrencilerin müziksel zekâ alanı hariç tüm zeka alanları ile fen başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu (A9), biyoloji başarısı ile görsel ve doğacı zeka alanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna (A14) işaret etmektedir. “Çoklu Zeka ve Fene Yönelik Tutum” temalı deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçları, çoklu zeka kuramı ile hazırlanan etkinliklerle yapılan sınıf içi uygulamaların fene yönelik tutumu pozitif yönde arttırdığı saptanmıştır (A13, A26, A28, A29 ve A35). Sadece A8 Kodlu deneysel çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmediği görülmektedir. “Çoklu Zeka ve Öz yeterlik Algısı” temalı tarama yöntemi ile gerçekleştirilen ve çoklu zeka alanının öz yeterlik algısı ile ilişkisini ortaya koyan A3 kodlu çalışmanın sonucunda, çoklu zeka alanına göre öz yeterlik algısının değiştiği, A42 kodlu çalışmanın sonucunda ise değişmediği belirlenmiştir. “Çoklu Zeka Alanı Belirleme” temalı tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan araştırmalardan A2 kodlu çalışmanın ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği, belirlenen değişkenler bağlamında zeka alanının etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. A4 kodlu çalışma lisansüstü öğrenciler ile yürütülmüştür. Öğrenim görülen lisans üstü alana göre çoklu zeka alanının gelişmişlik düzeyinin de değiştiği araştırmanın dikkat çekici sonuçları arasındadır. Fen alanlarında (Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenliği) öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin müzikal zeka alanı dışındaki tüm alanlarda gelişmiş düzeyde olduğu, müzikal zeka alanında ise orta gelişmiş düzeyde oldukları sonucu vurgulanmaktadır. A17 kodlu çalışma eğitim fakültesinde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre çoklu zeka alanlarının değişkenlik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mantıksal zeka alanı dışındaki zeka alanlarında benzer puanlara sahip olduğu, mantıksal zeka alanında fen bilimleri öğretmen adaylarının puanlarının sosyal bilimler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. A19 kodlu çalışmalarda farklı fakültelerden öğrenim gören öğrencilerin baskın zeka alanlarının da farklı olduğu belirlenmiştir. A23 kodlu çalışmada kimya öğretmenliği ve kimya bölümünde öğrenim gören öğrencilerin baskın zeka alanlarının benzer olduğu ve sözel, mantıksal ve görsel zeka alanlarının diğer zeka alanlarından daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. A34 kodlu çalışma Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerde öğrenim gören bilsen öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Beş zekâ alanında (görsel, kişisel, doğacı, bedensel, müziksel) bölgeler arasında anlamlı farklar belirlenirken, 3 zekâ alanında (sözel, matematiksel, sosyal) belirlenmemiştir. Araştırmanın, görsel, kişisel, doğacı, bedensel ve müziksel zeka alanlarında en yüksek ortalamalara sahip olan bölge Akdeniz Bölgesi iken, en düşük ortalamalara ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinin sahip olduğu sonucu dikkatleri çekmektedir. A18 ve A41 kodlu araştırmada farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka alanlarının karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmaların sonuçları; lise türüne göre baskın zeka alanlarının değişkenlik gösterdiği vurgulanmaktadır. “Çoklu Zeka ve Çevreye Yönelik Tutum” temalı araştırmaların sonuçları; çoklu zeka alanları ile çevreye yönelik tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (A1, A21, A25). “Çoklu zeka ve Fen Bilimleri Ders Kitabı” temalı çalışma olan A20 kodlu yüksek lisan tezinin sonuçları 5. sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabında en fazla sözel-dilsel zeka alanı ile ilgili etkinliklerin bulunduğunu ancak müzikal-ritmik zeka alanında etkinlik bulunmadığına işaret etmektedir. Benzer olarak, A40 kodlu akademik makalenin sonuçları da 6. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında müzikal-ritmik zeka alanında etkinlik olmadığı

vurgusunu yapmaktadır. 6. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında ise en fazla bedensel-kinestetik ve görsel-uzamsal zeka alanında etkinliklerin olduğu belirtilmektedir. “Çoklu Zeka ve Öğretim Yaklaşımı” temalı tek çalışma olan akademik makalede, öğrencilerin zeka alanları ile öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımı arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır (A22). “Çoklu Zeka ve Fen Bilimleri Öğretim Programı” temalı akademik makalenin sonuçları 6. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanım ve etkinliklerin sözel, matematiksel ve görsel zeka alanlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir (A24). “Çoklu Zeka ve Motivasyon” temalı doktora tezinin sonuçları, çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş sınıfların kimya öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı sınıflarınkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir (A29). “Çoklu Zeka ve Öğretmen Görüşleri” temalı çalışmaların sonuçları fen öğretmenlerinin çoklu zeka uygulamaları ile öğretimin gerçekleştirilmesine orta düzeyde olumlu görüşe sahip olduğunu vurgulamaktadır (A27, A32). “Çoklu Zeka ve Eleştirel Düşünme” temalı akademik çalışmanın sonuçları çoklu zeka etkinlikleri ile desteklenen biyoloji laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (A31). “Çoklu Zeka ve Girişimci Özellik” temalı akademik çalışmada çoklu zeka alanlarının fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimci özelliklerinin önemli ölçüde yordayıcısı olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları girişimci özellikleri en iyi derecede yordayan zekâ alanının görsel zekâ olduğuna işaret etmektedir (A33). “Çoklu Zeka ve Öğrenme Biçimi” temalı akademik araştırmanın sonucunda, “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi ile “Mantıksal” ve “Sosyal” zeka alanlarında pozitif yönde ve orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. “Mantıksal” zeka alanı ile “Somut Yaşantı” öğrenme biçimi ve “Sosyal” zeka alanı ile “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme biçimleri arasında ise negatif ilişki olduğu belirlenmiştir (A38). A39 kodlu akademik çalışmanın sonuçları ise fen bilimleri öğretmen adaylarının “Somut Yaşantı” öğrenme biçimi ile “Görsel” zekâ alanı, “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimi ile “Mantıksal” zekâ alanı, “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi ile “Sosyal” zekâ alanı arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme biçimi ile “Mantıksal” ve “Bedensel” zekâ alanı, “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi ile “İçsel” zekâ alanı negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir “Çoklu Zeka ve Öğrenme Stili” temalı A38 kodlu akademik çalışmanın sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çoklu zeka alanları arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, A39 kodlu yüksek lisans tezinin sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çoklu zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı vurgusu yapılmaktadır. “Çoklu Zeka ve 21. yy becerileri” temalı fen Bilimleri öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen yüksek lisans tezinin sonucunda, 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zeka alanları ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların en fazla Çoklu Zeka ve Fen Başarısı (ÇZFB) temasında olduğu görülmektedir. Bu temayı Çoklu Zeka Alanı Belirleme (ÇZAB) ve Çoklu Zeka ve Fen’e Yönelik Tutum (ÇZFYT) temasının takip ettiği tespit edilmiştir. Diğer temaların akademik çalışma sayısı ise en fazla üç çalışma ile temsil edilmiştir. Bu durum, fen eğitimi çalışmalarında en çok deneysel desen ile başarı ve tutum değişimine odaklanmasının bir sonucu olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçları, 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi

çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmaların çoğunun 2010 ve 2011 yıllarında yapıldığı görülmektedir. 2020 yılına yaklaştıkça çoklu zeka alanı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarının sayısının düştüğü görülmektedir. Bu durumun nedeninin, fen öğretimi alanında yeni öğretim trendlerinin ortaya çıkmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de fen eğitimine yönelik son on yıl içerisinde STEM gibi fen öğretimine özel yaklaşımların akademik çalışmaların yönünü belirlemede büyük öneme sahip olduğu öngörülmektedir.

2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan araştırmalarda en fazla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, nitel araştırma yöntemlerinin ise daha az tercih edildiği görülmektedir. 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan araştırmalarda en fazla nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir. Hürsen ve Özçınar’ın (2009) 1999-2003 yılları arasında çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların meta-sentez ile değerlendirilmesini yaptıkları araştırmaların sonuçları araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Yine Karabay, Günay Bilaloğlu, Işık ve Kuşdemir Kayıran, (2011)’in 1998-2010 yılları arasında çoklu zeka kuramı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini meta-sentez yöntemini kullanarak yaptıkları çalışmaların bulguları da araştırmada elde edilen bulgular ile benzer sonuçlara işaret etmektedir.

2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda kullanılan örneklemelerin büyüklüğünün en fazla 1 – 100 kişi aralığında olduğu görülmektedir. 101 – 200 kişi aralığında ikinci olarak tercih edilen örneklem aralığı olduğu belirlenmiştir. Bu örneklem aralıklarının daha sık kullanılmasının nedeni, araştırmaya katılacak olan kişilere ulaşmada yaşanan sıkıntılar olabilir. Ayrıca incelenen araştırmalar arasında deneysel çalışmaların sayısının fazla oluşu bu sonucu açıklar niteliktedir.

2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda en fazla lise öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. İkinci en fazla çalışılan grubun ise ortaokul öğrencileri olduğu dikkatleri çekmektedir. Hürsen ve Özçınar (2009)’un çalışmalarında en fazla ilkokul öğrencileri ile çalışma yapıldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda 2003 sonrası yapılan akademik çalışmalarda lise öğrencileri ile daha fazla araştırma yapma eğiliminin gerçekleşmiş olması şaşırtıcı olmamaktadır.

2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda en fazla t – testi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak en fazla kullanılan istatistiksel analizin ise ANOVA olduğu belirlenmiştir. Yine, 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen bilimleri alan eğitimi çalışmalarından çoklu zeka kuramını temel alan çalışmalarda betimleyici analizin çok kullanılan istatistikler arasında olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçları sırasıyla Çoklu Zekâ Envanteri, Akademik Başarı testi, Tutum – Algılama Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Öz Yeterlik İnancı Ölçeği olduğu saptanmıştır. Beceri – Yetenek Ölçeği, Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri ve Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği veri toplama araçları ise en az sayıda kullanılan ölçekler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Hürsen ve Özçınar (2009) ve Karabay, Günay Bilaloğlu, Işık ve Kuşdemir Kayıran (2011) çalışmalarının sonuçları ile desteklenmektedir.

Araştırmanın son araştırma sorusu bağlamında, incelenen çalışmaların sonuçları ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, “Çoklu Zeka ve Fen Başarısı” temalı akademik çalışmaların sonuçları incelendiğinde çoklu zeka kuramı temelli etkinliklerle yapılan öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre başarı ve bilginin kalıcılığı üzerine anlamlı düzeyde pozitif etkiye neden olduğu belirlenmiştir. Az sayıdaki deneysel çalışmalar ise çoklu zeka kuramı ile desteklenen etkinliklerle yapılan öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin başarıya ve bilginin kalıcılığına etkisinin

benzer olduğunu ortaya koymaktadır. “Çoklu Zeka ve Başarı İlişkisi” temalı tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen akademik çalışmalarının sonuçları, öğrencilerin müziksel zekâ alanı hariç tüm zeka alanları ile fen başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, biyoloji başarısı ile görsel ve doğacı zeka alanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. “Çoklu Zeka ve Fene Yönelik Tutum” temalı deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçları, çoklu zeka kuramı ile hazırlanan etkinliklerle yapılan sınıf içi uygulamaların fene yönelik tutumu pozitif yönde arttırdığı saptanmıştır. Sadece bir tane deneysel çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmediği görülmektedir. Bu bağlamda, çoklu zeka kuramı ile zenginleştirilen öğretimin fen bilimleri başarısını, fene yönelik tutumu ve bilginin kalıcılığını arttırmada oldukça etkili bir araç olduğu sonucuna varılabilir. “Çoklu Zeka ve Öz yeterlik Algısı” temalı tarama yöntemi ile gerçekleştirilen ve çoklu zeka alanının öz yeterlik algısı ile ilişkisini ortaya koyan iki çalışmadan birinin sonucunda çoklu zeka alanına göre öz yeterlik algısının değiştiği belirlenirken, diğer çalışmanın sonucunda ise çoklu zeka alanına göre öz yeterlik algısının değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. “Çoklu Zeka Alanı Belirleme” temalı tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan araştırmalarının sonuçları çoklu zeka alanının; bireysel farklılıklara, öğrenim görülen lise türüne, öğrenim görülen fakülteye, öğrenim görülen anabilim dalına, ve yaşam sürdürülen coğrafi bölgeye göre değişkenlik gösterdiğini işaret etmektedir. “Çoklu Zeka ve Çevreye Yönelik Tutum” temalı araştırmaların tümünün sonuçları; çoklu zeka alanları ile çevreye yönelik tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. “Çoklu zeka ve Fen Bilimleri Ders Kitabı” ve “Çoklu Zeka ve Fen Bilimleri Öğretim Programı” temalı çalışmaların sonucu fen bilimleri ders kitaplarında ve 6. sınıf fen bilimleri öğretim programındaki etkinliklerde sözel, görsel ve mantıksal zeka alanlarının baskın olduğunu vurgulamaktadır. “Çoklu Zeka ve Öğretim Yaklaşımı” temalı akademik makalede, öğrencilerin zeka alanları ile öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımı arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. “Çoklu Zeka ve Motivasyon” temalı doktora tezinin sonuçları, çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş sınıfların kimya öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı sınıflarinkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. “Çoklu Zeka ve Öğretmen Görüşleri” temalı çalışmaların sonuçları fen öğretmenlerinin çoklu zeka uygulamaları ile öğretimin gerçekleştirilmesine orta düzeyde olumlu görüşe sahip olduğunu vurgulamaktadır. “Çoklu Zeka ve Eleştirel Düşünme” temalı akademik çalışmanın sonuçları çoklu zeka etkinlikleri ile desteklenen biyoloji laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Çoklu Zeka ve Girişimci Özellik” temalı akademik çalışmanın sonuçları girişimci özellikleri en iyi derecede yordayan zekâ alanının görsel zekâ olduğuna işaret etmektedir. “Çoklu Zeka ve Öğrenme Biçimi” temalı akademik araştırmanın sonucunda, öğrenme biçimleri ile çoklu zeka alanlarının birbirleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yine, “Çoklu Zeka ve Öğrenme Stili” temalı akademik çalışmaların sonucunda çoklu zeka alanı ile öğrenme stili arasında ilişki olduğu bulunmuştur. “Çoklu Zeka ve 21. yy becerileri” temalı çalışmada da 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zeka alanları ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları çoklu zeka alanının bireyin öğrenme durumunu, beceri gelişimini ve tercihlerini ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Çoklu zeka kuramı etkinlikleri ile desteklenen öğretimin etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmalarda farklı bağımsız değişkenler incelenebilir.
2. Çoklu zeka kuramının etkisinin incelendiği nitel ve karma yöntemlere daha fazla eğilim gösterilebilir.
3. İlişkisel tarama yöntemi ile farklı değişkenler ile çoklu zeka alanı arasındaki ilişkiler incelenebilir.
4. Örneklem büyüklüğü daha geniş coğrafyaları kapsayan araştırmalar yapılabilir.
5. Örneklem olarak ilkököl 3. ve 4. sınıf fen eğitimini kapsayan yeni çalışmalara yer verilebilir.
6. Girişimcilik, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi eğitim ortamlarında geliştirilebilecek kişisel özelliklerin çoklu zeka kuramı ile geliştirilebilme düzeyi incelenebilir.
7. İncelenen çalışmalar arasında teknoloji ile çoklu zeka kuramı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. STEM yaklaşımının fen bilimleri öğretim programlarına dahil edilmesiyle teknoloji ile öğretim başlığı daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonu ile çoklu zeka arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Herrmann, N. (2003). *Bütünsel Beyin*, (çev. Mehmet ÖNER), Hayat Yayınları, İstanbul.
- Hürsen, Ç. & Özçınar, Z. (2009). Çoklu zeka kuramı çalışmalarının içerik analizi bakımından değerlendirilmesi, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-15
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books
- Karabay, A., Günay Bilaloğlu, R., Işık, D. & Kuşdemir Kayıran, B. (2011). Çoklu zeka kuramı temelli çalışmaların değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 21-32.
- Selçuk, Z. K. (2004). *Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yurt, E. & Polat, S. (2015). Çoklu zekâ öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 84-122.

METASENTEZ KAPSAMINDA İNCELENEN KAYNAKLAR

- Arslanoğlu, K. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan
- Aslan, A. & Kara, E. (2013). Kimya eğitimi ve kimya öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına dayalı profilleri. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 135-144
- Atasoy, A.B. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin*

- başarılarına etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Aydın, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin daha gelişmiş zekâ alanlarının saptanması ve buna uygun çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ile öğretim yapılması*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, M. & Maskan, A. (2011). 12.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının bazı değişkenler ve fizik dersi başarıları açısından incelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 156-177.
- Can, Ş., Altun, D.G. & Harmandar, M. (2011). Çoklu zekâ kuramı'na dayalı öğretimin erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi, *e-Journal of New World Science Academy*, 6(1), 147-168
- Çelik, K. (2014). *Çoklu zekâ ve disiplinler arası yaklaşım temelli fen ve teknoloji dersi fen uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik Karacalı, K. & Tezel, Ö. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 61-77.
- Deniş, H. & Genç, H. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve çoklu zekâ alanları, *e-Journal of New World Science Academy*, 5(2), 775-791.
- Güneş, G. & Gökçek, T. (2010). Lisansüstü öğrencilerin çoklu zekâ türleri üzerine özel durum çalışması, *İlköğretim Online*, 9(2), 459-473.
- Deveci, İ. & Aydın, F. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının girişimci özellikleri yordama durumu, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 175-188. DOI:10.17679/inuefd.335888
- Diken, E.H. & Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki, *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Dolu, G. & Ürek, H. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını farklılaştıran değişkenler ve bir model önerisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 32-71.
- İpekşen, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gözüm, A.İ.C. (2011). *Çoklu zekâ kuramına göre işlenen enzimler konusunun fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki başarısının incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Güloğlu, F. & Özay Köse, E. (2020). Sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 1-17
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. (2011). Çoklu zekâ türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1271-1289.
- Gürbüztürk, O. & Demir, O. (2013). İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi programındaki kazanım ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 101-128
- Kahyaoglu, M. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin zeka alanları ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 159-178.
- Karamustafaoğlu, S., Bacanak, S. & Karamustafaoğlu, O. (2010). Ses kavramına yönelik bir çoklu zekâ etkinliği, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 125-139.

- Kılıç, M.S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kırıkaş, H. & Ünal Çoban, G. (2016). Çoklu zekâ destekli sorgulama uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerine ve akademik başarılarına etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.37, 69-88
- Koyuncuoğlu, A. & Kaya, Z. (2020). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitabının çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 20-45.
- Köse, E. (2012). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin çoklu zekâ türleri arasındaki uyum, *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 7-44.
- Kurt, M., Gümüş, İ. & Temelli, A. (2010). Denetleyici ve düzenleyici sistemler konusunda uygulanan çoklu zekâ kuramının öğrencilerin başarısına etkisi, *MAKUFEBED*, sayı.2, 120-132.
- Kurt, M., Çinici, A. & Demir, Y. (2011). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları ile biyoloji dersine yönelik akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *MAKUFEBED*, sayı.3, 51-68.
- Kurt, M., Gümüş, İ. & Ermurat, D. G. (2011). Solunum sistemleri konusunda uygulanan çoklu zekâ kuramının öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 39-44
- Kurt, M. & Temelli, A. (2011). Üreme sistemleri konusunda uygulanan çoklu zekâ kuramının öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 73-84.
- Kurt, M., Gümüş, İ. & Temelli, A. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin motivasyon stillerine göre analizi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 135-153.
- Macun, B., Koçak Macun, B., Safalı, S. & Şahin, N. (2020). Zekâ türlerine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi, *EKEV AKADEMİ DERGİSİ*, 24(81), 79-100
- Okur, E., Sezer, B. & Yalçın Özdelek, Ş. (2012). Çoklu zekâ alanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 737-758
- Oral, İ & Doğan, O. (2010). Ortaöğretimde çoklu zekâ kuramının elektrik konularını öğrenme sürecine etkisinin araştırılması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.23, 160-171.
- Özay Tüysüz, M. (2015). *5E öğrenme döngüsü ve çoklu zekâ kuramının 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal özellikler ünitesi üzerindeki başarılarına, kimya dersine olan tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdoğru Şenel, S. (2016). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen etkinliklerin 7. Sınıf ışık ünitesinin öğrenilmesi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahan, A. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde çoklu zekâ destekli eğitim modelinin öğrenci başarısına ve fen tutumuna etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şahin, A., Öngören, H. & Çokadar, H. (2010). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutumlarına etkisi, *e-Journal of New World Science Academy*, 5(2), 432-445.
- Taşçı, A.N. (2019). *Fatih projesi destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının fizik başarısına etkisi*:

newton'un hareket yasaları, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Tuncer, M. (2011). ÖSYM tarafından yükseköğretim programlarına yapılan yerleştirmelerin çoklu zekâ kuramı perspektifinden değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 89-111
- Uzoğlu, M. & Büyükkasap, E. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının tespiti ve bu alanlar ile fen ve matematik başarıları arasındaki ilişki, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 125-141.
- Üreyi, M. & Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548
- Yeşil, R. & Korkmaz, Ö. (2011). Orta öğretim son sınıf öğrencilerinin öz algıları çerçevesinde çoklu zekâ profilleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 117-135.
- Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile öğrenme biçim ve stillerinin incelenmesi: ilişkisel bir araştırma, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 49-78.

“Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Fen Eğitime Yönelik Çalışmalar Üzerine Bir Araştırma: Bir Meta-Sentezi Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Okullarda Örgütsel Dedikodu İle Bağlılık Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi¹

Hamza ALAKAŞLI² Rasim TÖSTEN³

Gönderim Tarihi: 05.02.2022

Kabul Tarihi: 08.03.2022

Yayın Tarihi: 19.04.2022

Öz: Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri incelenmiştir. *Örgütsel dedikodu*; en az iki kişi arasında ortamda bulunmayan kişiler hakkındaki olumlu veya olumsuz değerlendirici konuşmalar; *örgütsel bağlılık* ise çalışanların örgütün amaçlarına bağlı kalarak örgütte kalmaya devam etmesi ve işine, örgüte duyduğu iyi duyguları yansıtarak çalışması şeklinde tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel dedikodunun işlevine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesidir. Bu çalışma nicel yöntemli olup ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın evrenini, Siirt ilinde görev yapan okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmenleri, örneklemini ise belirtilen okul kademelerinde görev yapan 384 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, Han ve Dağlı (2018) tarafından geliştirilen “*Örgütsel Dedikodu Ölçeği*” ile Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından geliştirilen “*Örgütsel Bağlılık Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel dedikodunun haberdar olma işlevine yönelik görüşleri ile bağlılıkları arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Okuldaki örgütsel dedikodunun, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Örgütsel dedikodunun zararlı işlevleri arttıkça öğretmenlerin bağlılıkları azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnfomal İletişim, Öğretmen, Okul, Örgütsel Dedikodu, Örgütsel Bağlılık.

Examination of the Relationship Between Organizational Gossip and Commitment in Schools According to Teacher Views

Abstract: In this study, teachers' views on organizational gossip and organizational commitment were examined. Organizational gossip can be defined as positive or negative evaluative conversations between at least two people about those who are not in the environment; organizational commitment can be defined as employees continuing to stay in the organization, adhering to the goals of the organization, and working decisively to reflect their good feelings for their work; and the organization. The aim of this research is to examine the relationship between teachers' views on the functions of organizational gossip and their level of organizational commitment. This research is quantitative research patterned as a relational survey model. The population of the study consists of preschool, primary, secondary and high school teachers working in Siirt province, and the sample is 384 teachers working at the specified school levels. The data was obtained by using the “Organizational Gossip Scale” developed by Han and Dağlı (2018) and the “Organizational Commitment Scale” adapted by Dağlı, Elçiçek and Han (2018). According to the results, a negative, low-level, significant relationship was found between teachers' views on the function of having information of organizational gossip and their commitment. It has been found that organizational gossip in school is a significant predictor of the level of organizational commitment of teachers. As the harmful functions of organizational gossip increase, teachers' commitment decreases.

Keywords: Informal Communication, Teacher, School, Organizational Gossip, Organizational Commitment.

GİRİŞ

Bireyler, yaşamlarını sürdürdükleri her süreçte kişisel, sosyal, ekonomik gibi her türlü ihtiyaca sahiptirler ve var oldukları günden beridir çevreleriyle uyum içerisinde yetenekleri doğrultusunda bu ihtiyaçlarını giderme yolundadırlar. Kişiler, belirtilen ihtiyaçların bazılarını kendi başlarına karşılayabiliyorken bazılarının karşılanmasında başka bireylerin yeteneklerine ihtiyaç duyarlar.

¹ Bu çalışma 2021 yılında Doç. Dr. Rasim TÖSTEN danışmanlığında yürütülmüş olan Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Siirt MEM, alakaslihamza@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2675-6298

³ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, rasimtosten@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5135-7286

Bu kişiler, ihtiyaçların karşılanması için bazen bireylerle bazen de farklı gruplarla işbirliği yapmak zorunda kalırlar. Özellikle modernleşen dünyada ihtiyaçların çeşitlenmesiyle beraber iş birliğinin önemi artmıştır. İşte bu çeşitlenen ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla örgütlere daha çok ihtiyaç duyulmuştur. Örgütler belli bir amaç uğruna bir araya gelen bireylerden meydana gelir. Örgüt, belirlenmiş hedefler istikametinde bireylerin gayretlerinin koordine edildiği bir yönetim fonksiyonudur (Güçlü, 2003: 147). Aynı zamanda örgüt alt bölümlere ayrılmış eylemleri içeren bir kurumun devamlılığını, devam ettirilmesi gereken yapıyı ifade eder (Ergeneli, 2006). Bir başka deyişle, bireylerin bir anlaşma sunmaları ve bu anlaşmaların ortak hedef ve amaçlar barındırmasıdır (Ergen, 2015: 21). Bu kapsamda ihtiyaçlar dâhilinde örgütler; siyasal, askeri, kültürel, ekonomik, eğitim, vb. amaçlarla kurulabilir. Kurulan örgütler içinde eğitim örgütleri toplumsal dinamikler için vazgeçilmezdirler.

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren çevresiyle etkileşim içindedir. Etkileşim sürecinde ise araç olarak iletişim kullanılmaktadır (Karasu, 2020: 1). İletişim genel olarak kişilerin duygu ve düşüncelerini veya bildiklerini farklı araçlar kullanarak başkalarına iletmesi şeklinde ifade edilebilir (TDK, 2020). Aynı zamanda iletişim insanların kendi düşüncelerini aktarabilmeleri adına birincil bir kazanımdır (Erol ve Akyüz, 2015: 150). Kişiler arasındaki duygu ve düşüncelerin ortak hale gelme sürecidir (Memişoğlu, 2013: 140). İletişim çoğunlukla sınırları belirlenmiş olan formal (resmi, planlı) iletişim ve sınırları tam olarak belirlenemeyen informal (gayri resmi, plansız) iletişim olarak gerçekleşir. Formal iletişim hiyerarşik yapısı belli olan örgütlerde; resmi yazı, toplantı, sunum, konferans vb. şekillerde ast-üst ilişkileri gözetilerek yapılırken informal iletişim dedikodu ve söylenti yoluyla hiyerarşik yapı gözetilmeksizin yapılır (Han, 2019).

İnformal iletişim türü olarak ele alınan dedikodu; başkaları hakkında yapılan şahsi ve mahrem konuşmalar (Kardaş, 2019: 7), kişilerin kendi görüşlerini rastgele bir kümeye yayma çabası (Leblebici, Yıldız ve Karasoy, 2009: 563-564), iki bireyin orada olmayan üçüncü bireye ilişkin görüşmeleri (Artaç, 2017: 25), ortamda bulunmayan bir kişi hakkında yapılan olumlu ve olumsuz konuşmalar (Tekgöz, 2013: 4) olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda dedikodu; bireylerin çevresinde yaşayan herkes hakkında birtakım verilerle donatılmasını sağlamaktır (Bektaş, 2018: 73). Dedikodu resmi iletişime göre daha hızlı, kişileri eğlendiren ve kendiliğinden gelişen bir iletişim yoludur (Usta, Kaya ve Özyurt, 2018: 5). Dedikodu ilkel toplumlarda adaleti kuran en eski iletişim aracıdır (Eroğlu, 2005: 205). Bir başka deyişle dedikodu insanlık tarihinde kullanılan en temel haberleşme yönetimidir (Erol ve Akyüz, 2015: 151). Dedikodu idari anlamda sağladığı çıkarlarla beraber kurumun işleyişini bozabilen önlenemez bir iletişim kanalıdır (Akduru ve Semerciöz, 2017: 106). Dedikodu hayatın her alanında karşımıza çıkan bireyleri olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilen bir kavramdır (Gürbüz, 2019: 1).

Birey dedikoduyla ilk olarak ailesiyle veya yakın çevresiyle tanışmış olabilir. Bu dedikodular kişiler, gruplar veya örgütler hakkında yapılan değerlendirici konuşmalar olabilir. Belli bir yaşa geldikten sonra ise ister grupta tanınabilirlik ve konum elde etme isteği, isterse de sevilmeyen veya gruptan dışlanmak istenen kişiler hakkındaki konuşmalar yani dedikodular devam edebilir. Bununla beraber birey meslek sahibi olarak herhangi bir örgüte girdiğinde meslektaşlarının örgütte yaşadığı tayin, kariyer, maaş vb. olaylar hakkında veya örgütün yapısı, amaçları ve işleyişi gibi durumlar karşısında yine dedikoduyu kullanabilir.

Dedikodu anlamı itibarıyla pek çok kültürde kötü bir algı yaratmaktadır. Yaratılan algı bu kavramın belki de yöneticilerin gözünden kaçmasına ve bu nedenle dedikodunun örgüt üzerindeki etkisinin incelenmesinin göz ardı edilmesine neden olmuş olabilir. Dedikodu örgütlerde ulaşılması zor olan bazı bilgilere ulaşma kolaylığı sağlar (Danış, 2015: 82). Bu kolaylıkla

beraber örgüt içindeki bazı kişiler aynı düzeyde oldukları arkadaşlarını etkilemek adına o düzeyde kişilerin bilmesinin imkânı olmadığı bazı bilgileri bildiğini ileri sürüp dedikodu yoluyla arkadaşlarını etkileyerek örgütteki sosyal statüsünü artırma yoluna girebilir. Eylemi gerçekleştiren kişi eylemden etkilenen kişiyle ilgili bilgilere sahipken bu bilgileri kendi yorumuyla birleştirebilir. Bundan dolayı dedikodu yapan kişiler bu eylemden etkilenen (hakkında dedikodu yapılan) kişi hakkındaki izlenimini de yorumlarına katarak eylemi gerçekleştirebilir. Bunun yanında dedikodu yapan kişiler eylemden etkilenen kişi hakkında bilgi aktarımında bulunurken kendi yorumlarını da kattığının farkındadır. Bu eylemden etkilenen kişi hakkındaki sırlarını ifşa ettiğinden eylemde bulunan kişiler arasındaki sosyal ilişki gelişebilir.

Birey yaşamının her anında dedikoduyla karşılaşabilir. Bazen hakkında dedikodu yapılan kişi kendisi olurken bazen de dedikodu üreten veya dedikoduyu yayan role bürünerek dedikoduyu devam ettirebilir. Aile veya yakın çevrede, içinde bulunulan grup veya örgütlerde yapılan dedikodular gelecekte de karşılaşılabilen hususlardan biri olmaya devam edebilir.

Ahlaki değerlerin eksik kalması dedikoduyu ortaya çıkaran etmenlerden biridir (Bacaksız ve Yıldırım, 2013: 118). İnsanlar yaptıkları dedikoduların her ne kadar etik dışı olduğunu bilseler de bazen bundan kendilerini alıkoyamamaktadırlar. Dedikodu yapmanın olumlu bir davranış olmadığını bile insanların bunu yapmaya devam etmesi aynı zamanda dedikodunun sosyal ilişkileri geliştirmesi, bilinmeyen konular hakkında bilgi sunma aracı olarak görev yapması ve dedikodu yapan kişilerin dedikodu yaparken eğlenmesi gibi olumlu tarafları da dedikodu kavramının karmaşık bir yapıdan oluşmasından dolayıdır. Dedikodunun karmaşık yapısı dedikodu oluşumuna neden olan faktörler incelenerek anlaşılabilir. Bu faktörler; örgüt üyelerinde görülen bazı olumsuz tutum ve duygular, örgüt üyelerinin gerekli konulardaki bilgi eksiklikleri ve örgüt üyeleri arasındaki formal iletişimden kaynaklanan eksiklikler diye sıralanabilir (Han, 2019: 77). Dedikodular ortaya çıktıktan sonra örgütlerde birtakım işlevleri olur. Bunlar genel olarak; *haberdar olma*: Bireyin dedikodular sayesinde örgütteki olaylar, tarihler, isimler ve maaşlar hakkında bilgi sahibi olması (Bilginoğlu ve Yozgat, 2020: 2593), *sosyal ilişkileri geliştirme*: Bireyin deneyim ve tecrübelerini aktarması için oluşturduğu ortamlarda, grup üyesinin duygu ve düşüncelerini açıklamasında, mutluluk duymasında ve böylelikle üyeler arasında etkileşimi artırması (Gürbüz, 2019: 12-13) ve *örgütsel zarar*: Resmi iletişim kanallarının yetersiz olduğu durumlarda örgüt yöneticilerinin iletişim becerilerini zararlı bir şekilde etkilemesiyle iletişim boşluğu yaratarak örgüt kültürüne, iklimine ve havasına zarar vermesi (Bektaş ve Erdem, 2015: 131-132) şeklinde açıklanabilir.

Örgütsel dedikodunun yoğun olduğu veya düşük olduğu okullarda örgüt üyelerinin örgüte karşı tutumları değişir. Bu tutumlardan biri de bağlılıktır. Dedikodu örgüt içerisinde istendik şekilde yönlendirildiği takdirde bireylerin örgütsel bağlılığının arttığı yapılan alanyazın araştırmasında göze çarpmıştır (Solmaz, 2004: 567, Usta vd., 2018: 8, Kapferer, 1992). Örgütsel bağlılığın örgüt üyeliğini sürdürmek için bir zorunluluk, bir istek veya ihtiyaçtan doğabilir (Allen ve Mayer, 1990). Örgütsel bağlılık sadık olma, örgütün belirlediği hedeflere inanma ve bireyin örgüte duyduğu içten bağlılıktır (Budak, 2009: 33). Başka bir ifadeyle çalışanın kurumu ile yakın olma durumu (Balay, 2000: 2), çalıştığı kuruma ait olma duygusudur (Arı, 2003: 3). Örgütsel bağlılık üç boyutta incelenmektedir. Bunlar; *duygusal bağlılık*: Bireyin hiç kimsenin etkisi altında kalmadan kendi kararıyla ve isteyerek örgütte kalması ve kalmaya da devam etmesi (Bayram, 2005: 132; Polat, 2020: 28), *devam bağlılığı*: Örgütten ayrılmanın doğurabileceği maliyet ve bu maliyet karşısında çalışanın örgütte kalmaya devam etmesi davranışı (Acar, 2020: 39) ve *normatif bağlılık*: Çalışanın vazife duygusu ve ahlaki ilkeler nedeniyle örgütten ayrılmaması, aldığı bu kararın ahlaki ilkelere

uygun olduğunu düşünmesi (Selbi, 2019: 17) şeklinde açıklanabilir. Örgütsel bağlılık, örgütün kendisine ve örgüt tarafından belirlenen hedeflere uyma, örgüt tarafından oluşturulan değerleri benimseme, örgütün çıkarlarına yönelik eylemlerde bulunma gayretini ifade eder. İşgörenlerin üyesi oldukları örgütü algılama şekline göre örgütsel bağlılık düzeyleri değişebilir, böylelikle işgörenler bazen güçlü duygusal, bazen de çıkarlarına dayalı olarak ihtiyaçlarına göre şekillenebilen bir biçimde örgütsel bağlılık sergileyebilirler. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin meslektaşları hakkında konuşmaları, örgüt veya çalışanlarla ilgili bilinmeyenlere informal bir şekilde ulaşma çabası içine girmeleri dedikodu şeklinde kendini göstermekte ve bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

En küçük yapılardan biri olan aileden ve en büyük yapılardan biri olan devlete kadar bütün örgütlerde ya kısa ya da uzun süreli kalınır. Yapılan veya yapılacak dedikodular bireyin ileriki yaşantısında karşısına çıktığında, bireyin bu dedikodular karşısında örgüte bağlılığı etkilenir mi? Etkilenmesi durumunda dedikodunun işlevi ne olacaktır? Bu sorular ışığında yapılan dedikodunun; örgütte nasıl karşılık bulduğu, dedikodunun neden yapıldığı, örgütsel işlevinin ne olduğu, yapılan dedikoduların bağlılığı nasıl etkilediği sorgulandığında ortaya çıkan temel problem dedikodu ve bağlılık ilişkisi olacaktır. Bu bağlamda; araştırmanın problem cümlesi, "Okullarda örgütsel dedikodunun işlevleri ile bağlılık arasındaki ilişki ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilebilir.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlere göre okullarda örgütsel dedikodunun işlevleri ile bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel dedikodunun işlevleri ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel dedikodu örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

"Bir olay veya konu hakkında katılımcıların düşüncelerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar" biçiminde belirtilen ve nicel araştırma tekniklerinden biri olan tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2018: 82). Bununla beraber tarama araştırmalarında temel amaçlarından biri değişkenler arasındaki ilişkileri test etmektir. Örneklem grubu arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak evrenle ilgili çıkarımlarda bulunulur (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Böylelikle okullardaki örgütsel dedikodu ve örgütsel bağlılıkları arasında ilişki de belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt'te kamu okullarında görev yapan 5325 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Siirt'te kamu okullarında görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 384 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına zaman, enerji ve maliyet gibi sebeplerden ötürü ulaşılmanın zor olduğu düşünüldüğünden, araştırma evreninden seçilen örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi işlemi ise evreni oluşturan varlıkların toplam sayısının

bilindiği durumlarda Büyüköztürk, vd. (2018) "Süreksiz değişkenlerde farklı sapma miktarları için uygun örneklem büyüklükleri örneklem tablosu"ndan yararlanılmıştır. Bu kapsamda 5325 öğretmenden oluşan evrenin $\alpha=0.05$ anlamlılık ve %95 kesinlik düzeyinde minimum 370 öğretmen temsil edebilecek iken 384 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, okul kademesi, öğrenim durumu, görev, kıdem, öğretmen sayısı ve sosyal medya kullanım düzeyi) dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans bilgileri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımları

Kişisel Özellikler		Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	205	53.4
	Erkek	179	46.6
Yaş	22-26	86	22.4
	27-31	140	36.5
	32-36	88	22.9
	37-41	50	13.0
	42 yaş ve üzeri	20	5.2
	Medeni Durum	Bekâr	169
Evli		215	56.0
Okul Kademesi	Okulöncesi	70	18.2
	İlkokul	114	29.7
	Ortaokul	121	31.5
	Lise	79	20.6
Öğrenim Durumu	Lisans	333	86.7
	Lisansüstü	51	13.3
Görevi	Öğretmen	313	81.5
	Yönetici	71	18.5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	234	60.9
	6-10 yıl	67	17.4
	11-20 yıl	68	17.7
	21 ve üzeri yıl	15	3.9
Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı (Okul Büyüklüğü)	28 ve aşağı(Küçük okul)	285	74.2
	29-39 arası(Orta büyüklükteki okul)	80	20.8
	40 ve üzeri(Büyük okul)	19	4.9
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	Kullanmam	17	4.4
	Bazen kullanırım	194	50.5
	Çok kullanırım	173	45.1
Toplam		384	100.0

Tablo 1' de görülen örneklem grubunun kişisel bilgileri incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetleri bakımından %53,4'ünün (205 kişi) kadınlardan, %46,6'sının ise (179 kişi) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları bakımından %22,4'ünün (86 kişi) 22-26 yaş arasında, %36,5'inin (140 kişi) 27-31 yaş arasında, %22,9'unun (88 kişi) 32-36 yaş arasında, %13'ünün (50 kişi) 37-41 yaş arasında ve %5,2'sinin (20 kişi) 42 yaş ve üzeri olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumları bakımından %44'ünün (169 kişi) bekâr ve %56'sının (215 kişi) evli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi bakımından %18,2'sinin (70 kişi)

okulöncesi kademesinde, %29,7'sinin (114 kişi) ilkökul kademesinde, %31,5'inin (121 kişi) ortaokul kademesinde ve %20,6'sının lise kademesinde çalıştıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumları bakımından %86,7'sinin (333 kişi) lisans mezunu ve %13,3'ünün (51 kişi) lisansüstü mezunu oldukları görülmektedir. Katılımcıların okuldaki görevleri bakımından %81,5'inin (313 kişi) öğretmen ve %18,5'inin (71 kişi) yönetici olarak görev yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem bakımından %60,9'unun (234 kişi) 1-5 yıl arasında, %17,4'ünün (67 kişi) 6-10 yıl arasında, %17,7'sinin (68 kişi) 11-20 yıl arasında ve %3,9'unun (15 kişi) 21 ve üzeri yıl oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü bakımından %74,2'sinin (285 kişi) küçük okullarda, %20,8'inin (80 kişi) orta büyüklükteki okullarda ve %4,9'unun (19 kişi) büyük okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal medya kullanım sıklığı bakımından %4,4'ünün (17 kişi) sosyal medyayı kullanmamakta, %50,5'inin (194 kişi) bazen kullanmakta ve %45,1'inin (173 kişi) ise çok kullanmakta olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden öğretmenlerin çalıştıkları "okul büyüklüğü" değişkeninde yer alan okul büyüklüğünün belirlemede Jones'in (1997) öne sürdüğü ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre 28 ve daha az öğretmenin görev yaptığı okullar "küçük okul", 29-39 arası öğretmenin görev yaptığı okullar "orta büyüklükteki okul" ve 40 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullar ise "büyük okul" olarak gruplandırılmıştır (Aktaran; Han, 2019: 122).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Dedikodu Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin toplanmasında yeterli sayıya ulaşamama ihtimali ve öğretmenlere ulaşmadaki zorluklar sebebiyle ölçekler öğretmenlere uygulanmak üzere Google Forms üzerinden oluşturulmuştur. Yükleme yapılan ölçeklerin 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenler tarafından çevrimiçi doldurmaları sağlanmıştır. Ankete katılım gösteren öğretmenlere araştırmanın amacı ve kişisel bilgilerin saklı tutulacağına dair bilgi verilmiştir. Ölçme araçları uygulandıktan sonra 384 ölçek analiz edilmeye uygun bulunmuştur.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için etik kurul izni Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08/03/2021 tarihli ve 70 numaralı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 23.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan okul kademesi, öğrenim durumu, okuldaki görevi, mesleki kıdem, okul büyüklüğü, sosyal medya kullanım sıklığı) ilişkin verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerdeki her bir maddenin ve boyutlarının aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (s.s) değerleri hesaplandıktan sonra ölçeklerin ilgili maddelerine ve boyutlarına ilişkin betimleme de yapılmıştır. Ayrıca normallik varsayımları incelendiğinde örgütsel dedikodu ve örgütsel bağlılık toplamında ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ sınırları içerisinde olması ortalama ve medyanın yakın olması sonucu (Tabachnick ve Fidell, 2013), ± 2 arasında değerler alması (George ve Mallery, 2010'dan aktaran: Han, 2019: 126) ayrıca örneklem hacminin yeterli sayıda olmasından dolayı verilerin dağılımının normal olduğu varsayımı ile parametrik analizler yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerde mesleki kıdem, yaş ve sosyal medya kullanım sıklığı

değişkenlerinde alt gruptaki katılımcı sayılarının 30'a inmesinden ötürü veri birleştirme yoluna gidilmiştir. Mesleki kıdemde 21 yıl ve üzeri 11-20 yıl arası ile birleştirilerek 11 yıl ve üzerine dönüştürülmüştür. Bunun yanında yaş değişkeninde 42 yaş ve üzeri 37-41 yaş ile birleştirilerek 37 yaş ve üzerine dönüştürülmüştür. Sosyal medya kullanımında ise hiç kullanmam ile bazen kullanırım alt grupları birleştirilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla Pearson momentler korelasyon (r) analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ölçekler ve alt boyutlarının birbiri arasındaki ilişki için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmış olup alt boyutların birbiri arasındaki korelasyon puanları 0.00- 0.30 arasında olması "düşük", 0.30-0.70 arasında olması "orta" ve 0.70-1.00 arasında olması ise "yüksek" ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 113).

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel dedikodu işlevlerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için çoklu regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Son olarak araştırmaya ait hipotezler $p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin yöntem bölümünde açıklanan şekilde analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Dedikodu İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda örgütsel dedikodu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve bağlılığa ilişkin görüşlerinin boyut bazında korelasyonları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel dedikodu ile örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit doğrusal Korelasyon Analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda yapılan karşılaştırmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Dedikodu İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

	1	2	3	4	5	6	7
Haberdar Olma	1						
İlişkileri Geliştirme	.492**	1					
Örgütsel Zarar	-.043	-.419**	1				
Duygusal Bağlılık	-.281**	-.059	-.053	1			
Devam Bağlılığı	-.106*	-.050	.110*	.536**	1		
Normatif Bağlılık	-.181**	-.060	.068	.554**	.639**	1	
Toplam Bağlılık	-.226**	-.067	.048	.826**	.847**	.868**	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi dedikodunun *haberdar olma* boyutu ile bağlılığın *duygusal bağlılık* boyutu arasında ($r = -.281$; $p < .01$) negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *devam bağlılığı* boyutu arasında ($r = -.106$; $p < .05$) negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *normatif bağlılık* boyutu arasında ($r = -.181$; $p < .01$) negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *örgütsel bağlılığın*

toplamında ($r=-,226$; $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dedikodunun *ilişkileri geliştirme* boyutu ile bağlılığın *duygusal bağlılık* boyutu arasında ($r=-,059$) negatif yönde, düşük düzeyde; *devam bağlılığı* boyutu arasında ($r=-,050$) negatif yönde, düşük düzeyde; *normatif bağlılık* boyutu arasında ($r=-,060$) negatif yönde, düşük düzeyde; *örgütsel bağlılığın toplamında* ($r=-,067$) negatif yönde, düşük düzeyde, istatistik açıdan anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur.

Dedikodunun *örgütsel zarar* boyutu ile bağlılığın *devam bağlılığı* boyutu arasında ($r=,110$; $p<.05$) pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *duygusal bağlılık* boyutu arasında ($r=-,053$) negatif yönde, düşük düzeyde; *normatif bağlılık* boyutu arasında ($r=,068$) pozitif yönde, düşük düzeyde; *örgütsel bağlılığın toplamında* ($r=,048$) pozitif yönde, düşük düzeyde, istatistik açıdan anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Dedikodunun Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel dedikodunun işlevlerine yönelik görüşlerinin (haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar boyutları) örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal bağlılığa olan etkisini belirlemek için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Dedikodunun Örgütsel Bağlılık Alt Boyutu Olan Duygusal Bağlılığa İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Ht.	β	t	p	
Bağımsız Değişken	Sabit	4.260	.282	15.089	.000*	
	Haberdar Olma	-.306	.054	-.326	-5.664	.000*
	İlişkileri Geliştirme	.095	.068	.089	1.404	.161
	Örgütsel Zarar	-.033	.061	-.030	-.543	.587

* $p < .05$ Bağımlı Değişken: Duygusal Bağlılık

$R = ,296$ $R^2 = ,088$ $F (3-380) = 12,200$ $p = .000$

Duygusal bağlılık düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar gibi değişkenlerin, duygusal bağlılığı ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar değişkenleri birlikte, duygusal bağlılık ile anlamlı bir ilişki ($R = ,296$, $R^2 = ,088$) sergilemişlerdir ($F (3-380) = 12,200$, $p < 0,01$). Söz konusu üç değişken, duygusal bağlılık düzeyindeki değişimin %8'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, duygusal bağlılık düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası, haberdar olma ($\beta = -,326$) ilişkileri geliştirme ($\beta = ,089$), ve ($\beta = -,030$) örgütsel zarardır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece haberdar olma ($p < 0,01$) değişkeninin, duygusal bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal bağlılığı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Duygusal bağlılık = $(-,306 \times \text{Haberdar Olma}) + (,095 \times \text{İlişkileri Geliştirme}) + (-,033 \times \text{Örgütsel Zarar}) + 4,260$

Öğretmenlerin örgütsel dedikodunun işlevlerine yönelik görüşlerinin (haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar boyutları) örgütsel bağlılık alt boyutlarından devam bağlılığına olan etkisini belirlemek için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Dedikodunun Örgütsel Bağlılık Alt Boyutu Olan Devam Bağlılığına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Ht.	β	t	p	
Bağımsız Değişken	Sabit	2.833	.271	10.450	.000*	
	Haberdar Olma	-.120	.052	-.137	-2.303	.022*
	İlişkileri Geliştirme	.074	.065	.074	1.130	.259
	Örgütsel Zarar	.138	.058	.136	2.378	.018*

*p < .05 Bağımlı Değişken: Devam Bağlılığı

R = ,161 R² = ,026 F (3-380) = 3,355 p=.019

Devam bağlılığı düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar gibi değişkenlerin, devam bağlılığı ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar değişkenleri birlikte, devam bağlılığı ile anlamlı bir ilişki (R=,161, R²=,026) sergilemişlerdir (F (3-380) = 3,355, p<0,05). Söz konusu üç değişken, birlikte, devam bağlılığı düzeyindeki değişimin %2'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, devam bağlılığı düzeyi üzerindeki görece önem sırası, haberdar olma (β =-,137), örgütsel zarar (β =,136) ve ilişkileri geliştirmedir. (β =,074). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece haberdar olma (p<0,05) ve örgütsel zarar (p<0,05) değişkeninin, devam bağlılığı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, devam bağlılığı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Devam Bağlılığı= (-,120 X Haberdar Olma) + (,074 X İlişkileri Geliştirme) + (,138 X Örgütsel Zarar) + 2,833

Öğretmenlerin örgütsel dedikodunun işlevlerine yönelik görüşlerinin (haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar boyutları) örgütsel bağlılık alt boyutlarından normatif bağlılığa olan etkisini belirlemek için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Dedikodunun Örgütsel Bağlılık Alt Boyutu Olan Normatif Bağlılığa İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Ht.	β	t	p	
Bağımsız Değişken	Sabit	3.021	.296	10.196	.000*	
	Haberdar Olma	-.212	.057	-.221	-3.742	.000*
	İlişkileri Geliştirme	.097	.071	.089	1.367	.172
	Örgütsel Zarar	.108	.064	.096	1.699	.090

*p < .05 Bağımlı Değişken: Normatif Bağlılık

R = ,203 R² = ,041 F (3-380) = 5,444 p=.001

Normatif bağlılık düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar gibi değişkenlerin, normatif bağlılığı ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar değişkenleri birlikte, normatif bağlılık ile anlamlı bir ilişki (R=,203, R²=,041) sergilemişlerdir (F (3-380) = 5,444, p<0,01). Söz konusu üç değişken, birlikte, normatif bağlılık düzeyindeki değişimin %4'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre,

yordayıcı değişkenlerin, normatif bağlılık düzeyi üzerindeki görelî önem sırası, haberdar olma ($\beta=-,221$), örgütsel zarar ($\beta=,096$), ilişkileri geliştirmedir. ($\beta=,089$) Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece haberdar olma ($p<0,01$) değişkeninin, normatif bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, normatif bağlılığı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Normatif Bağlılık} = (-,212 \times \text{Haberdar Olma}) + (,097 \times \text{İlişkileri Geliştirme}) + (,108 \times \text{Örgütsel Zarar}) + 3,021$$

Öğretmenlerin örgütsel dedikodunun işlevlerine yönelik görüşlerinin (haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar boyutları) toplam örgütsel bağlılığa olan etkisini belirlemek için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Dedikodu İşlevlerinin Örgütsel Bağlılığın Toplamına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Ht.	β	t	p	
Bağımsız Değişken	Sabit	3.372	.239	14.096	.000*	
	Haberdar Olma	-.213	.046	-2.71	-4.644	.000*
	İlişkileri Geliştirme	.089	.057	.099	1.544	.123
	Örgütsel Zarar	.071	.051	.078	1.386	.167

*p < .05 Bağımlı Değişken: Toplam Örgütsel Bağlılık

$$R = ,242 \quad R^2 = ,058 \quad F (3-380) = 7,853 \quad p = .000$$

Toplam Örgütsel Bağlılık düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar gibi değişkenlerin, örgütsel bağlılığın toplamını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, haberdar olma, ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar değişkenleri birlikte, örgütsel bağlılığın toplamı ile anlamlı bir ilişki ($R=,242$, $R^2=,058$) sergilemişlerdir ($F (3-380) = 7,853$, $p<0,01$). Söz konusu üç değişken, birlikte, toplam örgütsel bağlılık düzeyindeki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, toplam örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki görelî önem sırası, haberdar olma ($\beta=-,271$), ilişkileri geliştirme ($\beta=,099$) ve örgütsel zarardır. ($\beta=,078$) Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece haberdar olma ($p<0,01$) değişkeninin, toplam örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel bağlılığın toplamını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Toplam Örgütsel Bağlılık} = (-,213 \times \text{Haberdar Olma}) + (,089 \times \text{İlişkileri Geliştirme}) + (,071 \times \text{Örgütsel Zarar}) + 3,372$$

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin örgütsel dedikodunun işlevlerine yönelik görüşleri ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen bulguların sonuçları sunulmuş ve bu sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Dedikodu ile Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örgütsel dedikodu ve bağlılık arasındaki ilişkileri açığa çıkarmak için yapılan analiz sonuçlarında,

örgütsel dedikodu ve bağlılık arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Buna göre dedikodunun *haberdar olma* boyutu ile bağlılığın *duygusal bağlılık* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *devam bağlılığı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *normatif bağlılık* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *örgütsel bağlılığın toplamında* negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dedikodunun *ilişkileri geliştirme* boyutu ile bağlılığın *duygusal bağlılık* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde; *devam bağlılığı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde; *normatif bağlılık* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde; *örgütsel bağlılığın toplamında* negatif yönde, düşük düzeyde, istatistik açıdan anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Dedikodunun *örgütsel zarar* boyutu ile bağlılığın *devam bağlılığı* boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; *duygusal bağlılık* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde; *normatif bağlılık* boyutu arasında ($r=,068$) pozitif yönde, düşük düzeyde; *örgütsel bağlılığın toplamında* pozitif yönde, düşük düzeyde, istatistik açıdan anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin dedikodunun *haberdar olma* boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, öğretmenlerin bağlılığın *duygusal bağlılık*, *devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* boyutlarına ve *örgütsel bağlılığın toplamına* yönelik görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre öğretmenler dedikodu yoluyla iletilen haberlerin ve öğrenilen bilgilerin olumsuz yönde olduklarını düşünüyor olabilirler. İletilen haberler kişileri rahatsız edebilecek haberler olduğundan örgütte oluşan dedikodu ortamı örgüte duyulan bağlılığı olumsuz yönde etkiliyor olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin dedikodunun *örgütsel zarar* boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, bağlılığın *devam bağlılığı* boyutuna ilişkin görüşleri de artmaktadır. Buna göre öğretmenler yapılan dedikoduların örgüte zarar verdiğini düşündüklerinde, örgütte çalışma istekleri azalmakta ve örgütte kalma nedenleri zorunluluktan öteye gitmemektedir. Bu zorunluluğun asıl nedeni de maliyettir denebilir. Buna göre öğretmenlerin düşüncelerine göre dedikodular örgütte çoğunlukla zararlı yönleriyle işlemektedir. Öğretmenlerin dedikodunun işlevlerine yönelik görüşleri arttıkça öğretmenlerin bağlılıkları azalıyor, dedikoduların yönetilemediği, bilgi alışverişinin sağlıklı işlemediği veya dedikoduların örgüt yöneticileri tarafından yeterince önemsenmediği söylenebilir.

Alanyazındaki araştırmalarda, dedikodunun olumlu bir hava yaratmak amacıyla kullanıldığında bağlılık duygusunu güçlendireceği (Solmaz, 2004:567), dedikoduların yönetilebildiği takdirde bağlılık duygusunun gelişeceği (Usta ve diğerleri, 2018:8) ileri sürülmektedir. Benzer olarak Kapferer'e göre (1992) bağlılık ve dedikodunun yayılma hızı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bunun yanında Merry'e göre (1997) örgüte duyulan bağlılık düzeyinin fazla olduğu yerlerde dedikodular kolayca ortaya çıkarken bağlılık düzeyinin az olduğu yerlerde dedikodular azalarak ortadan kalkar (Aktaran: Özşarlak, 2016: 93). Bu sonuçların aksine Bacaksız ve Yıldırım'ın (2015) sağlık çalışanlarıyla yaptıkları çalışmaya göre dedikodunun bağlılığı azaltarak işten ayrılmalara neden olabildiği sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Özdevecioğlu' da (2009) yaptığı çalışmada, Balay'ın (2000) lise öğretmenleriyle yine Çavunduruloğlu'nun (2016) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda düşük düzeyde örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçları arasına dedikodu konulmuştur.

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Dedikodunun Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunu örgütsel dedikodunun haberdar olma alt boyutu negatif yönde yordarken ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar alt boyutlarının duygusal bağlılık alt boyutunun yordamadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler meslektaşları hakkında bilgi edinme sürecinde dedikoduyu kullandıklarında öğretmenlerin örgüte duydukları

bağlılık düzeyi azalır ve öğretmenler örgütün amaçları dışında hareket etmeye başlayabilir.

Örgütsel bağlılığın devam bağlılığı alt boyutunu örgütsel dedikodunun haberdar olma alt boyutu negatif yönde ve örgütsel zarar alt boyutu ise pozitif yönde yordamaktadır. Bunun yanında ilişkileri geliştirme alt boyutu devam bağlılığı alt boyutunu yordamadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler bilgi edinme amacıyla dedikodu yaptıklarında onların örgüte duydukları devam bağlılığı azalmakta, dedikodu örgüte zarar vermeye başladığında ise öğretmenlerin örgüte duydukları devam bağlılığı artmaktadır. Dolayısıyla okullarda dedikodular arttıkça öğretmenlerin okula duydukları bağlılık duygusu istekleri dışına çıkmakta, öğretmenler örgüte ihtiyaçları nedeniyle bağlanmak zorunda olduklarını düşünürler denilebilir.

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık alt boyutunu örgütsel dedikodunun haberdar olma alt boyutu negatif yönde yordarken ilişkileri geliştirme ve örgütsel zarar alt boyutlarının normatif bağlılık alt boyutunun yordamadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler örgütleri veya iş arkadaşları hakkında bilgi edinme amacıyla yaptıkları dedikodu onların örgüte duydukları sadakat duygusunun körelmesine neden olabilir böylece öğretmenlerin örgüte duydukları bağlılık azalabilir.

Yapılan alanyazın taramasında öğretmen görüşlerine göre örgütsel dedikodu işlevleri ile örgütsel bağlılık algılarının yordanmasına ilişkin yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmaması nedeniyle araştırmanın bu sonucuna yönelik benzer ya da farklı herhangi bir sonuca ulaşamamıştır. Ancak araştırmanın sonucuna benzer olarak Bahar (2016) dedikoduların, bireyler ve örgütler arasındaki bağlılığa zarar vererek düşmanlığı büyüttüğünü söyler (Aktaran: Han, 2020:2331). Bunun yanında Kapferer' da (1992) dedikodunun yayılma hızı ile bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir.

Sonuç olarak öğretmen görüşlerine göre örgütsel dedikodu ve örgütsel bağlılık incelendiğinde, öğretmenlerin dedikodunun örgüte zarar verdiğini, meslektaşlarıyla aralarına mesafe koymalarına neden olduğunu, örgüte duydukları bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Örgütsel dedikodunun haberdar olma ve ilişkileri geliştirme alt boyutlarında örgütlerde olumlu sonuçlar doğurması beklenirken bunların okullarda işlemediği söylenebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yöneticiler çalıştıkları okullarda bilgi edinme sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmeli, öğretmenlere gerekli olan bilgileri formal bir şekilde sunmalıdır. Öğretmenlere ihtiyaç duydukları bilgileri resmi kanallar kullanılarak iletilmesi onların örgüte duydukları bağlılıkları artırabilir.
2. Yöneticiler okullarda oluşan dedikodu ortamını önemsemeli ve bu ortamları örgüt yararına olacak şekilde yönlendirerek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırabilirler.
3. Dedikoduların ortaya çıkması, yönetilmesi, örgütsel zararları ve yönetilebildiği takdirde örgüte sağlayacağı yararlarla ve bunların örgütsel bağlılığa ilişkin etkilerine yönelik okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma nicel yöntem ve ölçeklerle gerçekleştirilmiştir. Buna benzer bir araştırma nitel yöntemler kullanılarak yapılabilir.
2. Bu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler dışında; bulunduğunuz okuldaki hizmet yılınız,

okuldaki çalışma süreniz(haftalık ders saati), sendika üyeliği, kadro durumu(ücretli, sözleşmeli, kadrolu) ve okulda ek ders-kurs-nöbet vb. yapılan dağıtımları adaletli buluyor musunuz? gibi bağımsız değişkenler kullanılabilir.

3. Örgütsel dedikodu ve farklı liderlik stilleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

4. Bu araştırma resmi okullarda yapılmıştır. Yapılacak araştırmalara özel okullarda dâhil edilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Akduru, H. E. ve Semerciöz, F. (2017). Kamu kurumlarında örgütsel dedikodu ve işyeri yalnızlığına dair bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(5), 106-119.
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Arı, G. S. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.
- Artaç, M. (2017). *Dedikodu ve söylentinin işletme verimliliğine etkisi üzerine mersin ilinde hemşireler üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bacaksız, F. E. ve Yıldırım, A. (2013). Dedikodu ve söylenti tutumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(1), 36-42.
- Bacaksız, F.E. ve Yıldırım, A. (2015). Dedikodu ve söylentiler: Hastanelerdeki durum ve hemşirelerin tutumları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(3), 113-120.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bektaş, M. ve Erdem, R. (2015), Örgütlerde İnfomal İletişim Süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139.
- Bilginöğlü, E. ve Yozgat, U. (2020). Örgütlerde dedikodunun işyeri morali ve çalışma eforu üzerindeki etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2592-2610.
- Bektaş, E. (2018). *Dikizleme kültürü perspektifinden sanal dedikodu*. Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2018), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çavundurluoğlu, E. (2016). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz -2018, 17(68), s.1765-1777.
- Danış, M.S. (2015). *Dedikodunun sosyolojisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Erol, Y. ve Akyüz, M. (2015). Dünyanın en eski medyası: dedikodunun örgüt düzeyindeki işlevleri ve algılanışı: Sağlık örgütlerinde bir alan araştırması. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 149-166.
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi arfor taşıma hizmetleri aş' de bir uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 203-218.
- Gay, M. & Mills, G. E. Airasian (2006). *Educational research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 147-159.
- Gürbüz, S. (2019). *Örgütsel dedikodu ile işyeri yalnızlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Han, B. (2019). *İnformal iletişim biçimi olarak okullarda söylenti ve dedikodunun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Han, B. ve Dağlı, A. (2018). Organizational gossip scale: validity and reliability study. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 829-846.
- Kapferer, J. N. (1992). *Dünyanın en eski medyası: Dedikodu ve söylenti*. (Çev. Işın Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, Y. (2020). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kardaş, K. (2019). *Sağlık çalışanlarında dedikodu ve söylenti tutumunun iş tatmini üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Leblebici, N. D., Yıldız, H. H. ve Karasoy, A. (2009). Örgütsel yaşamda dedikodunun araçsallığı ve algılanışı. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 561-574.
- Memişoğlu, S.P. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özşarlak, P. (2016). *Örgütlerde dedikodu ve söylentilerin ortaya çıkış nedenleri, içerikleri ve etkilerine ilişkin çalışan algılarının değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Polat, İ. (2020). *Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İzmir Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Solmaz, B. (2004). *Kurumsal söylenti ve dedikodu Türkiye'deki işletmeler üzerine bir uygulama*. Konya: Tablet Kitabevi.
- TDK. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü, (2020). <http://www.tdk.gov.tr>. adresinden 05.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tekgöz, A. (2013). *Dedikodunun cinsiyeti: kadın kimliğinin yeniden inşasında dedikodunun rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Usta, M. E., Kaya, A. ve Özyurt, D. (2018). Örgütsel dedikodu yönetimi. *Harran Maarif Dergisi*, 3(2), 1-13.

“Okullarda Örgütsel Dedikodu İle Bağlılık Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Nitel Bir Analiz ¹

Güler SHAIKH² Faysal ÖZDAŞ³

Gönderim Tarihi: 10.02.2022

Kabul Tarihi: 23.03.2022

Yayın Tarihi: 19.04.2022

Öz: Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Coronavirüs hastalığını (Covid-19) yeni keşfedilen bir virüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalık olarak tanımlamış ve artan vakalar sonucunda ülkeler uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Türkiye de salgından etkilenmiş ve zorunlu uzaktan eğitime başlamıştır. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini dikkate alarak "uzaktan eğitim" konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formları ile ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 80 İngilizce öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmaya göre İngilizce öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde altyapı ve teknik sorunlar başta olmak üzere planlama ve katılım gibi farklı sorunlarla karşılaşmışlardır. İngilizce öğretmenleri sürece ayak uydurmak, öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını artırmak için hazırlık çalışmaları, etkili ve eğlenceli paylaşımlar, iletişim ve teknolojiyi kullanma gibi farklı stratejiler kullanmışlardır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sistemini etkili ve verimli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Covid-19 salgını, Öğretmen görüşleri

An Evaluation of English Teachers' Views in the Distance Education Process: A Qualitative Analysis

Abstract: The World Health Organization (WHO) defined the Coronavirus disease (Covid-19) as an infectious disease caused by a newly discovered virus, and as a result of increasing cases, countries switched to distance education. Turkey had also been affected by the epidemic and had switched to compulsory distance education. This study aimed to make suggestions about "distance education" by considering "evaluation of English teachers' views on the distance education process. In the study, the opinions of 80 teachers were taken with semi-structured interview forms to collect the qualitative data. Interview forms were created using the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods. According to the results of the research, teachers encountered different problems such as planning and participation, especially infrastructure and technical problems in the distance education process. Teachers also used different strategies such as preparation, effective and entertaining sharing, communication and using technology to keep up with the process, increase students' success and their motivation. It was concluded that English teachers did not find the distance education system effective and efficient.

Keywords: Distance education, Covid-19 pandemics, Teacher opinions

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, Dünya'da ortaya çıkan durumlara paralel olarak gelişmeye devam etmektedir. Uzaktan eğitim, özellikle günümüzde hala etkisini yitirmeyen Covid-19 salgını sonrası eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru haline geldi. Hızla yayılan bu salgın yüzünden 200'e yakın ülke salgının yayılmasını azaltmak için eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmaya karar verdi. Covid-19 salgını dünya çapında tüm eğitim sistemlerini etkiledi ve okulların, üniversitelerin ve kolejlerin neredeyse tamamen kapanmasına neden oldu. Okulların, kolejlerin ve üniversitelerin kapatılması yalnızca dünyanın her yerindeki öğrencilere yönelik öğretimi kesintiye uğratmakla kalmadı bu

¹ Bu çalışma 2021 yılında Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gulershaikh@gmail.com ORCID: 0000-0002-1094-6110

³ Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504

kapanış aynı zamanda önemli bir değerlendirme dönemine denk geldi. Dolayısıyla birçok sınav ertelendi veya iptal edildi (Burgess ve Sievertsen, 2020). Bu durum milyonlarca öğrencinin eğitim hayatını etkiledi (Özer, 2020). Salgından etkilenen ülkeler eğitimin aksamaması için uzaktan eğitim uygulamaya başladılar. Okulların kapanmasına yanıt olarak UNESCO, okulların ve öğretmenlerin öğrencilere uzaktan ulaşmasını ve eğitim kesintisini sınırlamak için uzaktan eğitim programlarını, açık eğitim uygulamalarını ve platformlarını kullanılmalarını tavsiye etti (UNESCO, 2020).

Bozkurt ve Sharma (2020), uzaktan eğitimin her zaman eğitim için alternatif ve esnek bir seçenek olduğunu, ancak salgın sürecinde uygulanan acil durum uzaktan eğitimin bir zorunluluk haline geldiğini belirtmektedirler. Ayrıca acil durum uzaktan eğitimin uygulanmasında farklı stratejiler kullanılması gerektiğini ve sürece farklı önceliklerle yaklaşılmasını vurgulamaktadırlar. Elbette, zorunlu uzaktan eğitim birçok farklı sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle teknolojiye erişim eksikliği veya hızlı, güvenilir internet erişiminin olmaması, kırsal kesimde yaşayan ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin eğitim almalarını engellemektedir (Daimary, 2020; Jena, 2020; Mahundu, 2020). Öte yandan, pedagojik zorluklar, temelde öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerinin eksikliği, yapılandırılmış içeriğin olmaması, öğrencilerin etkileşim ve motivasyon eksikliği zorunlu uzaktan eğitimin önemli sorunları arasında sayılmaktadır (Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020). Salgın sürecinde açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı zamanda niteliğin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sadece eğitimcilerin değil tüm kesimlerin ilgi odağı olmuştur (Can, 2020).

Uzaktan eğitimde öğrenme ve öğretmeyle ilgili araştırmalar, uzaktan eğitimin, öğrencilerin internete ve bilgisayarlara sürekli erişimleri varsa ve öğretmenler çevrimiçi öğretime yönelik eğitim ve destek aldıysa etkili olduğunu göstermektedir. Etkililik için gerekli olan bu gereksinimler ve beceriler çoğu kişi için büyük ölçüde eksik olduğundan, salgın sırasında uzaktan eğitim, öğretim ve öğrenmeyi engellemiştir (García ve Weiss, 2020). Eğitimcilerin uzaktan eğitim metodu ile ders vermeye başladıklarında karşılaştıkları temel sorunlardan biri kamera karşısında ders verecek olmalarının verdiği kaygı ve tecrübesizlik olmuştur (Yeşilfidan, 2019). Türkiye’de üniversite çalışanlarıyla yapılan bir araştırma sonucu, çalışanların uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlandıkları durumun öğretim elemanlarının eğitimi olduğunu göstermektedir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020).

Covid-19 salgını, toplumları hem eğitim açısından hem de ölümlerin ve vakaların devam etmesi nedeniyle psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Hong Kong’da yapılan bir araştırma salgının en önemli etkisinin belirsizlik olduğu ve "Zoom ile yaşamak, WEB seminerlerinden öğrenmek" gibi sözlerde ifade edilen yeni gerçeklerin insanların hayatına girdiği, "zamanında bilgilendirileceksiniz", "bir sonraki duyuruya kadar sakin kalın" gibi duyurulara maruz kalan insanların sıkışıp kaldığı, ancak işlerin devam ettiği sonucuna ulaşmıştır (Jung, Horta ve Postiglione, 2021). Diğer bir araştırma, üniversite öğrencilerinin çalışmalarını etkileyen Covid-19 salgını nedeniyle anksiyete ve depresyon semptomları yaşadıklarını göstermiştir (Kaparounaki vd., 2020). Diğer bir araştırma, ekonomik etkilerin ve günlük yaşam üzerindeki etkilerinin yanı sıra akademik faaliyetlerdeki gecikmelerin öğrencilerde anksiyete belirtileri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Cao vd., 2020). Dolayısıyla bu durumun kısa ve uzun vadede eğitim başta olmak üzere birçok soruna neden olmaya devam edeceği vurgulanmaktadır (Akat ve Karataş, 2020). Öte yandan Covid-19 salgınından etkilenen ülkeler bu süreci en iyi şekilde atlatabilmek için farklı stratejiler ve politikalar uygulamaya çalışmışlardır (Daniel, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Özer, 2020).

Covid-19 sürecinde zorunlu uzaktan eğitim, öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve toplulukların dinamikleri üzerindeki etkileri, araştırmacılardan sadece bugünü anlamak için değil, aynı zamanda gelecekteki kriz dönemlerini göz önünde bulundurarak yeni senaryolar ve alternatifler tasarlamak için çalışmalar yapmalarına olanak sağlamaktadır (Grandisoli ve Jacobi, 2020; Toquero, 2020). Bu nedenle, araştırmacılar, eğitim politikacılarının yaptığı mevcut seçimlerin Covid-19 eğitimi ve çevrimiçi öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğini yansıtmak için iyi bir fırsat elde etmişlerdir (Teräs vd., 2020). Başka bir araştırma, Covid-19'un gerçekten de eğitim sektöründe eksik olarak algılanan yenilikçi bir duruşu ortaya çıkardığını göstermektedir (Ellis, Steadman ve Mao, 2020).

Uzaktan eğitime geçiş birçok eğitimci ve öğrenen için hızlı alınmış bir karar olsa da bazı olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Öğrenciler çevrimiçi sınıfların yeni dünyasına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Armstrong-Mensah, Ramsey-White, Yankey ve Self-Brown, 2020). Yapılan bir çalışma, dünya çapındaki kilitlenme ve çevrimiçi öğrenmeye geçişin ortasında, öğrencilerin en çok öğretim kadrosu ve üniversitelerin halkla ilişkilerden sağlanan destekten memnun olduklarını ortaya koymaktadır (Aristovnik vd., 2020). Diğer bir yandan, Hindistan'da yapılan bir araştırma, öğrencilerin, depresyon kaygısı, zayıf internet bağlantısı ve evde elverişsiz çalışma ortamı ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını, uzak bölgelerden ve dışlanmış kesimlerden gelen öğrencilerin, bu salgın sırasında eğitime ulaşma açısından büyük zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir (Kapasias vd., 2020). Yabancı dil eğitiminde öğrenci-öğretmen etkileşimi ve yüz yüze eğitim önemli bir yere sahiptir (Abarca, 2004). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sonrası Türkiye'de yüz yüze eğitime alternatif olarak kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim sistemini İngilizce öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim kapsamında öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik İngilizce öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmalar nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse motive edilmesi için İngilizce öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Uzaktan eğitim kapsamında verimliliği artırmak için İngilizce öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
6. Uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerde İngilizce öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
7. Uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, yaşanmış deneyimleri incelemek için titiz ve tanımlayıcı bir bilim sunan, felsefi, epistemolojik bir yöntem olarak kabul edilir (Husserl, 1970; Moran, 2000; Paley, 2016). Olgubilim varlıkların kendilerinin analizini gerektiren bir felsefedir. Ayrıca, olgubilim, yeni analiz yöntemleri geliştirmiş ve sosyal bilimler için çok önemli olduğunu kanıtlayan bulgular üretmiştir (Eberle, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mardin iline bağlı resmi okullarda görev yapan 80 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Kategori	f	%
Kurum	İlkokul	14	17.50
	Ortaokul	41	51.25
	Lise	25	31.25
Cinsiyet	Erkek	11	13.75
	Kadın	69	86.25
Yaş	24-30	21	26.25
	31-36	24	30.00
	37-42	23	28.75
	43-50	8	10.00
	51-57	4	5.00
Mesleki Kıdem	1-5	18	22.50
	6-10	21	26.25
	11-15	17	21.25
	16 yıl üstü	24	30.00
Toplam		80	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmeci tarafından önceden belirlenmiş bir tematik çerçeve içinde soru sormaya dayanan Nitel bir veri toplama yöntemidir (Coe ve diğerleri, 2021; Drever, 1995; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019; Remington ve Tyrer, 1979). Uzaktan eğitimde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yönelik yapılan bu çalışmada öncelikle konu hakkında alan taraması yapılmış, 2010-2021 yılları arası bu konu ile ilgili yazılmış makaleler ve tezler incelenmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu benzer çalışmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir (Adıgüzel, 2020; Arslan ve Şumuer, 2020; Aydın, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Yılmaz ve Güner, 2020). Görüşme formunun birinci bölümünde “kişisel bilgiler” ile ilgili 4 madde, ikinci bölümünde ise 7 tane “açık uçlu” madde bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan soru maddeleri, anlam bütünlüğü ve dil bilgisi yönünden bir Türkçe ve iki Türk Dile ve Edebiyatı öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve ölçme aracı bir uzman tarafından incelenmiştir. Veriler, geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için katılımcılardan gönüllü olarak toplanmış ve gizlilik esasına uygun davranılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ayrıca iç güvenilirliği artırmak için elde edilen görüşler doğrudan verilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde yer alan “kişisel bilgiler” için frekans ve yüzde alma gibi betimsel tekniklerden faydalanılmıştır.

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak güvenilirlik ve geçerlilik yerine inandırıcılık önem taşımaktadır (Krefting, 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için Denz (1970), tarafından tanımlanan, nitel araştırmalarda elde edilen bulguların güvenilirliğini ve geçerliliğini iyileştirmenin bir yolu olarak sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve Lincoln ve Guba (1985) tarafından geliştirilen “Üçgenleme” (triangulation) stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiye göre inandırıcılığı artırmak için inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört nitelik gerekmektedir (Carter vd., 2014; Berg ve Lune, 2018). Bir araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği için söz edilen niteliklerden bir ya da daha fazlasının olması gerekmektedir. Nitel bulguların güvenilirliğini ve gerçekliğini belirlemek için “Yöntem çeşitliliği”, “Kaynakların çeşitliliği”, “Analizci çeşitliliği” ve “Kuram/ bakış açısı çeşitliliği” olmak üzere dört üçgenlemeden faydalanılmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada yöntem, kaynak ve analizci çeşitlemesinden faydalanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, 2020-2021 öğretim yılı güz dönemi başında, Google Form aracılığıyla oluşturulmuş ve elektronik ortama aktarılmıştır. Ayrıca Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla eğitim kurumlarına iletilmiştir. Veri toplama aracı İngilizce öğretmenlerine sosyal medya ve mesaj yoluyla gönderilmiştir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için etik kurul izni Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01/12/2020 tarihli ve 2020/9-1 numaralı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinsel verilerin bilgi içeriğini analiz etmek için kullanılan sistematik, kurallara dayalı teknikleri içermektedir (Mayring, 2000). Veri toplama sürecini tamamladıktan sonra, olguyu anlamak için elde edilen veriler dikkatlice analiz edilmiş ve veriler ve araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler incelenerek çizelgeye dönüştürülmüş, tablolar kullanılarak kavram ve temalar frekanslarına göre sıralanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet bilgileri, erkek katılımcılar için “E”, kadın katılımcılar için “K” harfleri verilerek kodlanmıştır. Öğretmenlerin kurum bilgileri ise ilkökul için “İ”, ortaokul için “O” ve lise için “L” harfleri kullanılmıştır. Ayrıca Öğretmenlerin yaş bilgileri de eklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde sunulmaktadır.

Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında Öğrencilerin Akademik Başarısı İçin İngilizce Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Çalışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 salgını sonrası uygulanan uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Kapsamında Öğrencilerin Akademik Başarısı İçin İngilizce Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Çalışmalar

Tema	Kodlar	f
Etkinlik ve Ödev Paylaşımı	Sosyal medya ile ödev paylaşma (ö3, 7, 8, 11, 12, 14, 17, 19, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 75, 76, 79) Ders Anlatım videoları paylaşma (ö14, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 38, 41, 45, 61, 64, 66, 72) Web2 araçlarıyla içerik paylaşımı (ö16, 39, 45, 61, 69) Online Sınav paylaşımı (ö39, 18, 55) Etkileşimli pano paylaşımı (ö39) Etkileşimli alıştırmalar (ö7, 14, 24) Dört temel beceriye yönelik alıştırmalar (ö1, 29, 79) Kelime listeleri paylaşma (ö5, 52, 56, 65)	75
Ders Verme	EBA Platformu (ö8, 9, 12, 18, 19, 27, 29, 33,36 ,38, 40,42, 43, 44, 45, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 64, 66, 70, 72, 74, 75, 76, 79) Canlı Ders (ö3, 4, 8, 9, 12, 16, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 64, 65, 67, 69, 70, 74, 75, 77)	74
Ödev Takibi	Sosyal medya ile bireysel ödev takibi (ö3, 7, 8, 11, 12, 14, 17, 19, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 75, 76, 79) Mail ile ödev takibi (ö11, 64)	43
İletişim	Öğrencilerle birebir görüşme (ö6, 11, 32, 36, 37, 39, 40, 42, 46, 49, 50, 60, 63, 66, 67, 72, 73, 75, 76, 77) Velilerle iletişim (ö5, 8, 65, 75), Öğrencilere Rehberlik Etme (ö39, 41, 73)	27
İzleme	Öğrenci Koçluğu (ö4, 19) LGS Odaklı Öğrenci grupları (ö2, 55, 65, 68, 70)	7
Hazırlık	Mesleki Gelişim Kurslarına Katılma (Ö14, 22)	2
Toplam		228

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim faaliyetleri altı temada toplanmıştır. Bu temalar *etkinlik ve ödev paylaşımı*, *ders verme*, *ödev takibi*, *iletişim*, *izleme* ve *hazırlık* olarak isimlendirilmiştir.

“Etkinlik ve Ödev Paylaşımında Bulunma” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin, öğrencileri sosyal medya araçlarıyla ödevlendirdikleri, öğrencilerle EBA üzerinden etkinlik paylaştıkları, ders anlatım videoları ile online sınav ve etkileşimli içerikler, dört temel beceriye yönelik alıştırmalar ve etkinlikler gönderdikleri görülmüştür. “Ders verme” teması ile ilgili olarak da öğretmenlerin Zoom, Google Meetings ve Teams aracılığıyla çevrim içi ve EBA platformu aracılığıyla canlı ders verdikleri ortaya çıkmıştır. “Ödev Takibi” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin sosyal medya ve email aracılığı ile ödevleri kontrol ve takip ettikleri görülmüştür. “İletişim” teması ile ilgili olarak da öğretmenlerin veli ve öğrencilerle görüştüğü tespit edilmiştir. “İzleme” teması ile ilgili olarak ise öğretmenlerin öğrenci koçluğu ve sosyal medya gruplarıyla birebir öğrenci takibi yaptıkları bulunmuştur. “Hazırlık” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldıkları ve öğrencileri EBA kullanımı hakkında bilgilendirdikleri ve öğrenci velilerini yönlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim kapsamında öğrencinin akademik başarısı için gerçekleştirdikleri çalışmalar ile ilgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Etkinlik ve Ödev Paylaşımı” teması ile ilgili olarak: “...Whatsapp tan ödev, çalışmalar, kısa konu anlatımları ve kısa ders notları paylaştım.” (İK39), “...whatsapp ve telegram gruplarında ödev, etkinlik, video paylaşımı.” (OK34), “...whatsapp grubu üzerinden ödevlendirmeler yapmak.” (OK37), “...Whatsapp üzerinden gönderilen konu anlatım videoları, şarkılar, Word ve PDF formatında ödevler.” (İK38), “Whatsapp sınıf gruplarından ve EBA’dan gönderdiğim çalışmalarla ve ödevlerde öğrencilerimi desteklemeye çalıştım.” (OK39), “4 beceri üzerinde yoğunlaşacakları aktiviteler yaratmak, onlara iletmek, ödevlendirmek ve takibini yapmak.” (LK26), “Whatsapp üzerinden gönderdiğim videolar, canlı dersler, Liveworksheet sitesinden yolladığım interaktif worksheetler.” (İK35), “EBA ve zoom üzerinden canlı derslerle interactive worksheet, quizz yarışmaları, wordwall etkinlikleri vb.” (İK45), “... Whatsapp ve telegram gruplarında ödev etkinlik video paylaşımı.” (OK34).

“Ders Verme” teması ile ilgili olarak: “Öncelikle EBA’ya giriş yapamayan öğrencilerime yardımcı oldum. Ailelerine düzenli bilgilendirme yaptım. Canlı dersler dışında bilgilerini pekiştirecek kaynaklar önerdim. EBA üzerinden haftalık ödevlendirme yaptım.” (LK25), “Derslerimi EBA üzerinden anlatıyorum, anlatırken sunum kullanıyorum, videolar görseller... Dikkat çekmeye çalışıyorum, EBA üzerinden çalışmalar gönderip takibini yapıyorum, WhatsApp üzerinden de sürekli iletişim halindeyiz öğrencilerle.” (OK33), “EBA Zoom, Google meet gibi platformlarda canlı ders, EBA’dan görsel, işitsel paylaşımlar, EBA’dan verilen ödevler, WhatsApp ve e-posta üzerinden çalışma kağıtları gönderdim.” (LK28).

“Ödev Takibi” teması ile ilgili olarak: “...Mail yoluyla ödevlerini kontrol ettim.” (LK38), “...EBA üzerinden çalışmalar gönderip takibini yapıyorum.” (OK33), “WhatsApp ve EBA üzerinden öğrencilerime video ders anlatımları, kelime listeleri ve testler gibi çalışmalar ve ödevler göndermek, yaptıklarına dair fotoğraf ya da video istemek.” (OK25), “Whatsapp üzerinden ödev gönderimi ve takibi.” (OK41), “...EBA üzerinden ödev ve takibi.” (OK42).

“İletişim” teması ile ilgili olarak: “Anlaşılmayan ya da bilgi eksiği olan konular için öğrencilerime bireysel dönütlerde bulundum.” (OK28), “Sürekli bağlantıda kaldım öğrencilerimle gerek whatsapp gerekse mail yoluyla. Onları motive etmeye çalıştım.” (LK38), “...Whatsapp üzerinden de sürekli iletişim halindeyiz öğrencilerle...” (OK33), “... Rehber öğretmeni olduğum sınıfa 24 saat telefonum açık, ilgileniyorum, her biriyle konuşup motive etmeye çalışıyorum.” (OK34), “Öğrencilerle sık sık iletişime geçip canlı derslerde anlaşılmayan yerleri tekrar ediyoruz.” (OK27), “Öğrencilerim istediği zaman Whatsapp yolu ile konu anlatımı ve anlayamadıkları soruların açıklamasını isteyebiliyorlar.” (OK36), “Whatsapp ve telefon üzerinden iletişim kurmaya çalışmak dışında bir şey yapamıyorum.” (İK26), “...sürekli iletişim halinde olma...” (LK53), “m. Ayrıca motivasyonlarının devamı açısından iletişimi de sıkı tutuyor dersleri slayt üzerinden eğlenecekleri şekilde işliyorum.” (OK27), “...veli ve öğrenciyle online görüşmeler... (OK42), “...gerekli durumlarda telefonla destek vermek.” (OK39).

“İzleme” teması ile ilgili olarak: “...koçluk.” (OK25), “... WhatsApp gruplarından çalışmalar.” (LE32), “LGS öğrenci koçluğu.” (OK26), “Whatsapp sınıf gruplarından ve EBA’dan gönderdiğim çalışmalarla ve ödevlerde öğrencilerimi desteklemeye çalıştım.” (OK39), “Whatsapp gruplarından öğrencilerimi motive ettim.” (LK25), “EBA uzaktan eğitim WhatsApp tan bire-bir etkileşim...(OK33).

“Hazırlık” teması ile ilgili olarak “Mesleki anlamda gelişim kurslarına katıldım.” (LK42), “Hizmet içi seminerlere katıldım uzaktan eğitimle ilgili.” (OK31), “...Rehber öğretmenim olduğum sınıfa 24 saat telefonum açık, ilgileniyorum, her biriyle konuşup motive etmeye çalışıyorum.” (OK34), “Öncelikle EBA’ya giriş yapamayan öğrencilerime yardımcı oldum. Ailelerine düzenli bilgilendirme yaptım...” (LK25)

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin görüşleri incelediğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde EBA’da bulunan alıştırmaları ve etkinlikleri düzenli olarak öğrencilerle paylaştıkları ve bu paylaşımları takip ettikleri, çeşitli çevrim içi uygulamalar kullanarak canlı derslerle müfredat konularını işledikleri, sosyal medya üzerinden ödevlendirme yaptıkları ve verdikleri ödevleri takip ettikleri, öğrenci ve velilerle sürekli iletişim halinde oldukları, uzaktan eğitim hakkında öğrenci ve velileri bilgilendirdikleri, sınava girecek öğrencilere yönelik öğrenci koçluğu yaparak birebir öğrenci takibi yaptıkları, çeşitli uygulamaları kullanarak dört temel beceriyi içeren etkileşimli etkinlikler, ödevler ve oyunlar hazırladıkları ve bu etkinlikleri takip ettikleri görülmüştür. Bu bulgular ışığında İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde aktif bir şekilde rol aldıkları söylenebilir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Alt Yapıya Dayalı Sorunlar	Cihaz eksikliği (ö2, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 24, 27, 30, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 79), İnternet eksikliği (ö2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 77, 79), Yoğunluk (ö35, 45, 50, 51, 53)	105
Derslere Devam ile İlgili Sorunlar	Motivasyon eksikliği (ö1, 6, 19, 36, 50, 55, 64, 65, 71), İlgisizlik (ö4, 15, 17, 18, 19, 45, 46, 50, 52, 65, 69, 76), Derslerden sıkılma (ö6, 42, 19), Ailevi Sorunlar (ö35, 62, 64), Odaklanma Sorunu (ö32, 40)	30
Teknik Sorunlar	Derse Bağlanamama (ö3, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 38, 30, 41, 46, 51, 53, 55, 57, 61, 62, 74), Görüntü veya Ses Problemi (ö35, 38, 61, 74, 76), Uygulamaları Kullanma sorunu (ö26, 44)	25
Planlama ile İlgili Sorunlar	Derslerin Çakışması (ö8, 11, 26, 39, 41, 43, 51, 53, 64), Sınıf Birleştirme (ö9), Yoğun Ders Programı (ö32, 45), Ders Saatlerinin erken olması (ö26, 28)	14
Toplam		174

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların dört tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temaların *alt yapıya dayalı sorunlar, derslere devam ile ilgili sorunlar, teknik sorunlar ve planlama ile ilgili sorunlar* olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında "Alt Yapıya Dayalı Sorunlar" temasının yer aldığı, öğrencilerin gerekli donanım ve internet erişimine sahip olmadıkları görülmüştür. "Derslere Devam ile İlgili Sorunlar" teması ile ilgili olarak, motivasyon eksikliği, ilgisizlik, derslerden sıkılma, ders saatlerinin çok erken vakitlerde olması, ailevi sorunlar ve odaklanma sorunları olduğu belirtilmiştir. Öğretmeler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin canlı derslere bağlanamama, görüntü ve ses sorunları gibi teknik sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca "Teknik Sorunlar" teması ile ilgili olarak öğrencilerin EBA uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, EBA'da meydana gelen yoğunluk sebebiyle uygulamaya giriş yapamadıkları ve EBA'ya bağlanmada sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sürece dayalı sorunlar arasında güvensizlik, uzaktan eğitimin verimli olmayışı, uzaktan eğitimi ciddiye almama ve canlı derslere uygun hareket etmeme gibi sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Öğretmenler, jest ve mimiklerin yeteri kadar kullanılmaması sebebiyle öğrencilerin İngilizce konuşmaları anlamadıklarını ve yüz yüze eğitimde İngilizce dersinde zorlanan öğrencilerin uzaktan eğitimde daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca "Planlama ile İlgili Sorunlar" teması ile ilgili olarak ders saatlerinin evde bulunan diğer öğrencilerle çakışması, sınıf birleştirmeden dolayı kalabalık sınıfların oluşması sebebiyle öğrencilere söz verilememesi ve yoğun ders programlarının olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Alt Yapıya Dayalı Sorunlar" teması ile ilgili olarak: "En çok karşılaştığımız sorun internet ve internete bağlanabilen herhangi bir aygıtın olmayışı. Ayrıca sistemdeki altyapı sorunları ve internet kopukluğu." (OK30), "Bağlantı sorunları, evde internet olmaması ya da internete bağlanabilecek alete sahip olmama." (LK27), "Öğrencilerin büyük bir kısmı katılım sağlayamıyor. İnternet ve cihaz eksikliği yaşıyorlar." (İE43), "Çoğunun evinde maalesef ev interneti ve bilgisayar yoktu." (LE32), "En büyük problem internet erişimi." (LK42), "İnternet erişimi olmayan çok fazla öğrencimiz var haliyle derse katılım sayısı azalıyor." (OK32), "Yetersiz İnternet, ev İnterneti olmaması, bilgisayar, tablet ve telefonun olmaması." (OK34), "İnternet sorunu yaşayanlar ve maddi durumu yetersiz olanların dersleri alamaması sorunu var." (OK34), "Ekipman yetersizliği, internet kotası, bağlantı hızı, kopmalar..." (İK29), "İnterneti yetersiz kalan oldu, telefon ya da tableti olmayan ya da kardeşleri de kullanmak zorunda olduğu için dersleri kaçıran oluyor. Derse girebildiği halde sistemin attıkları oluyor." (OK34), "İnternet bağlantı sorunu, bilgisayar laptop olmaması..." (OK32), "Sınırsız internet olmaması, ... telefon bilgisayar vs. olmaması..." (OK34), "PC laptop ya da tableti olmayan internete erişim imkânı olmayan öğrenciler var." (OK39), "... evde tek televizyon ve 3 farklı kademedeki öğrenci bulunduğu için EBA TV izlemekte zorlandılar." (OK25).

"Derslere Devam ile İlgili Sorunlar" teması ile ilgili olarak: "Motivasyon eksikliği..." (LK26), "İlgisizlik" (OK25), "Motivasyon kaybı, derslerden sıkılma..." (OK28), "İsteksizlik..." (LE40), "En büyük sorunum katılımdaki azlık, verilen ödevlerdeki ilgisizlik." (OK26), "Benim öğrencilerimde teknolojik sıkıntı yok, derse katılma ve motivasyon konusunda sıkıntılar yaşıyorlar." (LK51), "...sürekli bir katılım olmaması..." (İK39), "...bazıları köye ya da şehir dışına gidiyor derslere katılmıyor..." (OK33), "Canlı bağlantılara katılmakta zorlanıyorlar motivasyon sorunları yaşıyorlar." (OK37), "Öğrencilerin internet paketlerinin olmaması ve girememeleri ya da yeterli ilgiyi göstermemeleri..." (OK27), "Önemsemiyor ve derse katılım çok çok az." (LK38), "...Buna ek olarak köyde açık havada oyunlar oynamak daha cazip geldiği için dersleri maalesef umursamaz hale geldiler, soğudular." (OK25), "...ailede boşanma ya da kavga gibi

psikolojisini etkileyen olaylar." (LK28), "...ayrıca birçok öğrencim evde küçük kardeşlerinin bakımından sorumlu olduğu için EBA TV bile izleyemedi." (OK25).

"Teknik Sorunlar" ile ilgili olarak: "En çok karşılaştığımız sorun internet ve internete bağlanabilen herhangi bir aygıtın olmayışı ayrıca sistemdeki altyapı sorunları ve internet kopukluğu." (OK30), "Internet olmaması, aniden kopmalar, yeteri kadar tekrar yapılamaması vb." (OK26), "Canlı derse bağlanamama..." (İK50), "...bağlanamama sıkıntısı." (OK48), "...bazen öğrenciler sesimi duyamıyor, onların sesleri bana gelmiyor..." (OK33), "...Bağlanmaya çalışıp bağlanamama... (LK27), "İnternetleri yok, kimisinin akıllı telefonu bile yok. Olan da sistemden dolayı giremiyor zaten! Ders boyunca öğretmenim ses gitti, öğretmenim görüntü gitti." (İK26), "...teknik sorunlardan dolayı bağlantı problemleri olabiliyor." (OK41), "...Bunun dışında teknik aksaklıklar yaşanabiliyor. Bağlantı kopması görüntü donması cızırtılı ses gibi." (OK35), "Bağlantı sorunları öğrenci katılımı az, ses yankı yapıyor öğrenciler sorulara cevap vermiyor." (LK38), "...Hem öğrencilerim hem ben zaman zaman EBA'ya giremiyoruz..." (OK33), "...EBA bağlantı sorunları, uygulamaları yükleme ve açma sorunu..." (İK38), "EBA'ya giriş yapmadılar..." (OK39), ". EBA sisteminden sık sık kopma sıkıntısı yaşıyoruz." (OK31), "...EBA'ya girememek...(OK45), "...EBA yoğunluğundan girilememesi." (OK34), "...EBA platformunun teknik yetersizliği..." (LK28).

"Planlama ile İlgili Sorunlar" teması ile ilgili olarak: "...sınıf birleştirmeden dolayı 60 kişiyi bulan canlı derslerde söz hakkı alamama." (OK35), "...kardeş olan öğrencilerin ders saatlerinin çakışması sebebiyle derslere katılamama." (OK26), "EBA'ya girişte sorun yaşayanlar, erken saatte olan derslere katılamama, kardeşlerle ders saatlerin denk gelmesi vb." (İK45), "Aynı evin içinde birden fazla öğrencinin olduğu durumlarda her birine imkân sağlanamama problemi ortaya çıktı." (LK25), "İnterneti yetersiz kalan oldu, telefon ya da tableti olmayan ya da kardeşleri de kullanmak zorunda olduğu için dersleri kaçıran oluyor." (OK34), "...EBA'ya giriş yapamadılar. Pek çoğunun interneti bilgisayarı yok 1'den fazla çocuk olan evlerde derslerin çakışması." (OK39).

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelediğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında alt yapıya dayalı sorunların olduğu, bunların arasında internet erişiminin olmayışı veya yeterli kotaya sahip olunmaması, öğrencilerin canlı derslere katılabilmek için bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik araçlara sahip olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin derse bağlanamama, görüntü ve ses sorunlarıyla karşı karşıya kalma gibi "Teknik" sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Derse devam konusunda motivasyon düşüklüğü, ilgisizlik, odaklanma sorunu, derslerden sıkılma, ders saatlerinin çok erken olması sebebiyle derslere katılmama, ailevi sebepler nedeniyle canlı dersleri takip edememe sorunlarıyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecini ciddiye almama, sürecin verimli olmaması, canlı derslere uygun hareket etmeme ve güvensizlik hissetme gibi "Sürece Dayalı" sorunların olduğu belirtilmiştir. EBA uygulamasının yeterli alt yapıya sahip olmaması sebebiyle, sistemden atma veya sisteme yoğunluk nedeniyle girememesi sorunları olduğu vurgulanmıştır. "Planlamadan Kaynaklı" sorunlar arasında ders saatlerinin çakışması ve sınıf birleştirmeden dolayı öğrencilere söz hakkı verilmemesi yer almıştır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Derse Motive Edilmesi İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri motive etmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Derse Motive Edilmesi İçin İngilizce Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalar

Tema	Kodlar	f
İlgi Çekme	Oyunlar oynama (ö6, 25, 26, 27, 31, 34, 35, 37, 38, 66, 67), Sınav Yapma (ö17, 55, 76), Online Yarışmalar Düzenleme (ö26, 31, 33, 34, 67), Şarkılar Dinletme (ö15, 19, 27, 32, 40, 66, 67, 71,76) Görsel ve işitsel materyaller hazırlama (ö9, 15, 20, 27, 37, 38, 40, 45, 46, 47, 50, 53, 59, 60, 66, 67, 75, 76, 78, 80) Eğlenceli etkinlik kullanma (ö6, 9, 11, 15, 20, 22, 30, 32, 39, 40, 42, 46, 50, 51, 53, 66, 67, 68, 72, 74, 78, 80), Ödül verme (ö17, 29, 59), Derse katılanların isimlerini paylaşma (ö2), Öğrencilere adıyla hitap etme (ö63, 64)	72
İletişim ve Motivasyon	Öğrenciler ve velilerle görüşme yapma (ö2, 5, 11, 18, 23, 27, 29, 35, 36, 42, 44, 49, 52, 53, 57, 58), Sosyal medya grupları kurma (ö4, 18, 35, 36, 49, 56, 69) Öğrencilerle Sohbet etme (ö19, 24, 44, 62, 63, 64, 77), Rehberlik etme (ö36, 42) Destek konuşmaları yapma (ö1, 2, 3, 23, 28, 41, 45, 55, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 70, 73)	48
İzleme	Velilerle iş birliği yapma (ö29, 69), Ödevleri takip-kontrol etme (ö10, 70, 28, 47, 70) Yoklama alma (ö1, 16)	9
Paylaşımında Bulunma	Etkinlik Paylaşma (ö35, 37, 47, 70),	4
Toplam		133

Tablo 4'te görüldüğü gibi uzaktan eğitimde sürecinde öğrencileri derse motive etmeye yönelik öğretmen görüşleri dört tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temaların *ilgi çekme, iletişim ve motivasyon, izleme ve paylaşımında bulunma* olduğu belirlenmiştir.

"İlgi Çekme" teması ile ilgili olarak öğretmenlerin oyunlar oynattıkları, sınav ve yarışmalar düzenledikleri, şarkılar dinlettikleri, görsel ve işitsel materyaller kullandıkları, eğlenceli etkinlikler düzenledikleri ve ödüller verdikleri bulunmuştur. "İletişim Kurma" teması ile ilgili olarak öğrenciler ve velilerle görüşme yaptıkları, sosyal medya grupları kurdukları ve öğrencilerle sohbet ettikleri görülmüştür. "İzleme" teması ile ilgili olarak öğretmenlerin velilerle iş birliği yaptıkları, ödevleri takip-kontrol ettikleri, yoklama aldıkları ve canlı derslerde öğrencilere adlarıyla hitap ettikleri ortaya çıkmıştır. "Paylaşımında Bulunma" teması ile ilgili olarak öğretmenlerin EBA'da çeşitli etkinlikler paylaştıkları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencileri motive etmeye yönelik görüşleri ile ilgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"İlgi Çekme" teması ile ilgili olarak: "Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunabilecekleri canlı etkinlikler kullanıyorum. Canlı derslerimin küçük bir bölümünde ders anlatımı yapıp kalan kısmında öğrencilerle oyun oynuyoruz." (OK28), "Dersleri eğlenceli hale getirecek etkinlikler yapmaya çalışıyorum." (OK26), "İlgilerini çekebilecek sunumlar, onların da ekran üzerinden katkıda bulunabilecekleri içerikler kullandım." (OK35), "Daha çok etkileşim içeren ve öğrencilerin zevk aldığı web araçlarını kullanmaya çalışıyorum. Etkinliklerde güncel şarkı ve videolara daha çok yer vermeye çalışıyorum." (LE35), "Türkçe konuşuyorum, dersin başında birkaç dakika sohbet ediyorum, arada şakalar yapıp ilgi çekmeye çalışıyorum."

(LK51), "Ders anlatımını görsellerle destekleyip ilgilerini çekmeye çalışıyorum, öğretmen odaklı olmak yerine öğrenci merkezli, çoktan seçmeli sorularla zenginleştirilmiş bir ders sunumu hazırlıyorum." (LK40). "Canlı derslerde kısa oyunlar oynatıp ya da onları onure eden cümleler soyluyorum. Başka bir şey de bulamıyorum. Uzaktan ne kadar olabilir ki?" (İK39). "Velilerle konuşup, anlaşyp, onların katkılarıyla her hafta en iyi performansı gösteren öğrencilere istediği bir yemek (pizza, hamburger vs.) sipariş verilip gönderilmiştir." (LE38).

"İletişim ve Motive Etme" teması ile ilgili olarak: "WhatsApp üzerinden sürekli iletişim halinde olmaya gayret ediyorum. Telefonla arayarak, mesajla iletişimi devam ettiriyorum." (OK33), "Sık sık iletişim kurma, veliyle haberleşme." (OK32), "Telefonla arayıp konuşuyorum." (OK34), "...Çocuklar istedikleri zaman bize ulaşabileceklerini biliyorlar..." (OK36), "...Telefon görüşmesi yaparak motivasyon konuşmaları..." (OK24), "Bağlantıda kalmaya çalışmak..." (İK38), Toplu mesajların yanı sıra isimleriyle hitap ettiğim ve hâl hatır sorduğum mesajlar göndermekteyim. Arama gerçekleştirdiğim de oluyor ama maalesef daha kısıtlı. Onları özlediğimi belirtiyorum." (OK25). "Önce sağlığın önemli olduğunu, elimizden geldiğince derslere katılıp gerisini öğretmenlere bırakmalarını söylüyorum." (LE32), "Derslerin ve okulun devam ettiğini sürekli hatırlatıp bunun aslında bir tatil olmadığını sürekli hatırlatmak durumunda kaldım." (OK30), "Her ders hepsine mutlaka söz hakkı veriyorum, özelden yazana da mutlaka motivasyon edici dönüşler yapıyorum." (İK35), "WhatsApp grupları üzerinden hem çocuklara hem ailelere rehberlik..." (OK37), "Bunun geçici bir durum olduğunu, her şeyin düzeleceğini söylüyorum. Bu zor süreç bittiğinde evde geçirilen vakti çalışarak ve düzenli kitap okuyarak geçirenlerin kazançlı çıkacağını vurguluyorum." (OK34), "Onlara mümkün olduğunca rahat ve sıkılmayacakları bir ders sunmak istiyorum. Zaten yüz yüze iken bile anlamakta güçlük çektikleri konuları uzaktan anlamaları çok kolay olmuyor. Bol bol yanlış yapabilirsiniz, yanlış yaparak doğrusunu birlikte öğreneceğiz diyerek onları teşvik etmeye çalışıyorum." (OK27), "İşin ciddiyetini anlatıyorum, güdüliyorum." (LE41), "Hayat enerjimi onlardan alıyorum. Onların sadece ismini soğuk da olsa ekrandan gördüğüm an zaten dünyanın en mutlu insanı oluyorum. Bunu onlara yansıttığımda her birinin motive olduğunu gözlemliyorum. Uzaktan eğitim ile pandemi dışında da yürütülen yalnızca ülkemizde değil Avrupa da olan lisans ve yüksek lisans eğitimlerini hatırlatarak, fırsat eşitliği ve teknik alt yapı sorunları çözülmürse uzaktan öğretim ile güzel şeyler başarabileceğimizi de sık sık anlatıyorum." (LK28).

"İzleme" teması ile ilgili olarak: "Telefondan gurup kurup ödev takibi..." (İK32), "Whatsapp' tan sürekli takip edildiklerini hissettirmek." (OE30), "Ödev yoluyla motive etmeye çalışıyorum." (LK38), "Her gecenin bir sabahı var, geçecek bu günler Ödevleri yapın." (İK50), "Telefondan gurup kurup ödev takibi." (İK32), "Ders notlarını onların seviyesine göre öncesinde hazırlayın Whatsapp' tan iletiyorum. Whatsapp' tan ödev kontrolü yapıyorum motive edici dönüşler yapıyorum." (OK33), "Küçük espriler, yoklama, okulda olduklarını hayal ettirme." (İK37).

"Paylaşımında Bulunma" teması ile ilgili olarak: "Birebir iletişime geçmek, derse katılanların isimlerini EBA'da tüm okulun göreceği biçimde paylaşmak, zor zamanlarda stres yönetimi ile ilgili bilgiler paylaşmak." (LK26), "...Oyunlar göndererek videolar göndererek, canlı dersler yaparak motivasyonu yüksek tutmaya çalışıyorum." (OK33), "...Oyun etkinlikleri paylaşıyorum." (İK35), "Ders notlarını onların seviyesine göre öncesinde hazırlayıp WhatsApp tan iletiyorum." (OK33), "...Video ve ders anlatımı göndermek." (İK32).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak için farklı birçok etkinlikte buldukları, velilerle ve öğrencilerle sürekli iletişim içinde oldukları, rehberlik çalışmaları uyguladıkları ve dersleri eğlenceli bir şekilde işlemek için ellerinden geleni yaptıkları görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	F
Elverişsiz Olma	Değerlendirme olmaması (ö1, 49), olumsuz (ö3, 19, 35, 44, 51, 54, 55, 63, 70, 76, 77), yorucu (ö42, 43, 53, 56, 59, 66, 73), moral bozucu (ö1, 29, 38, 48, 49, 66, 67, 79), öğrencilerin derse odaklanmaması (ö2, 3, 6, 16, 35, 36, 38, 52, 70, 76, 79), yetersiz ders süresi (ö2, 3, 6, 7, 29, 40, 56)	54
Verimli Olma	Olumlu (ö2, 4, 17, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 40, 50, 53, 55, 57, 62, 63, 65, 72, 76), esnek çalışma imkânı (ö1) teknolojiyi daha iyi kullanma (ö39, 58, 62, 64), sınıf karmaşasından uzak olma (ö9, 79), etkili (ö28, 30, 33), öğrencilerle iletişim güçlendi (ö9, 11, 25, 32, 39, 78), daha az kâğıt israfı (ö64), verimli (ö1, 18, 32, 33, 43, 69, 79)	45
Kısıtlı Olma	Tüm öğrencilere ulaşamama (ö1, 9, 10, 12, 16, 19, 27, 36, 43, 45, 51, 54, 60, 61) fırsat eşitliği olmaması (ö12, 44, 58, 62, 75, 77, 79 verimsiz olma (ö2, 15, 17, 26, 27, 35, 40, 46, 50, 67, 70), aileye yeterli vakit ayıramama (ö29, 42, 59, 66) çok fazla ekrana maruz kalma (ö2, 6, 29, 45)	31
Toplam		130

Tablo 5'te görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri *verimli olma*, *elverişsiz olma* ve *kısıtlı olma* şeklinde üç tema altında toplandığı görülmüştür.

“Verimli Olma” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları, sürecin etkili, esnek çalışma imkânı sağladığı, sınıf karmaşasından uzaklaştırdığı, teknolojiyi daha iyi kullanma olanağı sağladığı, öğrencilerle iletişimi güçlendirdiği, daha az kâğıt israfına zemin hazırladığı, derse ilgili olan öğrenciler için verimli olduğu ortaya çıkmıştır. “Elverişsiz Olma” teması ile ilgili olarak uzaktan eğitimde değerlendirme olmaması, ders süresinin yeterli olmaması, öğrencilerin derse odaklanamaması, öğretmenlerin aileleriyle yeteri kadar zaman geçirememeleri, süreci olumsuz, moral bozucu ve yorucu buldukları belirtilmiştir. “Kısıtlı Olma” teması ile ilgili olarak tüm öğrencilere ulaşamama, fırsat eşitliği sağlamama, çok fazla ekrana maruz kalma ve yüz yüze eğitimin yerini tutmama gibi görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan Eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Verimli Olma” teması ile ilgili olarak: “... Daha rahat ve esnek çalışma imkânı çeşitli aktiviteler planlamak ve gerçekten ilgili öğrencileri belirleyip hedeflerine yönlendirmek adına verimli olmaktadır.” (LK26), “Olumlu değerlendiriyorum. Gerçekten öğrenmek isteyen öğrencilere faydalı olabildiğimi düşünüyorum...” (LE40), “Olumlu, her ne kadar çok verimli olmasa da temel bilgiyi aldıklarını düşünüyorum.” (İK35), “Etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum. Geri dönüşler hep olumlu ve umut verici.” (OK34), “Tabii ki olumlu ve iyi niyetle yapılmış çalışmalar, belki en önemli yanı bu zor dönemde öğrenciler ile ilişkimizin zayıflamasını engelledi.” (OK44), “Olumlu. Web 2.0 araçları onları motive tutmaya yetiyor.” (OE27), “Öğrencilerle iletişimim güçlendi.”

Bunun en önemli sebebi eğitimi okul dışına taşımak. (WhatsApp grupları) ancak verilen ödevlerin kontrolündeki zorluklar ya da öğrenci devamlılığın düşük olması da oldukça olumsuz etkiledi. Ancak bizler İngilizce öğretmeni olduğumuz için zaten teknolojiyle çok iç içeyiz bunu lehimize çevirebilme fırsatı sağladı uzaktan eğitim." (LK27).

"Elverişsiz Olma" teması ile ilgili olarak: "Sürecin çok verimli ve adil şekilde ilerlediğini düşünmüyorum." (OK32), "Sinir bozucu, ekran karşısında bir çocuk o kadar süre kalır mı? Yemek saati, oyun saati düzensiz. Evde 4 kişiyiz ve herkesin dersi çakışmasını diye ailedeki iletişim bozulacak. Akşam 7'ye 8'e ders koyulur mu?" (İK50), "Uzaktan eğitimin çok verimli olduğunu düşünmüyorum, çünkü 30 öğrenciden 20-25 tanesi derse katılıyor, çeşitli sebeplerle tüm öğrencilere ulaşamıyoruz. EBA ile ilgili teknik sıkıntılardan dolayı derse giremiyoruz, girsek bile ses görüntü ulaşmıyor bazen. Uzaktan uzağa anlatılan derste öğrencinin dinleyip dinlemediğini, öğrenip öğrenmediğini maalesef anlayamıyoruz, bu yüzden verimli olduğunu düşünmüyorum." (OK33), "Ne yaparsak yapalım öğrenci etkileşimi yeterli olmuyor. Hat kopmaları sıkıntı, motivasyonu düşürüyor. Şube sayısı fazla olduğundan ödev takibi de neredeyse imkânsız. Pek bir olumlu tarafını göremedim." (İK35).

"Kısıtlı Olma" teması ile ilgili olarak: "Yaptığım çalışmalar elimden gelenin en iyisi ancak katılımın az olması ve bağlantı problemleri sebebiyle istediğim verimi alamıyorum." (LK27), "Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ders saatleri az ve öğrenci katılımı da fazla değil. Öğrencileri gerçek düzeyde değerlendirmek mümkün değil." (LK57), "Öncelikle kendi açımdan başta bocalasam da şimdi daha güvenle dersi işleyebiliyorum. Ama maalesef tüm öğrencilerin katılımını sağlamak zor. Ayrıca katılanların da çoğu etkileşimde bulunmaya çekiniyor." (LE35), "Katılım az olduğundan her öğrenciye ulaşamadık. Yüz yüze eğitim gibi çok verimli geçmedi maalesef." (İK45), "Yüz yüze eğitim kalitesini yakalamak mümkün değil. Öğrenciler yeni düzene adapte olmaya çalışıyorlar. Online eğitimde devam, öğrencinin derse odaklanması, geri dönüt almadaki sıkıntılar olumsuz alanda yer alan kısımlar." (OK48).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin görüşleri verimli, elverişsiz ve kısıtlı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin esnek çalışma saatleri, farklı etkinlikler kullanabilme ve öğrencilerle iletişimi güçlendirmeye olanak sağladığı için süreci olumlu olarak belirtmiştir. Diğer yandan uzaktan eğitimi yorucu, moral bozucu, katılımın az olması ve aile bireylerine zaman ayıramama gibi sebepler nedeniyle elverişsiz bulmuşlardır. Ayrıca yüz yüze eğitimin yerini tutmaması, fırsat eşitliğine aykırı olması ve değerlendirmeye olanak sağlamaması nedeniyle sürecin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan Eğitim Kapsamında Verimliliği Artırmak İçin İngilizce Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalar

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim kapsamında verimliliği artırmaya yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kapsamında Verimliliği Artırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Faaliyetler

Tema	Kodlar	f
Farklı Yöntemler Kullanma	Görsel, işitsel içerik kullanma (ö28, 43, 71, 77), Bireysel farklılıklara uygun etkinlikler kullanma (ö1,6, 15, 44, 56, 58, 70), İlgi çekici eğlenceli etkinlikler (ö2, 3, 6, 14, 15, 16, 22, 30, 40, 42, 49, 50, 54, 56, 76), Dört dil becerisini artırmaya yönelik etkinlikler (ö9, 62, 67, 74), Öğrenci katılımı artırmaya çalışma (ö9, 37, 38, 41, 50, 61, 75), PPT çalışmaları kullanma (ö52, 53) Türkçe açıklamalı ders notları (ö65, 79, 62), Pekiştirme yapma (ö5, 35, 46, 65) Web2 araçları kullanma (ö44, 59), Sosyal medya kullanma (ö5, 35, 47, 70), Online uygulamalar kullanma (ö18, 23, 32, 34, 40, 53, 62, 64, 80)	61
Öğrenci Takibi	Ödev takip/kontrol etme (ö1, 31, 52, 56, 63, 70), Oyunlar paylaşma (ö4, 22, 26, 27, 50, 53, 64, 80), Yarışmalar Paylaşma (ö26, 27, 33, 34, 53, Etkileşimli içerik paylaşma (ö14, 16, 30, 42) Şarkılar paylaşma (ö16, 32, 40), Sorular paylaşma (ö7, 20, 65, 78), Veliler ve Öğrencilerle İletişim Kurma (ö3, 5, 11, 40, 47, 48, 49, 63, 64, 67), Rehberlik yapma (ö68)	40
Hazırlık	Araştırma Yapma (ö2,18, 36, 57), Ders planı Yapma (ö1, 3, 5, 6, 9, 14, 17, 45, 51, 62, 79), Programlama Öğrenme (ö17),	15
Toplam		116

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında verimliliği artırmaya yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin görüşleri üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlar *farklı yöntemler kullanma, öğrenci takibi ve hazırlıktır.*

“Farklı Yöntemler Kullanma” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin, eğlenceli ve ilgi çekici içerikler kullandıkları, görsel ve işitsel materyallerden yararlandıkları, bireysel farklılıklara uygun ders işledikleri, dört dil becerisini artırmaya yönelik etkinlikler uyguladıkları, öğrenci katılımını artırmaya çalıştıkları, PPT sunumları ile ders işledikleri, Türkçe açıklamalı notlar paylaştıkları ve ders sonrası pekiştirme uyguladıkları görülmüştür. “Öğrenci Takibi” teması ile ilgili ödev paylaştıkları ve bu ödevleri kontrol ettikleri, şarkılar, oyunlar, yarışmalar, etkileşimli içerikler, sorular paylaştıkları ortaya çıkmıştır. “Hazırlık” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin araştırma ve ders planı yaptıkları görülmüştür. “Teknoloji Kullanma” teması ile ilgili olarak öğretmenlerin Web2.0 araçlarını aktif bir şekilde kullandıkları, sosyal medya ile öğrenci ve velilerle iletişim kurdukları, bilgiler paylaştıkları ve online uygulamalardan faydalandıkları ortaya çıkmıştır. “İletişim Kurma” teması ile ilgili olarak öğrenci ve velilerle iletişim kurdukları, süreç hakkında veliler ve öğrencilere rehberlik ettikleri bulunmuştur. “Gelişim” teması ile ilgili olarak programlama öğrenme ve diğer meslektaşlarından yardım alma gibi bireysel olarak kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür.

Uzaktan Eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında verimliliği artırmaya yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Farklı Yöntemler Kullanma” teması ile ilgili olarak: “Öğrencilerin verimliliğini artırmak için kısıtlı sürede başarabilecekleri görevler hazırlayarak onları başarabildiklerine ve öğrenebildiklerine ikna etmeye çalışıyorum. Böylelikle derslere ve verilen ödevlere katılımı, aynı zamanda özgüvenleri; dolayısıyla da

uzaktan eğitim faaliyetlerinin verimliliği artıyor." (LK26), "Farklı, dikkat çekici etkinlikler kullanıyorum. Mutlaka haftalık ders çizelgesi tutarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemliyorum. Bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilere bireysel aktiviteler gönderiyorum." (OK28), "Öğrencilerin etkin oldukları, söz hakkı aldıkları bir ders planlıyorum. Listening & speaking daha ağırlıklı oluyor." (OK35), "Dersi ilgi çekici hale getirecek materyaller hazırlıyorum." (LK42), "Farklı kaynaklar, interaktif etkinlikler, eğlenceli kelime uygulamaları, şarkılar, videolar..." (İK37), "Görsel materyaller, videolar ve moralin(m)i yüksek tutmaya çalışıyorum." (İK50), "Takip kontrol sistemi, zengin ilgi çekici interaktif ders içerikleri ile." (İK38), "Şarkı, video, kukla, z-kitap." (İK49), "Derste enerjik olmaya çalışıyorum. Onlarla muhabbet etmeye çalışıyorum ancak öğrenciler pek konuşma meraklısı değiller." (LK27), Canlı derslerde etkileşimli etkinlikler kullanarak dersi daha görsel işitsel hale getirmeye çalışıyorum." (OK39), "Konuyu anlatıp hemen pekiştirici etkinlik yapmaya çalışıyorum." (OK31), "... konuşma, yazma, okuma ve dinleme çalışmaları için kullanacağım metinlerin biraz daha onlara ses olacak metinler olması için uğraşıyorum. Örneğin, yabancı bir YouTube içerik üreticisinin, yaş ve seviyelerine uygun kısa bir videosunu dinleme metni olarak kullanmak istiyorum. Sonrasında transcript okuma parçası olarak kullanmayı bu sayede en az 2 dil yetisine hitap edecek dersler hazırlamaya çalışıyorum..." (LK28).

"Öğrenci Takibi" teması ile ilgili olarak: "Soru paylaşımları, farklı kitapları PDF olarak yükleyip paylaşmak..." (LK57), "Etkileşimi sağlamak zor olduğu için kendi istedikleri kişilerle bir araya gelip tamamlayacakları haftalık görevler veriyorum." (LE35), "Ödev veriyorum..." (OK34), "Derse giremeyenler için derste neler yapmışsak onları WhatsApp grubundan paylaşıyorum, dersle ilgili videolar gönderiyorum." (OK33), "Canlı derslerde işleyeceğim konu ile ilgili önceden paylaşım yapıyorum." (LK25), "...Ekstra çalışmalar gönderiyorum." (OK31), "Derse hazırlıklı gelmelerini sağlıyorum ve mutlaka ödevlendiriyorum. Ödevlerini kontrol ediyorum." (OK45).

"Hazırlık" teması ile ilgili olarak: "Ders öncesi sunum hazırlığı yapıyorum." (LE40), "...eğlenceli ders planları." (OK25), "...ders öncesi hazırlık çalışması..." (LK27), "...Mutlaka haftalık ders çizelgesi tutarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemliyorum..." (OK28), "... öğrencilerin söz hakkı aldıkları bir ders planlıyorum." (OK35), "Dersi ilgi çekici hale getirecek materyaller hazırlıyorum." (LK42), "Şu an araştırma aşamasındayım. Daha verimli olabilmek için neler yapılabilir bilemiyorum." (OK37), "Sanal sınıf uygulamalarını araştırıyorum ama daha fiiliyata dökmedim." (OK34), "Eğlenceli slaytlar ve çalışmalar bulmaya çalışıyorum ama hiç de kolay olmuyor." (LE32).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında verimliliği artırmaya yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin birçok farklı yöntem ve materyal kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hazırlık ve planlama yaparak derslerin daha verimli geçmesini, eğlenceli ve interaktif etkinlikler kullanarak öğrencilerin derse katılımını artırmaya çalışmışlardır. Teknolojiden faydalanarak dersleri daha ilgi çekici hale getirmeye çalışmışlardır. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara yönelik farklı yöntemler ve paylaşımlar uygulamışlardır. Öğretmenler süreci daha verimli hale getirebilmek için kişisel bilgilerini ve gelişimlerini artırmaya çalışmışlardır.

Uzaktan Eğitim Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetlerde İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kapsamında Gerçekleştirdikleri Faaliyetlerde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Alt Yapı	Bağlantı sorunu (ö9, 10, 19, 25, 26, 28, 40, 50, 54,65, 66, 69, 71, 74, 75, 76, 77), donanım sorunu (ö5,11, 12, 30, 32, 33, 34, 47, 58, 64, 79), internet (ö2, 3, 5,11, 17, 21, 22, 24, 25, 33, 37, 42, 47, 52, 53, 56, 58, 60, 61, 64, 71, 77), teknik aksaklıklar (ö1,2,15,26, 35,39,49, 62, 68, 71, 74, 77, 80), telefonda kaynaklanan sorunlar (ö2, 32, 74, 77), ses/görüntü sorunları (ö37, 39, 40, 47, 61), ekran donması (ö26, 37,39, 47, 61), EBA ilgili sorunlar (ö13, 21 39,43, 48, 55, 64, 65, 70, 72),	86
Katılım	Az katılım (ö3, 7, 8, 9, 18, 19, 20, 24, 34, 42, 44, 46,54, 55, 67, 72,76, 78), ilgisizlik (ö4, 6, 17, 18, 30, 39, 52, 63), motivasyon düşüklüğü (ö3,6, 34, 38, 44), öğrencinin sırf katıldım görünmesi için katılması (ö2, 19, 17, 19), çocukların şifre ve ders saatlerini unutması (ö50),	36
Sınıf Yönetimi	Gürültü (ö25, 36, 40, 51, 61), ailelerin derse karışması (ö28, 51), öğrencilerin kameraları açmaması (ö17, 19, 36), uygun olmayan yerlerden derse girme (,1, 3,25, 30, 36, 40), Öğrencilerin içine kapanması (ö6), bilgi eksikliği (ö12, 57), ailevi sorunlar (ö32, 41, 70), yorucu olması (ö66), öğrencilere ulaşamama (ö15, 27), öğrencileri tanımama (ö36)	32
Planlama	Zaman kısıtlılığı (ö5,7, 14, 23,31, 37, 38, 43, 65, 66, 70), kalabalık sınıflar (ö1,9,10,38, 51), tüm öğrencilere söz hakkı verememe (ö38, 40, 44, 45), fırsat eşitsizliği (ö40, 58, 60, 61, 62), yoğunluk (ö16, 24, 45),	28
Toplam		187

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri beş tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlar *alt yapı, katılım, sınıf yönetimi, planlama, EBA* sorunlarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin internet erişimi, bağlantı sorunları, donanım eksikliği ve teknik aksaklıklar gibi sorunlara maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. “Sınıf Yönetimi” ile ilgili olarak ses ve görüntü, öğrencilerin sessiz ortamlarda derse girememesi sebebiyle gürültü, öğrencilerin kameralarını açmaması ve ayrıca ailelerin canlı derse müdahale etmesi sorunları ortaya çıkmıştır. “Planlama” ile ilgili sorunlar arasında ders saatlerinin yeterli olmaması ve sınıf birleştirmeden dolayı oluşan kalabalık sınıflar yer almıştır. EBA ile ilgili olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin canlı derslerden sistem tarafından atıldıkları ve EBA’ya yoğunluktan giremedikleri görülmüştür. “Katılım” ile ilgili olarak öğrencilerin yeterli ilgiye, motivasyona ve donanıma sahip olmaması, öğrencilerin derse aktif olarak katılmaması gibi sorunlar belirtilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir: “Alt Yapı” teması ile ilgili olarak: “Sistemin yarattığı teknik aksaklıklar en belirgin problemlerden...” (LK26), “İnternet ve teknolojik alet problemi...” (LK27), “Bilgisayar, tablet ve internet erişimi eksikliği.” (OK26), “...teknik yetersizlik de en önemli sorun.” (LE35), “İnternet başlı başına öğrencilerimiz için hatta bazı meslektaşlarımız için de büyük bir sorun...” (OK32), “İnternet eksikliği.” (OK31), “İnternet hızı...” (OK44), “İnternet bağlantısı sorunları...” (İK39), “En büyük sorun bilgisayarı ya da interneti olmayan çocuklarda yaşanmıştır...” (LE38), “İnternet ve

bilgisayar temini..." (OE27), "En çok teknik sıkıntı yaşıyoruz..." OK33, "İnternet sorunları..." (İK35). "EBA Canlı ders uygulamasının arada dersten atması haricinde hiçbir sorunla karşılaşmadım." (LE32), "EBA'nın yoğunluktan kaynaklanan sistemsel sıkıntıları." (İK37), "EBA'nın bağlantı esnasında sürekli sistemden atması." (OK32), "EBA'nın yoğunluğu ve maalesef birçok öğrencimin bir sebepten bu derslere katılmıyor olduğunu bilmek." (OK44), "EBA'ya bağlanma sorunları..." (OK34), "...EBA'ya girememek sorunu." (OK33), "...EBA'ya bağlanamama..." (LK25).

"Katılım" teması ile ilgili olarak: "İlgisizlik" (OK25), "...öğrenci katılımının olmaması." (LK57), "Öğrencilerin derslere katılmaması." (İE45), "En büyük sorunum katılımdaki azlık, verilen ödevlerdeki ilgisizlik." (OK26), "...ders katılım çok çok düşük..." (LK51), "Öğrenci katılımının yeterli seviyede olmaması." (LK40), "Katılım..." (OK48), "...öğrencinin sınıf katıldım görünmesi için katılması..." (LE32), "...ders katılımın istenen seviyede olmaması, öğrencilerde motivasyon eksikliği..." (İK38).

"Sınıf Yönetimi" teması ile ilgili olarak: "...Online ders atmosferinde sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar öne çıkmakta." (LK26), "Öğrencileri kontrol edememek..." (OK30), "...öğrencilerin sesimi duyup duymadığını sık sık kontrol etme ihtiyacı hissetmek, öğrencilerin kameralarını açmaması ve onların gerçekten dinleyip dinlemediğini görememek." (LE40), "...Veliler de canlı derse karışıyor." (İK50), "Kameraların kapalı olması, o esnada çocuğun ne yaptığını görememek. Ders çalışmaya uygun ortamda bulunmaması, derslere parktan bahçeden havuzdan denizden katılmak..." (OK37).

"Planlama" teması ile ilgili olarak: "...Sınıfların birleştirilmesi..." (LK26), "...Canlı ders süresinin kısa olması." (LK27), "Yetersiz ders saati..." (LK57), "...ya çok kalabalık sınıflar ya da 1-2 kişinin katıldığı sınıflar." (OK35), "...kalabalık sınıflar..." (LK38), "Zaman kısıtlılığı..." (LK42), "Sürenin kısıtlı olması." (İK35).

Uzaktan Eğitim Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetlere İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin önerileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Önerileri

Tema	Kodlar	f
Alt Yapıya Yönelik Öneriler	Sınırsız internet desteği sağlanmalı (ö3, 12, 37, 38, 40, 55, 56, 58, 62, 64, 65, 72), Donanım desteği sağlanmalı (ö3, 10, 11, 12, 30, 37, 38, 40, 43, 49, 55, 56, 62, 65, 67), Fırsat eşitliği sağlanmalı (ö37, 54, 56, 65, 67, 68, 69, 73, 74, 77), EBA canlı ders için ücretsiz internet (ö11, 27, 37, 43), EBA alt yapısının güçlendirilmesi (ö13, 35, 48, 53, 54, 71), EBA içeriğinin güncellemesi (ö2, 18, 34, 36, 44, 55, 76)	54
Eğitime Yönelik Öneriler	Kademeli yüz yüze eğitime geçilmeli (ö3, 38, 51, 70, 79), Hibrit eğitime geçilmeli (ö51,45, 61), Uzaktan eğitime ara verilmeli (ö4), Teknoloji eğitimi verilmeli (ö9, 12, 31), Alternatif uzaktan eğitim olanakları sunulmalı (ö15), Ölçme değerlendirme Yapılmalı (ö17, 31, 54), Ailelere destek sağlanmalı (ö68, 74), Öğretmen mağduriyetleri giderilmeli (ö30, 38, 57, 56, 77, 80)	24
Planlamaya Yönelik Öneriler	Ders süresi artırılmalı (ö5, 23, 65), Dersler seyreltilmeli (ö6, 25, 26, 28, 32, 45, 47, 53, 63), Daha fazla ders sayısı (ö22), Ana	18

	dersler tek verilmeli (ö25, 41), Ders saatlerinin zamanı düzenlenmeli (ö53, 60), Ders içeriğine öğretmenlerin karar vermeli (ö59)	
Katılıma Yönelik Öneriler	Öğrenci Katılımını artırılmalı (ö1, 15, 42, 67) Öğrencilerin sosyal iletişim becerileri geliştirilmeli (ö1), Öğrenciler için pozitif ortam oluşturulmalı (ö17)	6
Toplam		102

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin önerilerinin dört tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlar *alt yapı, süreç ve planlamaya* yönelik önerilerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin önerileri arasında “Alt Yapıya Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilere tablet, bilgisayar ve sınırsız internetin sağlanması yer almıştır. “Eğitime Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak okulların uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin eğitimden mahrum olmaması için kademeli veya nöbetleşe bir şekilde açılması, sınava girecek öğrencilerin yüz yüze eğitime geçmesi, uzaktan eğitimin yetersiz olması sebebiyle durdurulması dolayısıyla kayıp yıl ilan edilmesi ve öğretmenlerin bu süreçte ek ders ve aşırı iş yükü altında mağdur edilmemesi yer almıştır. EBA uygulamasının alt yapısının güçlendirilmesi, içerik bölümünün öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerle güncellenmesi ve öğrencilerin gönderilen etkinlikleri yapıp yapmadığının daha kolay anlaşılabilmesi için sınıf seçeneğinin eklenmesi görülmüştür. “Planlamaya Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak canlı ders saatlerinin artırılması, öğrencilerin günlük ders sayılarının azaltılması, sadece ana derslerin uzaktan eğitim kapsamında verilmesi ve İngilizce öğretmenlerinin ders, kapsam ve içeriğine okul bazında kendilerinin karar vermesi belirtilmiştir “Katılıma Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak öğrencilerin sürece katılımının artırılması ve öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin ve içeriklerin oluşturulması görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin önerilerinden bazıları şu şekildedir:

“Alt Yapıya Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak: “Teknolojik altyapının geliştirilmesi gerekiyor. Her öğrencinin uzaktan eğitim için gerekli teknolojik araçlara sahip olduğundan emin olmak gerekiyor.” (LK38), “Acilen ihtiyacı olan tüm öğrencilere devlet tarafından teknolojik ekipman sağlanması gerektiğini düşünüyorum...” (İE43), “Alt yapı güçlendirilmeli, fırsat eşitliği sağlanmalı, donanımsız öğrenci kalmamalı, ücretsiz internet erişimi olmalı (hem öğretmen hem öğrenci için), uygulamada ülke genelinde standardizasyon sağlanmalı.” (İK35). Herkese eşit imkân, eşit olanak sağlanmalı.” (OK38).

“Eğitime Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak: “...sınava girecek öğrencilere yüz yüze eğitim sağlanması ve küçük okullarda eğitime başlanması gerektiğini düşünüyorum.” (OK30), “Uzaktan eğitim çok verimsiz. Bir yıl eğitime ara verilsin ve kayıp yıl ilan edilsin.” (OK25), “Uzaktan eğitimin sadece saatler süren canlı derslerden ibaret olmadığı ve öğrencilerimizin birbirleriyle etkileşimde kalmaları için çalışmalar yapmaları gerektiği fark edilmelidir. Ayrıca aşırı teknoloji kullanmanın eğitimde yararı olmadığını bilincinde olunmalıdır.” (OK28), “Sınav ve not odaklı bir eğitim sistemimiz olduğu daha çok anlaşıldı. Bu nedenle katılımı artırıcı önlemler alınmalı ve her öğrenciye ulaşılabilecek alternatif uzaktan eğitim olanakları çoğaltılmalı.” (LE35), “Öğretmenler mağdur edilmemeli. Çünkü daha az emek veriyoruz diye bir şey yok. Biz çocuklar için yine en iyisi nasıldır diye gerçekten ciddi anlamda vakit ve emek harcıyoruz.” (OK38).

“Planlamaya Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak: “Canlı ders öncesi mutlaka ön hazırlık yaptırmak gerek çünkü canlı dersin süresi çok kısa.” (İK35), “Canlı yayın saatleri azaltılmalı özellikle ana ders olmayan dersler yapılmamalı.” (İK39), “Ekrana bu kadar bağlı olunmamalı günde 6 saat özellikle ilkokul öğrencisi için çok zor sanki.” (İK45), “Ekranda 30 saat lisede 40 saat ders olmaz. Verim düşer ” (İK50), “Seyreltilmesi lazım öğrenci ve öğretmen için de çok fazla ders yükü.” (İK49), “Ana dersler dışındaki müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, teknoloji tasarım vb. dersler canlı ders programından kaldırılırsa çocuklar günde 6-7 saat ekrana bakmak zorunda kalmaz. Türkçe matematik fen gibi ana derslerle ilgilenmeye daha çok vakitleri olur. Daha az radyasyona maruz kalırlar.” (OK34), “Canlı ders saatlerinin günlük 4 ders saati ile sınırlandırılması...” (İK38), “Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitim dönemindeki konu, kapsam, içerik ve yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine ve planlamalarına izin verilmelidir. Her okul yapısı farklıdır, basmakalıp şekilde ilerlenmiyor.” (OK41).

“Katılıma Yönelik Öneriler” teması ile ilgili olarak: “Katılımın artması için bir şeyler yapılmalı. Öğrenci takibi de çok önemli.” (OK24), “Her öğrencinin eşit erişimi sağlansın ve devam zorunluluğu olsun...” (LK36), “Herkes ulaşılmalı, donanım eksikliği giderilmeli ve bu iş zorunlu olmalı.” (LK32), “İçeriklerin öğrenciler için öğretici ve istek uyandırıcı yanı eğlenceli olması lazım.” (LK57), “... Ayrıca bu uzun süreçte öğrencilerin kaybolan sosyal iletişim becerileri geliştirilmelidir.” (LK26).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim kapsamında öğrencinin akademik başarısı için öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin olarak öğretmenlerin “Etkinlik ve Ödev Paylaşımı”, “Ders Verme”, “Ödev Takibi”, “İletişim”, “İzleme” ve “Hazırlık” yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun süreci verimli geçirmek için birçok uygulama ve yöntem kullandıkları ve farklı platformlarda paylaşım yaptıkları görülmektedir. Özellikle sosyal medya ve EBA platformu en çok tercih edilen paylaşım araçları olmaktadır. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin eğitimden kopmaması için velilerle ve öğrencilerle iletişimi aktif olarak kullanmaktadır. Ayrıca canlı derslerle yüz yüze eğitimde verilen derslere benzer eğitim verilmeye çalışılmaktadır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini aktif olarak geçirdikleri, öğrencilerin ilgilerini çekmeye çalıştıkları ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim sisteminin geleneksel eğitimden farklı bir yapıya sahip olması sebebiyle eğitimcilerin, düz bir anlatımdan farklı olarak sisteme uygun yöntem ve teknikleri denemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Kınalıoğlu ve Güven, 2011). Uzaktan eğitimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve başarılarını artıracak yönündedir. Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013), uzaktan eğitim derslerinde animasyon, video ve simülasyon gibi etkileşime dayalı materyallerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve verilen eğitimin daha verimli hale geldiğini dile getirmektedirler. Öğrenci görüşlerine yönelik yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ders çalışırken tercih edilen farklı yöntemlerin akademik başarıyı olumlu yönde artırdığı ortaya konulmuştur (Şenel ve Kutlu, 2015). Diğer bir araştırma, daha esnek bir ulusal müfredat uygulamanın, teknolojik hazırlık ve iş birliğiyle uyum içinde çeşitli öğrenme stratejileriyle uzaktan eğitim tasarlanmasının başarılı öğrenme için kritik olduğunu göstermektedir (Rasmitadila, vd., 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşıladıkları sorunlar arasında “Alt Yapıya Dayalı Sorunlar”, “Derslere Devam ile İlgili Sorunlar”, “Teknik Sorunlar”, “Sürece Dayalı Sorunlar” ve “Planlama ile İlgili Sorunlar” olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde en sık karşılaşılan

sorunlar arasında ilk başta alt yapıya yönelik sorunlar gelmiştir. Öğrencilerin gerekli donanımına sahip olmamaları ve internet erişimi problemleri, uzaktan eğitimde problemler yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür. Araştırmaya göre öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitime ulaşamadığı ve süreci verimli bir şekilde yaşayamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Alanda yapılan araştırmalar benzer sonuçlara sahiptir. Uzaktan eğitimde öğrenmenin kalıcı olmaması, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı sorunlar, disiplin sorunları, internet sıkıntısı, sistem sorunları ve etkileşim eksikliği gibi sorunlar öğretmenlerin ve öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır (Türküresin, 2020). Tonbuloğlu (2017), uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında iletişim eksikliği, öğrencilere yeterli desteğin verilmemesi, teknik sorunlar, internet bağlantısında yaşanan sorunlar ve maddi sorunlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020), araştırmalarında uzaktan eğitimde belirtilen ortak sorunlar arasında genelde motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği meydana getirmesi, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Benzer bir araştırma, uzaktan eğitim uygulayan kurumların, program başlatma süreci, mevzuat, program yapısı, öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme, iletişim ve etkileşim, destek, teknik konular ve program değerlendirme gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir (Bilgiç ve Tuzun, 2020). Yustina, Halim ve Mahadi (2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin önündeki engeller arasında internet ulaşımı ve Covid-19 dönemi boyunca saha uygulamasına vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca Galusha (1997), uzaktan eğitimde öğretmenlerle ve akranlarla yüz yüze temas eksikliği sebebiyle öğrencilerde motivasyonun kaybı, öğrenme ve eğitimdeki öğrenci güveni eksikliği, potansiyel olarak başlangıç maliyetleri ve öğretim üyesi desteğinin olmaması, uzaktan eğitimin başarısının önündeki engeller arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar ayrıca öğrencilerin, yabancılaşma ve soyutlanma, etkili tavsiye eksikliği, maliyetler, motivasyon düşüklüğü, geri bildirim ve öğretmen yetersizliği, öğrenci destek hizmetleri, deneyim eksikliği, öğrenmede hayal kırıklığı, veli müdahaleleri, bilgisayar yetersizliği, iletişim ve uzaktan eğitim süreci gibi sorunlarla karşılaştığını göstermektedir (Çilek, Uçan ve Ermiş, 2021; Hara ve Kling, 1999).

Uzaktan eğitim belirgin avantajlara sahip olmasına rağmen, öğrenciler ve eğitimciler için bir belirsizlik oluşturduğu, yeterli geri bildirim sağlamadığı ve öğretmenle iletişim eksikliği gibi sorunlara sahip olması sebebiyle yeteri kadar olumlu algıya sahip değildir (Galusha (1997; Hara ve Kling, 1999; Knapper, 1988). Uzaktan eğitim alan öğrencilerin belirsizlikten kaynaklı olarak güvensizlik düzeyleri yüz yüze eğitim alan öğrencilere oranla daha yüksek seviyede görülmektedir (Knapper, 1988). Uzaktan eğitim algısını etkileyen faktörler arasında eğitimler, akademik planlayıcılar ve programlayıcılar, teknik yardım, materyallere erişilebilirlik, diğer öğrenciler, zaman ve maliyet, destek ve hizmetlerin olmaması, bireylerin uzaktan eğitim algılarını etkileyebilmektedir (Demir ve Özdaş, 2021; Rivera, McAlister ve Rice, 2002). Diğer bir sorun ise, özellikle teknik konularla ilgili olarak öğrencilerin yeterli donanımına sahip olmamasıdır. Birçok öğrenci, bilgisayar ve internet gibi teknolojilerin kullanımında yeteri kadar bilgili değildir (Falowo, 2007). Ayrıca öğretmenlerin, geri dönüt olmaması, sınırlı iletişim, ulaşılabilen öğrenciler, kısıtlı internetin olması, yüz yüze etkileşimin olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi iletişimi engelleyen sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak, velilerle ilgili sorunlar arasında destek olmaması, akademik yetersizlik, geri dönüt vermeme, ulaşılabilen, ilgisiz

davranma, ders takibi olmaması, teknolojik yetersizlik, isteksizlik, kaygılı olma, süreçten sıkılma ve ihtiyaçlarını bildirmeme şeklinde ifade edilmiştir (Çakın, Külekçi ve Akyavuz, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse motive edilmesi için öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar arasında “İlgi Çekme”, “İletişim Kurma”, “Motive Etme”, “İzleme” ve “Paylaşımında Bulunma” olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek için farklı stratejiler kullanmışlardır. Öğretmenler görsel ve işitsel materyaller, oyunlar, şarkılar ve ödüller kullanarak dersleri daha eğlenceli hale getirmeye çalışmışlardır. Ayrıca rehberlik çalışmaları yapmış ve velilerle iletişim kurmuşlardır. Araştırmaya göre öğretmenlerin uzaktan eğitimde ortaya çıkan öğrenci ilgisizliğini ve motivasyon eksikliğini en aza indirmek ve öğrencilerin uzaktan eğitime katılmalarını sağlamak için büyük çaba gösterdiği söylenebilir.

Çakın ve Külekçi (2020), araştırmalarında öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için destekleyici etkinlikler yaptıklarını, gelecek için teşvik ettiklerini, okulun devam ettiğini hissettirdiklerini, sağlık çalışmaları yaptıklarını ve motive edici sözler söylediklerini vurgulamaktadırlar. Duban ve Şen (2020), öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğrencileri takip etmeleri ve canlı dersler vermeleri, iletişim araçları ile öğrencilerin gerekli akademik ve psikolojik desteği almalarını sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde verimliliği artırmak ve öğrencilerin ilgisini çekmek için kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra kullandıkları materyalleri de değiştirdikleri görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Paudel, 2021; Yustina, Halim ve Mahadi, 2020).

Uzaktan eğitim, öğrenci merkezli bir öğrenme olması sebebiyle öğretmenlerin, öğrenenlerin kişisel ve demografik özelliklerini bilmesi, öğrenmenin önündeki potansiyel engelleri anlamalarına yardımcı olmaktadır (Falowo, 2007). Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarına göre gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırabilmesi için derslerinin çevrimiçi bir metodolojiye çok ani bir şekilde uyarlanması için teknik bilgiye, sosyal becerilere ve kişisel yeteneklere (her öğrencinin zaman zaman sıkıntılı durumuyla ilgili empati ve anlayışa) sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Revilla-Cuesta vd., 2021; Rogers, Usher ve Kaznowska, 2011). Franklin ve Nahari (2018), uzaktan eğitimde başarılı olan öğrencilerin öz motivasyon, destekleyici ebeveynler ve öğretmenler, bilgisayar ve internet kullanım bilgisi, ödevleri bitirmeye yönelik eğilim, belirsizliğe karşı hoşgörü, özerklik ihtiyacı, esnek olma yeteneği gibi özelliklere sahip olduğunu gözlemlemiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse motive edilmesi için öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar arasında “Elverişsiz Olma”, “Verimli Olma”, “Kısıtlı Olma” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sürecin olumsuz olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin süreci iyi bir uygulama olarak görmemesinin nedeni ise sürecin yorucu ve moral bozucu olması, sürece uygun bir değerlendirmenin olmaması olarak görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin birçoğu süreci esnek çalışma olanakları sağlaması, öğrencilerle iletişimin güçlenmesi ve teknolojide daha iyi bir düzeye gelmeleri bakımından verimli olduğu yönünde fikir belirtmektedir. Uzaktan eğitime yönelik uygulanan araştırmalar benzer sonuçlar göstermektedir.

Görgülü ve Kanat (2020), karşılaşılan sorunlara rağmen uzaktan eğitimde önemli ilerleme kaydedildiğinden, fakat uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığından bahsetmişlerdir. Benzer bir araştırma öğretmenlerin, uzaktan eğitim faaliyetlerini olumlu karşıladıklarını, diğer yandan öğrenci katılımının çeşitli sebeplerle yeterli düzeyde olmaması

nedeniyle uzaktan eğitimin verimli geçmediğini dile getirmişlerdir (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Ayrıca Karaca vd. (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitimin verimliliğine yönelik algılarının kararsızca yakın olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir araştırmaya göre pandemi süreci kapsamında eğitimin aksamaması adına yapılan uzaktan eğitim sistemi hakkında eğitimcilerin, faydalı yönlerinin olduğunu fakat kısıtlı etkileşim, öğrencilerin derse aktif katılmaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar yüzünden derse girişte sorun yaşanması hususlarda eksiklerinin olduğunu ve alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Başaran vd., 2020). Benzer bir araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimi etkisiz bir öğretim yöntemi olarak kabul ettiklerini, uzaktan eğitimi fazladan bir yük ve zaman kaybı olarak gördüklerini göstermektedir (Deveci, 2015).

Rahayu ve Wirza (2020), öğretmenlerin pandemi sırasında çevrimiçi öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliği ve kullanım kolaylığına ilişkin olumlu bir algı sergilediğini ortaya koymaktadırlar. Fakat öğretmenlerin yarısından fazlası uzaktan eğitimin etkililiği konusunda hemfikir değildir. Öğretmenler birçok çevrimiçi öğretim sorunuyla karşılaşsalar bile, çevrimiçi öğretmek için teknolojiyi kullanma konusunda olumlu tutum göstermektedirler.

Debeş (2021), araştırmasında, bir katılımcı dışında, eğitimcilerin çoğunluğunun Covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitimde eğitimsel zorluklar yaşadıklarını, katılımcıların ölçme ve değerlendirme, teknik, öğrenci katılımı ve öğretim zorluklarının etkililiği gibi sorunlarla karşılaştığını belirtmektedir. Araştırmaya göre, fırsat eşitliği oluşturulması ve ortaya çıkan alt yapı sorunlarının giderilmesi, farklı yöntem ve etkinliklerin kullanılması gibi düzenlemelerin yapılmasının uzaktan eğitime ilişkin algıların olumlu yönde değişmesine olanak sağlayacağı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim kapsamında verimliliği artırmak için öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar arasında "Farklı Yöntemler Kullanma", "Paylaşımında Bulunma", "Hazırlık", "İletişim Kurma" olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin verimliliği artırmak için görsel işitsel içerikler kullanma, bireysel farklılıklara uygun etkinlikler, dört dil becerisini artırmaya yönelik etkinlikler, sorular paylaşma, araştırma yapma, Web2.0 araçları gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin süreci verimli bir şekilde geçirmek için çaba harcadıkları ve sürece paralel olarak bilgilerini artırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Araştırma, öğretmenlerin farklı yöntemler kullandıklarını göstermektedir. Uzaktan eğitime uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, sürecin daha verimli geçmesine olanak sağlayacağı belirtilmektedir (Gören vd., 2020). Dolayısıyla, karma veya harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının kullanımı öğretmenler arasında yaygın bir yöntemdir (Müller vd., 2021). Diğer bir araştırmada, öğretmenlerin eğlenceli etkinlikler yaptırma, öğrencileri takdir etme, motive etme, neşeli müzikler yollama, emoji, yıldız, vb. gönderme, ödev paylaşma, öğrencilerle şakaşma, drama çalışmaları yaptırma ve sanal müze gezileri yaptırma gibi farklı etkinlikler kullandıkları görülmektedir (Çakın ve Akyavuz, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin paylaşımlar yaptıkları görülmektedir. Örneğin, Çakın ve Akyavuz (2020), öğretmenlerin öğrenciler arasında etkileşim sağlama, dönütleri hızlı verme, günlük ödev verme, uzaktan eğitimle okulun devam ettiğini hatırlatma, öğrencilerin neler yaptığını gördüğünü söyleme, ödev takip çizelgesi yapıp paylaşma ve yaşadıkları erişim problemlerine yardımcı olma gibi paylaşımlar yaptıklarını belirtmektedirler.

Gören ve diğerleri (2020), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde verimliliği artırmak için hazırlık yaptığını, canlı dersleri düzenli olarak işlediğini, yöneticilerin canlı dersleri sistematik olarak takip ettiğini ve dersler hakkında dönüt verdiğini belirtmektedirler. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmek için çeşitli yöntemler kullandıklarını ve süreci daha verimli hale getirmek için yapıcı önerilerde bulduklarını vurgulamaktadırlar (Şeren, Tut ve Kesten, 2020). Diğer bir araştırmadan elde edilen görüşme verilerine göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde odak noktasını konu yetkinliğinden çıkarıp iş yüküne, esenliğe geçişe, sosyalleşmeye ve öğrenci motivasyonuna yöneltmesi verimliliği artırmak için yaptıkları etkinlikler arasında gösterilmektedir (Lepp vd., 2021).

Araştırmada, öğretmenlerin teknoloji kullanımına özen gösterdiği görülmektedir. İnternet tabanlı teknolojinin kalıcı öğrenme üzerinde büyük bir güce sahip olduğu varsayılmaktadır (Akpınar, 2003; Isman, Altınay ve Altınay, 2004). Araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının önemli olduğunu ve öğretmenlerin sürece uygun teknolojik aygıtları kullanması gerektiğini göstermektedir (Rahayu ve Wirza, 2020). Maphosa (2021), öğretmenlerin öğretim için akıllı telefon ve bilgisayar / dizüstü bilgisayar kullanmayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmadan elde edilen bulgular, öğretim görevlilerinin farklı düzeylerde teknik destek aldığını ve çevrimiçi eğitimi düzenlemek için çeşitli araçlar kullandığını göstermektedir (Bakhmat, Babakina ve Belmaz, 2021).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde verimliliği artırmak için kişisel gelişime önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin güçlü yönlerinin ve sınırlamalarının farkında olduklarını ve profesyonel gelişim için daha fazla kurumsal destek ve fırsata ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Biasutti, Antonini ve Schiavio, 2021). Uzaktan eğitim sırasında öğretmenlerin mesleki refahını artırmak için öğretmenlerde duygusal yönetim ve dijital becerilerin geliştirilmesine odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Alves, Lopes ve Precioso, 2021). Ayrıca Maphosa (2021), öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin temel amacının uzaktan eğitim sürecinde eğitsel yeterliliğe sahip olmak için dijital becerilerini geliştirmeyi hedeflemek olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin dört dil becerisine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde dil öğretme üzerine yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler, müfredat planlamasına dayalı olarak öğretim hedeflerinin okuma ve dinleme yoluyla bilgi yeterliliğini, yazma ve konuşma yoluyla beceri yeterliliğini öğretmek olduğunu vurgulamaktadırlar (Astuti ve Solikhah, 2021). Bir diğer araştırmada, uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan çeşitli teknolojik egzersiz türlerini, yabancı dil öğretim metodolojisinde kullanılan tekniklerle birleştirerek uzaktan eğitim dil becerilerinin uygulanması üzerindeki etkisini doğruladığı savunulmaktadır (Hercik, Milkova ve El-Hmoudova, 2015).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaştıkları sorunlar arasında bağlantı sorunları, donanım sorunları, internet ve teknik aksaklıklar gelmektedir. Öğretmenlerin öğrenci katılımının yetersiz olması, ilgisizlik, gürültü, sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamaları sebebiyle sürece karşı olumsuz fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak sürecin işleyişine ve yönetimine yönelik sorunlarla karşılaştıkları ve dolayısıyla süreci olumsuz buldukları görülmektedir.

Uzaktan eğitimde yapılan benzer bir çalışma, yetersiz destek, altyapı ve kaynak, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeyi etkili bir şekilde yönetmede sınırlı pedagojik becerilere sahip olması ve öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşim eksikliği gibi

sorunların öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar arasında olduğunu göstermektedir (Subekti, 2021). Ayrıca internet erişimi, internet kotası ve maddi külfet diğer büyük engelleyici faktörler arasında yer almaktadır (Pratama, Ibrahim ve Riau, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim, düşük katılım ve okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler, uzaktan eğitimde en çok problem yaratan konunun küçük yaşta öğrencilerle ders işlemek olduğunu belirtmektedirler (Ayaz, 2021).

Öğretmenlerin yetersiz ebeveyn desteği, teknolojik cihazlara sahip olmama, huzursuz öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama, derse katılım, devamsızlık gibi uzaktan eğitimde başarıyı ve verimliliği etkileyen sorunlarla mücadele ettiklerini ifade edilmektedir (Stacki, Bay, Flynn ve Hermann, 2021). Öğretmenler, öğrencilere bir bilgisayar ekranı aracılığıyla eğitim vermenin zorluklarını yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin, ayrıca öğrencilerde oluşabilecek bilgi eksikliği nedeniyle endişeli oldukları ve uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Diğer bir araştırmada, uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirmede problemi yaşandığı, öğrencilerin teknik altyapı ve imkânlar açısından eşit şartlarda olmadığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve öğrencilerin derslere devam etmedikleri belirtilmiştir (Balaman ve Hanbay, 2021).

Araştırmada, EBA uygulamasına yönelik sorunların mevcut olduğu görülmektedir. Araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinde yoğun olarak kullanılan EBA uygulamasına yönelik olarak öğretmenlerin, EBA'nın öğrencilere faydalı olduğunu, ancak içeriklerin ilgi çekici ve öğrencilerin düzeyinde olmayışı, içeriklerin verimsiz hazırlandığı, bağlantı sorunları, aşırı yoğunluk ve güncel olmayışı gibi sorunlara sahip olduğunu göstermektedir (Aygün ve Şahin, 2020; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Yıldız ve Bektaş, 2020). Ayrıca diğer bir araştırma EBA TV ve EBA uygulamasının öğrencileri sınavlara hazırlamada yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Erümit, 2020).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerde karşılaştıkları sorunlar arasında "Alt Yapıya Yönelik Öneriler", "Sürece Yönelik Öneriler", "Planlamaya Yönelik Öneriler", "EBA Uygulamasına Yönelik Öneriler" ve "Katılıma Yönelik Öneriler" olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sürecin daha verimli işlemesine yönelik olarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere sınırsız internet desteği sağlanması gerektiğini, özellikle öğrencilere uzaktan eğitime sorunsuz ulaşabilmeleri için tablet veya bilgisayar verilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin sürecin sorunsuz işlemesine ilişkin önerilerinin çoğunlukla öğrencilerin eğitime ulaşmalarına imkân sağlanması ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması yönünde olduğu söylenebilir.

Balaman ve Tiryaki (2021), uzaktan eğitim ile ilgili tespit edilen eksiklerin tamamlanması ve sürece yönelik altyapı ve diğer gereksinimlerin yerine getirilmesi ile yüz yüze eğitimin ve uzaktan eğitimin harmanlanabileceğini önermektedirler. Diğer bir araştırma ise dijital sorunları çözmek için çift yönlü etkileşime izin veren ve kurumlar arası iş birliğini geliştiren multimedya materyalinin tasarlanması gerektiğini önermektedir (Aydın ve Erol, 2021). Benzer bir araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulması, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapılması, teknolojiyle ilgili problemlerin çözülmesi, öğrenme eksikliklerinin takip edilmesi ve en kısa sürede giderilmesi, senkron ders planlamasının ayrıntılı bir şekilde yapılması, velilerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi, öğretmenlerin okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapması ve sürecin değerlendirilmesi gibi öneriler yer almaktadır (Bıyıklı ve Özgür, 2021).

Alves, Lopes ve Precioso (2021), yürüttükleri araştırmada uzaktan eğitim sürecine yönelik kamu politikalarına ve dolayısıyla öğretim sınıfının yenilenmesine yönelik daha fazla ve daha güçlü alt yapı yatırıma ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Benzer bir araştırma uzaktan eğitimi değerlendiren eğitimcilerin ve paydaşların uzaktan öğrenme konusunda öğretmenler için kapsamlı eğitimler sağlamasını önermektedir (Pratama, Ibrahim ve Riau, 2020). Araştırmalar ayrıca, eğitim politikalarının uzaktan öğretim için dijital medyayı benimsemesini, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmasını ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için dijital becerilerini geliştirmeyi hedeflemeleri gerektiğini önermektedirler (Alqahtani, 2019; Maphosa, 2021). Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim bağlamında küresel dil öğretiminin daha geniş dokusuna bağlanabileceğini, eğitimcilere deneysel dersler sağlayabileceğini ve öğretmenlere teknoloji destekli faaliyetler hakkında gelecekte karar vermelerinde yardımcı olabileceğini önermektedir (Huang, Shi ve Yang, 2021). Araştırma, daha esnek bir ulusal müfredat, teknolojik hazırlık ve iş birliğiyle uyumlu çeşitli öğrenme stratejileriyle uzaktan öğrenmenin tasarlanmasının, başarılı uzaktan eğitim için kritik olduğunu göstermektedir (Rasmitadila vd., 2020). Bu nedenle, eğitimcilerin dikkatini çocuklar için uygun olan güvenli ve sağlıklı çevrimiçi ortamların nasıl sağlanacağına ilişkin konulara çekmenin ve 21. yüzyılda öğrenme için teknoloji anlayışlarını ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemli olduğu önerilmektedir (Kim, 2020).

Zaccoletti ve diğerleri (2020), zorunlu uzaktan eğitim gibi özel durumlarda akademik motivasyondaki düşüşü önlemek için öğretmenlerin motivasyon artırıcı uygulamaları benimsemeleri gerektiğini ileri sürmektedirler. Diğer bir araştırma ise alt yapı sorunlarının giderilmesi, fırsat eşitliği sağlanması, içeriklerin ve materyallerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini önermektedir (Başaran vd., 2020). Uzaktan eğitimde başarılı olmak için dikkate alınması gerekenler arasında geniş ağ altyapısı ve donanım cihazları, e-öğrenme yazılımı, öğretim faaliyetlerinin organizasyonu, pedagojik konular, çeşitlilik ve kapsayıcılık ve bir dizi teknik sorunların halledilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Cesco vd., 2021).

Araştırmada EBA uygulamasına yönelik önerilerde alanda yapılan araştırmalara benzer sonuçlar bulunmaktadır. Özellikle uygulamanın içeriğinin zenginleştirilmesi, görsel ve işitsel etkinliklerin artırılması, alt yapı sorununun giderilmesi, öğrenci seviyesine uygun anlatımlar ve etkinlikler eklenmesi gibi öneriler yer almaktadır (Karbeyaz ve Kurt, 2020). Ayrıca içeriklerin verimli hazırlanması ve öğrenciler üzerinde ders algısının oluşturulmasının derse aktif katılımı arttırabileceği düşünülmektedir (Yıldız ve Bektaş, 2020). EBA uygulamasının etkinliği üzerine yapılan diğer bir araştırma, öğrencilere uzaktan eğitim konusunda destek hizmetler verilebileceğini ve teknolojik altyapı imkânları iyileştirilerek, alternatif çözümler geliştirilebileceğini önermektedir (Türküresin, 2020).

1. Uzaktan eğitim sürecinde en belirgin sorunlardan olan alt yapı eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere ve öğrencilere süreci verimli bir şekilde geçirebilmesi için gerekli donanım (tablet, bilgisayar) ve internet desteği sağlanmalıdır.
2. Uzaktan eğitim konusunda velilere yönelik eğitim desteği sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak dijital içeriklerin planlanması ve hazırlanması uzaktan eğitim sürecinin daha nitelikli ve verimli olmasına olanak sağlayacaktır.
4. Uzaktan eğitimde yoğun olarak kullanılan EBA'da oluşan teknik sıkıntılara ve yoğunluğa karşı gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalıdır.
5. Öğretmenlere ve öğrencilere yönelik teknoloji kullanımı ve güvenliği eğitimi verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abarca, M. F. (2004). Interaction in the English classroom; An exploratory study. *Revista Electronica "Actualidades Investigativas en Educacion"*, 4 (1), 1-24
- A, Alqahtani. (2019). The Use of Technology in English Language Teaching. *Frontiers in Education Technology*. 2. p168.
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 253-271. doi: 10.37669/Milliegitim.781998
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 203-217.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). Covid-19 and distance learning: Effects on georgia state university school of public health students. *Frontiers in Public Health*, 547. doi:10.3389/fpubh.2020.576227
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 201-230. doi: 10.37669/Milliegitim.791453
- Astuti, M., & Solikhah, I. (2021). Teacher perception in teaching english for smp in klaten regency during Covid-19 outbreak. *Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 6(1), 1-13.
- Ayaz Töral, D. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çağrı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 21-43.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 Döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 877-894. doi: 10.37669/Milliegitim.787592
- Aydın, E., & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during Covid-19 pandemic. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 60-71.
- Aygün, M., & Şahin, E. (2020). EBA okuma kitaplarında Jules Verne ve fizik dersi öğretim programı: Dünya'nın Merkezine Yolculuk örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 895-918. doi: 10.37669/Milliegitim.787855
- Bakhmat, L., Babakina, O., & Belmaz, Y. (2021, March). Assessing online education during the Covid-19 pandemic: A survey of lecturers in Ukraine. In *Journal Of Physics: Conference Series* (vol. 1841,12050).
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin

- uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Korona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368-397.
- Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2018). *Qualitative research methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Bıyıklı, C., & Özgür, A. (2021). Öğretmenlerin senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the Covid-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 1-19.
- Bilgiç, H., & Tuzun, H. (2020). Issues and challenges with web-based distance education programs in Turkish Higher Education Institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 143-164. doi 10.17718/tojde.690385
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: the impact of Covid-19 on education. *VoxEu.org*, 1(2).
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Carter N., Bryant-Lukosius D., DiCenso A., Blythe J., & Neville AJ. (2014) The use of triangulation in qualitative research. *Oncol Nurs Forum*, 41(5), 545-7. doi: 10.1188/14.ONF.545-547.
- Cesco, S., Zara, V., De Toni, A. F., Lugli, P., Betta, G., Evans, A. C., & Orzes, G. (2021). Higher education in the first year of Covid-19: Thoughts and perspectives for the future. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 285-294.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, (5th Ed.). London: Routledge.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal Of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. doi 10.24289/İjsser.747901

- Çilek, A., Uçan, A., & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(49), 308-323.
- Daimary, P. (2020). E-learning in schools during Covid-19 pandemic in rural areas. *International Journal of Management*, 11(10), 659-664.
- Daniel, J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
doi: 10.1007/s11125-020- 09464-3
- Debeş, G. (2021). Distance learning in higher education during the Covid-19 pandemic: Advantages and disadvantages. *International Journal Of Curriculum And Instruction*, 13(2), 1109-1118.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 273-292. doi: 10.37669/Milliegitim.775620
- Demir, F., & Özdaş, F. (2021). Examining experiences of parents about distance education during the epidemic process. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 192-207. doi:10.29329/ijpe.2021.375.13
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2020). Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 231-252. doi: 10.37669/Milliegitim.776450
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357-376.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 787-809. doi: 10.17522/balikesirnef.743080
- Düzgün, S., & Sulak, S. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 619-633. doi: 10.37669/Milliegitim.787874
- Eberle, T. S. (2014). *Phenomenology as a research method*. The SAGE Handbook Of Qualitative Data Analysis, 184-202.
- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the Covid-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal Of Teacher Education*, 43(4), 559-572.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 597-618. doi: 10.37669/Milliegitim.787509
- Rasheed, F. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 15(3), 315-338.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching:

- Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 2-18. doi:10.3390/soc10040086
- Franklin, U. E., & Nahari, A. A. (2018). The impact of e-learning on academic performance: Preliminary examination of King Khalid University. *Development*, 7(1), 83-96.
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. Interpersonal computing and technology *An Electronic Journal For The 21st Century*, 5(3-4), 6-14.
- García, E., & Weiss, E. (2020). Covid-19 and student performance, equity, and us education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding. *Economic Policy Institute*.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Grandisoli, E., & Jacobi, P. R. (2020). Post-Covid-19 education and local transformation. *Brazil: Universidade De Sao Paulo*.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hara, N., & Kling, R. (1999). Students' frustrations with a web-based distance education course. *First Monday*, 4(12). <https://doi.org/10.520/Fm.V4i12.710>
- Hercik, P., Milkova, E., & El-Hmoudova, D. (2015). Language skills development in e-learning language courses. *Procedia- Social And Behavioral Sciences*, 182, 653-659. Doi: 10. 1016/J.Sbspro. 2015.04.803
- Huang, M., Shi, Y., & Yang, X. (2021). Emergency remote teaching of English as a foreign language during Covid-19: Perspectives from a university in China. *IJERI: International Journal Of Educational Research And Innovation*, (15), 400-418.
- Husserl, E. (1970). The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: *An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.
- Isman, A. , Altınay, Z. & Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4).
- Jena, P. K. (2020). Impact of pandemic Covid-19 on education in India. doi:10.31235/osf.io/2kasu
- Jung, J., Horta, H., & Postiglione, G. A. (2021). Living in uncertainty: The Covid-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Kapasias, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during Covid-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. doi: 10.1016/J.Childyouth.2020.105194.

- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224. doi: 10.47793/hp.844113.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. doi: 10.29000/Rumelide.752297
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 39-66.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kınalıoğlu, İ. H., & Güven, Ş. (2011). Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler*, 637-644
- Knapper, C. K. (1988). Lifelong learning and distance education. *American Journal of Distance Education*, 2(1), 63-72.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 293-32. Doi: 10.37669/Milliegitim.787959
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during Covid-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences*, 11(2), 47
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. thousand oaks, CA: Sage,
- Inelo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness, *SAGE Open*, 1-10
- Mahundu, G. F. (2020). Covid-19 disease pandemic lockdown: Schools closure and students e-learning options in Tanzania. *SSRN Electronic Journal*. Doi:10.2139/ssrn.3698554
- Maphosa, V. (2021). Teachers' perspectives on remote-based teaching and learning in the Covid-19 era: Rethinking technology availability and suitability in Zimbabwe. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 2(1), e02105.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2), 159-176.
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(1), 19.
- Onat, O. (2018). The effects of periodic informative instant messages on distance learners perception of transactional distance (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın sürecinde Türkiye'de ve Dünyada eğitim*, 13-43. doi: 10.37669/Milliegitim.788118
- Paley, J. (2016). *Phenomenology as qualitative research: A Critical Analysis of Meaning Attribution*.

Routledge.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after Covid-19 in higher education. *International Journal On Studies in Education*, 3(2), 70-85.
- Pratama, M. D., Ibrahim, N., & Riau, S. K. (2020) Students' perspectives: E-learning during Covid-19 pandemic. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 6(2), 16-25.
- Rahayu, R. P., & Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic Covid-19. *Journal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406. doi:10.17509/Jpp. V20i3.29226
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the Covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic And Cultural Studies*, 7(2), 90. Doi:10.29333/Ejecs/388
- Revilla-Cuesta, V., Skaf, M., Varona, J. M., & Ortega-López, V. (2021). The outbreak of the Covid-19 pandemic and its social impact on education: Were engineering teachers ready to teach online? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2127.
- Rivera, J. C., Mcalister, M. C., & Rice, M.L. (2002). A comparison of student outcomes and satisfaction between traditional and web-based course offerings. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/rivera53.html>
- Rogers, J., Usher, A., & Kaznowska, E. (2011). *The state of e-learning in Canadian Universities, 2011: If students are digital natives, why don't they like e-learning?* Toronto: Higher Education Strategy Associates.
- Stacki, S. L., Bay, Z., Flynn Davis, A., & Hermann, J. (2021). Twenty-first century middle schooling in New York: Teachers share experiences and perspectives on remote teaching and learning early in the global pandemic. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(2), 143-159.
- Subekti, A. S. (2021). Covid-19-triggered online learning implementation: pre-service English teachers' beliefs. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 4(3), 232-248.
- Şenel, S., & Kutlu, Ö. (2015). Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Şirin, R., Üniveristesi, G., & Tekdal, M. (2015). İngilizce dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 323-335.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-covid-19 education and Education Technology 'solutionism': A Seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863-878. doi:10.1007/s42438-020-00164-x
- Tonbuloğlu, B. (2017). *Uzaktan eğitim programlarının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the Covid-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), 2-5.
- Umurhan, H. (2014). *Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar*: Gazi Üniversitesi

örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yeşilfidan, S. (2019). *Web tabanlı uzaktan eğitimde ders vermekte olan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Alternatif bir çözüm olarak e-mentorluk* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Bektaş, F. (2020). Eba tv’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de Ve Dünyada Eğitim*, 969-987. doi: 10.37669/Milliegitim.773737
- Yılmaz, E., & Güner, B. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de Ve Dünyada Eğitim*, 477-503. doi: 10.37669/Milliegitim.777353
- Yustina, Y., Halim, L., & Mahadi, I. (2020). The effect of 'fish diversity'book in Kampar district on the learning motivation and obstacles of Kampar High School students through online learning during the Covid-19 period. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 1(1), 7-14.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents’ perceptions of student academic motivation during the Covid-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 3602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>.

“Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Nitel Bir Analiz” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Engelli Çocuğu Olan Ailelerde Öz Saygı, Yaşam Doyumu ve Sürekli Kaygı (Kardelen Rehabilitasyon Merkezi Örneği)¹

M. Hülya ÜNAL-KARAGÜVEN² Fatma DEMİRTAŞ³

Gönderim Tarihi: 16.02.2022

Kabul Tarihi: 07.04.2022

Yayın Tarihi: 19.04.2022

Öz: Engelli bir çocuğa sahip olmak çocuğun engeli ne olursa olsun beraberinde bazı güçlükler getirir. Son verilere göre her yüz kişiden yaklaşık 12'si engelli durumundadır. Engelliliğin aileler için ekonomik, psikolojik, sosyolojik açılardan soruna neden olduğu açıktır. Sorunlar, bu engelin aileye getirdiği sorumluluklar nedeniyle daha da artmaktadır. Dolayısıyla engelli çocukların ailelerine yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu çalışma, engelli çocuğu olan ailelerin öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeylerini incelemek amacıyla, tarama modeline göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, Balıkesir ili Havran ilçesinde bulunan Kardelen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden engelli öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 99'u anne, 112'si baba olmak üzere toplam 211 kişi katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla on maddelik bir anket formu ile üç adet ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Yaşam Doyum Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteridir. Araştırma sonucunda engelli çocuğa sahip ailelerin Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu ve Sürekli Kaygı puanlarında eğitim ve gelir düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Korelasyon analizi değişkenler arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeylerinin benlik saygısı düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Konuyla ilgili daha büyük gruplarla farklı çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile, Engellilik, Öz saygı (benlik saygısı), Yaşam doyumu, Sürekli kaygı

Self-Esteem, Life Satisfaction and Trait Anxiety in Families with Disabled Children

Abstract: Having a child with a disability comes with some challenges, regardless of the child's disability. According to the latest data, about 12 out of every hundred people are disabled. It is clear that disability causes economic, psychological and sociological problems for families. The problems are exacerbated by the responsibilities this disability brings to the family. Therefore, studies for families of disabled children gain importance. This study was designed to examine the self-esteem, life satisfaction and trait anxiety levels of families with disabled children. The research was carried out according to the descriptive relational screening model. The study group consists of the families of the disabled students who attend Kardelen Special Education and Rehabilitation Center in Havran district of Balıkesir province, selected by convenient sampling method. A total of 211 people, 99 of whom were mothers and 112 were fathers, participated in the study. A ten-item questionnaire and three scales were used to collect data. These scales; Rosenberg Self-Esteem Scale, Life Satisfaction Scale and Trait Anxiety Inventory. As a result of the research, it was seen that there were significant differences in the scores of families with disabled children according to demographic variables such as education and income levels. There is a significant relationship between self-esteem, life satisfaction and trait anxiety levels. Life satisfaction and trait anxiety explain self-esteem level significantly. In order to generalize the findings, it is recommended to conduct studies with larger groups on the subject.

Keywords: Family, Disabled children, Self-esteem, Life satisfaction, Trait anxiety

GİRİŞ

Toplumun en küçük birimi olan aile anne, baba ve çocuklardan oluşur. Aile zaman geçtikçe aile içerisine yeni bireylerin katılımıyla büyür ve gelişir. Yeni doğum ile beraber aile içerisinde bireylere roller yüklenir (Öz, 2018). Engelli bir çocuğun dünyaya gelmesi ya da bazı nedenlerden

¹ Bu çalışma Doç. Dr. M. Hülya Ünal-Karagüven'in danışmanlığında yürütülen ve Fatma Demirtaş'ın 2021 yılında hazırladığı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın bir bölümü 13-14 Temmuz 2021 tarihlerinde Adıyaman'da düzenlenmiş olan Uluslararası İnsan Ve Toplum Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

² Marmara Üniversitesi, Türkiye, mhulya@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6375-8930

³ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye, fatmademirtas149@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8866-3380

dolayı engellinin olması, engel türü ve derecesi ne olursa olsun aile içerisindeki uyumda ve ailenin rollerinde değişikliğe sebep olan stres veren bir durumdur (Bilal ve Dağ, 2005). Engelli bir çocuk sahibi olan aile bireylerinin düşünceleri ve davranışlarını olumsuz etkilenir (Akıncı, 2007). Engelli bir çocuk sahibi olmak kolay bir durum değildir, pek çok açıdan sıkıntılı ve zor bir durumdur. Engelliliğin aileler için ekonomik, psikolojik ve sosyolojik açılardan soruna neden olduğu açıktır. Engelli çocukları olan ailelerin yaşadıkları zorlukların nedeninin; engelli bir çocuğa sahip olmanın yanında o engelin aileye ve çocuğa yaşattığı psikolojik sorunlardan kaynaklandığı gözlenmektedir. Çoğunlukla ana babanın yarattığı sorunlar, engelin çocukta yarattığı sorundan daha fazla çocuğun eğitimi için engel oluşturur (Başaran, 2000). Üstelik ülkemizdeki engellilik durumu azımsanamayacak kadar yüksektir. Aile ve Çalışma Bakanlığı (AÇB) 2020 yılı verilerine göre toplam nüfusta her yüz kişiden yaklaşık 12 kişi engellidir. Bu oran konunun önemini göstermektedir. Sorunun engelli bireylerin yakın çevresini ve ailesini de etkilediği düşünülürse konu daha da fazla önem kazanmaktadır. Bu tür durumların ailelerin psikolojik iyi oluşlarını nasıl etkilediğini öğrenmek, bu ailelere yönelik psikolojik ve ekonomik destek faaliyetleri planlamak için çok önemlidir.

Engellilik farklılıkları ifade eden bir kavramdır. Bireyler bazı farklılıklar ile dünyaya gelir. Bunlar bazen fiziki bazen de zihinsel farklılık olarak görülür. Bu farklılıkların bir kısmı engel, özür, noksanlık, maluliyet ve sakatlık olarak adlandırılmaktadır. Aralarındaki farkları anlamak için tanımlara yakından bakmak gerekir. Engellilik kavramı hakkında pek çok tanım bulunmaktadır. Engel kavramı genel bir tanım ile toplumda, hayatta birçok insanın yapabildiği bazı hareketleri, davranışları, duyguları ve düşünceleri algılamada ya da yapmada ortaya çıkan eksikliklerdir. Engellilik Şurasında (1999) engel; “kişinin yaşamı boyunca cinsiyet, yaş, kültür gibi durumlara bağlı olarak yapması yada algılaması gereken rolleri yetersizliğinden dolayı normal akranları gibi yerine getirememesi durumu” olarak tanımlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organisation-WHO) engellilik kavramını; “Bireyden veya bütün olarak kişiden vücudundaki işlevlerinin gelişiminde, işlevlerini yerine getirmede ortaya çıkan eksiklik, sınırlılık” olarak tanımlanmış ve engelliliği daha sonrasında üç sınıfa ayırmıştır (WHO, 1980). Yetersizlik (Impairment):Bireyin ruhsal sağlığında biyolojik ve fizyolojik durumunda işlev kaybı ya da sapmayı tanımlamaktadır. Özürlülük (Disability):Bedensel ve zihinsel duyu kaybını içerir. Bireyin sağlığının bozulması ile ortaya çıkan durumun kişinin yeteneğinin azalması ve ya yeteneğin tamamen kaybolması durumudur. Engellilik (Handicap):Yukarıdaki bilgiler çerçevesinde yeterlilik yada özürlülük durumlarından kaynaklanan kişinin yaşı, cinsiyeti, sosyal düzeyi normal olan yaşam yeteneklerini yerine getirememesi durumudur. 2009 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) engelliliği altı alt başlıkta incelemiştir. Bunlar; 1. Dil ve Konuşma Engelliliği, 2. Zihinsel Engellilik, 3. Bedensel Engellilik, 4. Görme Engelliliği, 5. Süreğen Engellilik ve 6. İşitme Engelliliği şeklindedir. Noksanlık ve sakatlık tanımları ise Eren (2010) tarafından şu şekilde yapılmıştır. Noksanlık; biyolojik, psikolojik ya da fiziksel yetilerdeki eksikliği veya dengesizlik durumunu tanımlamaktadır. Sakatlık ise noksanlık sonrasında oluşan normal denilebilecek bir bireye kıyasla iş yeteneğinin kısıtlanmasını ifade eder. Maluliyet; noksanlık veya sakatlık sonucunda bireyde gelişen cinsiyet, kültür, sosyallik ve yaş durumuna göre normal olarak faaliyette bulunma yeteneğini sınırlandıran bir durumdur (Çelik, 2019). AÇB 2020 yılı verilerine göre Türkiye’de toplam engelli sayısı yaklaşık 9 030 000 düzeyindedir. Bu sayının toplam nüfusa oranı ise yaklaşık %12,07 civarındadır.

Bireylerin engelli olarak doğmasının ya da daha sonradan gelişen engelliliğin pek çok sebebi olabilir (Öztürk, 2011). Beslenme, kaza, kalıtım, uygun olmayan ortam, eğitim düzeyi ve kültür bu durumu en fazla etkileyen sebepler arasındadır. Nedenlerden bazıları kişinin kendisinden bazıları ise çevresinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun nedenleri genelde kişinin gelişimi göz önüne alınarak açıklanmaktadır (Eripek, 2002). Engelliliğin nedenleri genellikle üç dönemden kaynaklanmaktadır; bunlar doğum öncesi, doğum sırası yani doğum anı ve doğum sonrasında ortaya çıkan nedenlerdir (Kulaksızoğlu, 2011). Doğum öncesindeki nedenler arasında yeme-içme bozukluğu, kalıtım, ateşli hastalıklar, annenin yaşamış olduğu rahatsızlıklar, akraba evliliği, stres, radyoaktif ışınlar, hamilelik döneminde bilinçsizce kullanılan ilaçlar, sigara, alkol, uyuşturucu gibi etkenler yer almaktadır (Çağlar, 1982). Doğum anındaki nedenler; zor doğum, kordon dolanması, bebeğin anne karnında oksijensiz kalması, bebeği düşürme gibi kazalar erken doğum, geç doğum, bebeğin ağırlığı ve doğum esnasında kullanılan aletler, doğumun gerçekleştiği yerin temizliği ve personel hataları bulunmaktadır (Güven, 2003). Doğum sırasında ise; yeni doğan bebeğin ani ve ağır bir ateşli hastalık geçirmesi, gerekli olan testlerin yapılması, aşı takibinin olmaması ve aşının düzenli olarak yaptırılmaması, geçirilen kazalar, zehirlenme, afetler, anne ve babanın bebek bakımında yeterli bilgiye sahip olmaması, istismar ve ihmâl engellilik sebeplerinden bazıları olarak sayılabilir (Küçükali, 2014).

Engellilik durumu hangi nedenden kaynaklanırsa kaynaklansın, hatta engelliliğin türü ne olursa olsun, engelli bir çocuğa sahip olmak demek beraberinde bazı güçlüklerle de sahip olmak demektir. Aile içerisinde engelli bir çocuğun doğumu ya da bazı nedenlerden dolayı engellinin oluşması, aile içerisindeki uyumu etkiler. Ailenin rollerinde değişikliğe sebep olur, dolayısıyla stres veren bir durumdur (Bilal ve Dağ, 2005). Ailelerin hemen her konuda desteğe ihtiyacı ortaya çıkar. Ailelerin bu durumdan psikolojik olarak olumsuz etkilendiği bir gerçektir. Aile üyelerinin öz saygıları ve yaşam doyumları etkilenebilir, kendilerini sürekli olarak kaygılı hissedebilirler.

Alan yazında öz saygı ile ilgili oldukça fazla çalışma yer almaktadır. “Öz saygı” yerine “öz-değer”, “benlik saygısı”, “kendilik duygusu” gibi ifadelerle karşılaşılmaktadır. Öz saygı bireyin kendisi hakkında genel değerlendirmesini yansıtan bir yargıdır. Bütünsel bir benlik değerlendirmesidir (Santrock, 2012). Bireyin böyle bir değerlendirme sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından ortaya çıkan beğeni durumu ve özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 1998). Benlik kavramı çok çabuk olarak gelişmez ve bireyin yaşamı boyunca süren bir zamanı kapsar. Kişinin doğumundan başlayarak hayatındaki olaylar ve çevresindeki kişilerin etkisi ile yavaş yavaş oluşur (Kılıçaslan, 2012). Benlik kavramı olarak bazı dönemlerde kişisel farklılıklarımızı ve bunlar hakkında sahip olduğumuz yargıların geneli anlamına gelir. Kendimizi düşündüğümüzde, kendimizi nasıl düşündüğümüz ve değerlendirdiğimizdir (Cheng ve Watkins, 2000). Ben kimim?” sorusuna verdiğimiz cevaptır. Öz saygı diğer adıyla benlik saygısı benliğin duygusal bir yönü olarak görülür. Kısaca bireyin kendi benliğini sevme seviyesidir (Kulaksızoğlu, 2005). Öz saygı ve öz güven kavramları birbirine çok yakın olsa da öz saygı farklı bir anlam ifade eder. Kişinin kendine göre olumlu bir bakış açısı varsa öz saygısı yüksek birey iken, kendine bakış açısı olumsuz olan kişilerin ise öz saygısı düşüktür. Öz saygı ile öz güven arasında da doğru orantılı bir ilişki olabilir. Öz saygısı yüksek olan bireylerin öz güveni de buna bağlı olarak yüksek olabilir. Öz saygısı yüksek olan bireyler kendilerini değerli ve yetenekli olarak görürler ve kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Düşük öz saygısı olan bireyler ise benliklerini yetersiz ve değersiz olarak görürler. Kendileri için hiçbir çaba içine girmezler. Düşük benlik saygısı olan kişiler daha fazla olumlu geri bildirim ihtiyacı duyarlar. Öz saygı kişinin yapmış olduğu öz değerlendirmeleridir. Diğer kişilerin düşündükleri değil kişinin kendisi hakkında ne

düşündüğü önemlidir. Öz saygı bireyin kendine ait bireysel algıdır, bireyin kendisini bulunduğu durumdan üstün görmesi ve bu duruma layık, sevilen, değerli bir kişi olarak bulmasıdır. Kısaca öz saygı bireyin kendine değer verme durumudur (Yörükoğlu, 1998). Benliğin gelişiminin kişinin doğumundan başlayarak hayatındaki olaylar ve çevresindeki kişilerin etkisi ile yavaş yavaş oluşması gibi, öz saygı düzeyinin de olaylar ve çevredeki kişilerden etkilenebilir. Kişinin öz saygısı aile içerisinde de sahip oldukları ve ya olamadıkları, maddi durum, yaşam şekli vb. gibi durumlarda da değişiklik göstermektedir (Kılıçaslan, 2012). “Öz saygı” ve “benlik saygısı” eş anlamlı ifadeler olduğu için “öz saygı” ifadesi ile birlikte “benlik saygısı” ifadesi de kullanılmıştır. Bu çalışmada ailelerin öz-saygı düzeyleri kadar yaşam doyum düzeylerinin de incelenmesi hedeflenmiştir.

Yaşam doyumunu, kişinin bir durumdan ne istediğini, beklentisini ve bunların oluşabilme durumunu açıklayan bir kavramdır. İnsanın hayatından mutlu olabilmesi ve haz alabilmesi için bazı koşullar vardır. Bireyin beslenme, korunma, cinsel tatmin gibi duygusal güdüler ve ihtiyaçları tatmin olmayı gerektirir (Budak, 2000). Bu ihtiyaçları tatmin etme seviyesi bazen kişi için yetersiz kalabilir. Ancak yaşam doyumunu kişinin yaşamının tümünü oluşturan duygusal bir tepkidir (Terzi, 2005). Mutluluğun bilişsel yönünü temsil eder. Diğer bir deyişle; sosyal ilişkiler, iş yaşamı, fiziksel sağlık, kazanç gibi konularda kişinin kendi yaşamını değerlendirmesidir (Diener ve Lucas, 1999). Kişinin sahip olduğu ile bulunduğu durumların karşılaştırılması yaşam doyumunu etkiler (Yoltaş, 2007). Fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel sağlık, psikolojik iyi oluş, işlevsel ve etkili iletişim kurma becerisine sahip olma, sosyal ilişkileri başlatabilme ve sürdürülebilir, sosyal bağlantılara sahip olma yaşam doyumunun belirleyicileri olarak belirlenmiştir (Cruice, Worrall, Hickson ve Morrison, 2003). Kişinin görünümü, ruhsal durumu, aile, çevresel durumlar, dini inançlar yaşam doyum düzeyini etkilemektedir. Bireyin sahip olduğu yaşam kalitesindeki mutluluk, maddi durumda birine ihtiyaç duymadan hayatını idame ettirme gibi şeyler yaşam doyumunda önemlidir. Öznel iyi oluş kavramı, mutluluk ile birlikte yaşam doyum ile bağlantılı bir kavramdır. Yaşam memnuniyeti, bireyin yaşamının gerçek hayatta ne olması gerektiğine inandığı şeye bağlıdır (Paolini, Yanez, William, 2006). Kişilerin yaşamının, belli bir plan ve amaçlar arasında olması gerektiğinden beklentileri yükselir. Birey, hayatındaki beklentileri tam olarak göremediğinde beklentilerinde de bir azalma olur. Yapılan araştırmalarda olumsuz anlamda bir hayat seviyesine düşüş olduğunda bireyde fiziksel ve ruhsal anlamda bir problem oluşturabilir (Kitsantas, Gilligan ve Kamata 2003). Farklı insanların yardımı ile yapılan desteğin kişilerin yaşam doyumunu etkilediği görülmüştür (Guindon ve Cappeliez, 2010). Kişinin ruhsal hali, yaşama bakışı açısı yaşam doyumunu etkilemektedir (Chang ve Sanna, 2001). Başka birinin yaşamını üstlenmek bireyin yaşam kalitesini etkileyen diğer bir unsurdur. Bu durum yaşam doyum düzeyini etkilemektedir (Koçoğlu, 2006). Engelli bir çocuğun yaşamını üstlenmenin ise bireyin yaşam kalitesini etkilemesi kaçınılmaz bir durum olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada engelli çocuk sahibi aile üyelerinin yaşam doyumunu düzeyi incelenmek istenmiştir. Yaşam doyum düzeyinin yanında incelenmek istenen diğer bir değişken sürekli kaygı düzeyidir.

Engelli bir çocuğa sahip olmak aileler için stres ve kaygı nedeni olabilir. Modigliani’ye (1968) göre bireyin günlük sosyal etkileşimdeki temel kaygılarından biri başkalarının gözünde saygınlık kurmak veya sürdürmektir. Ailede engelli bir çocuğun bulunması sosyal etkileşimde aile tarafından stres ve kaygı nedeni olarak algılanabilir. Stres kaygı gibi özgün reaksiyonlara neden olur. Kaygı; stres yaratan durumların verdiği üzüntünün ve gerginlik halinin görünür yüzünü oluşturması bakımından önemli bir duygudur (Spielberger, 1972). Hafif bir tedirginlikten paniğe kadar geniş bir yelpazede görülebilir (Morris, 2001). “Kaygı” uzun yıllar “kontrol dışı kalan

duygu” olarak değerlendirilmiş ve “anksiyete” ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Kaynağı belirsiz olan korku olarak da tanımlanmıştır. Alanyazında kaygı ile ilgili çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. “Bireyin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin hoş olmadığını umduğu çevresel kaynaklı bir uyarıcıya bağlı olan bireyde oluşan bir ruh halidir” (Öner, 1985:23). “Anksiyete elem doğrultusunda bir duygulanım durumudur” (Köknel, 1988:136). Spielberger (1970) ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar sonucunda kaygının iki türü olduğu ispatlanmıştır. Kaygı sürekli ya da durumluk olabilir (Liebert ve Morris, 1970). Tehlikeli çevresel nedenlerden dolayı her birey geçici, duruma bağlı bir kaygı yaşar bu kaygı “durumluk kaygı” olarak adlandırılır. Yer ve zamana göre ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli kaygı ise bir bireyde kronik hale gelen ve devamlılığı olan bir kaygı türüdür (Öner ve Le Compte, 1983). Engelli bir çocuk sahibi olmak süreklilik gösteren bir durum olarak sürekli kaygı düzeyini etkileyebilir. Bu çalışmada öz saygı ve yaşam doyumu düzeylerinin yanında sürekli kaygı düzeyinin de incelenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde engelli çocuk sahibi aileler ve bu ailelerin eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Akkök, 2003; Ardıç, 2010; Cavkaytar, 2012; Oğultürk, 2012; Öncül, 2012; Yavuz ve Gümüşkaya, 2021). Işıkhana (2005) tarafından yapılan çalışmada engelli çocuğa sahip olan ailelerin baş etme sürecini etkileyen faktörler üzerinde çalışılmıştır. Ailelerin yaşadığı psikolojik ve ekonomik durum, yaşam tarzı, aile ve sosyal çevre ile ilişkiler, anne babanın eğitim durumu, meslekleri, çocuğun engelinin ne olduğu ve engeline müdahale süresi gibi faktörler incelenmiştir. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bulgular ışığında ailelerin demografik özelliklerinin öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeylerini etkileyebileceği düşünülmüş ve bu çalışma kapsamında demografik faktörlerin etkisi incelenmek istemiştir. Engelli çocuğu olan ailelerin öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeylerini etkileyebilecek faktörleri ve bu değişkenler arasındaki etkileşimi bilmek, alanda çalışan uzmanlara, ailelere daha fazla destek sağlayarak engelli çocuğun eğitimi ve rehabilitasyonu açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışma sonucunda ulaşılabilecek sonuçların katkı sağlayabileceği ve yeni çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Engelli çocukların eğitimi ve rehabilitasyonunda aileler hakkında ulaşılan bulgularından yararlanılabilir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı engelli çocuğa sahip ailelerin öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeylerini incelemektir. Bu amaçla şu problem cümlesi belirlenmiştir: Engelli çocuğu olan ailelerin öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeyleri ne düzeydedir?

Araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öz saygı düzeyi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
2. Yaşam doyumu düzeyi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Sürekli kaygı düzeyi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
4. Öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
5. Yaşam doyumu ve sürekli kaygı öz saygıyı yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmanın etik onayı verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Engelli çocuk sahibi ailelerin özsaygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin betimlenmesi, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki değişimin ve bu değişimin miktarının belirlenebilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model yaşanan olayın geçmişte veya var olan durumların, olayları açıklamayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Bilimsel çalışmada bir olay ya da bir durum bazı değişkenlere göre incelenip ve bu değişkenler ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı bu model ile araştırılır. Tarama modelinde olay her hangi bir etkiye maruz kalmadan belirlenir (Karasar, 2005). Özetle tarama modeli; araştırmada ele alınan konunun, mevcut durumda ya da geçmişte, müdahale edilmeden olduğu haliyle gözlemleyerek belirlenir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Balıkesir Havran Kardelen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kayıtlı engelli çocuğu olan ailelerden oluşmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu ise bu merkeze kayıtlı çocukları ailelerinden anne ya da baba bir kişinin katılımı ile oluşmuştur. 10.03.2020 tarihi ile merkeze kayıtlı olan engelli çocuk sayısı 233'tür, bu 223 aileden 12 aile çeşitli nedenlerden dolayı araştırmaya katılmak istememiştir. Çalışma grubu, çalışmaya katılmaya gönüllü olan bu ailelerden anne ya da baba birer kişinin katılımı ile 211 kişiden oluşmuştur. Katılımcıların 99'u kadın, 112'si erkektir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	99	46.9
Erkek	112	53.1
Toplam	211	100.00
Yaş		
19-25	38	18
26-31	44	20.9
32-37	36	17.1
38-43	42	19.9
44-49	29	13.7
50 ve üzeri	22	10.4
Toplam	211	100.00

Eğitim Düzeyi		
İlköğretim	75	35.5
Ortaokul	83	39.3
Lise	45	21.3
Üniversite	8	3.8
Toplam	211	100.00

Gelir Seviyesi		
İyi	48	22.7
Orta	111	52.6
Düşük	52	24.6
Toplam	211	100.00

Tablo 1’de verilen sonuçlara göre çalışmaya katılan 211 kişiden 99’u kadın (%46,9), 112’si erkek (53,1) bireyler oluşturmaktadır. 211 kişiden 75’i ilköğretim (%35,5), 83’ü ortaokul (%39,3) , 45’i lise (%21,3), 8’i ise üniversite (%3,8) mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ilköğretim birinci basamak ilköğretim basamağı olarak, ikinci basamak ortaokul basamağı olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada 48 kişi (%22,7) iyi gelir seviyesinde olduklarını belirtmişlerdir. Gelir seviyesini orta düzeyde olarak belirten kişi sayısı ise 111 dir (%52,6). 52 kişi (%24,6) ise düşük gelir seviyesindedir. 101 kişi (%47,9) kırsalda ikamet etmekte, 110 kişi (%52,1) ise kentlerde ikamet etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılara demografik verileri toplamak için hazırlanmış olan bir adet Anket Formu ile birlikte aşağıda kısaca tanımlanan üç farklı ölçek uygulanmıştır.

Anket Formu (Kişisel Bilgi Formu)

Engelli çocuğu olan ailelerin kişisel bilgilerine yani demografik verilerine ulaşmak için bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu 10 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, en son gittiği okul, ev kira /kendi, gelir seviyesi, çocuk sayısı, eş desteği, ikamet yeri gibi bağımsız değişkenlere ait soruları içermiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

Morris Rosenberg tarafından 1965 yılında geliştirilmiştir. Orijinal form “Rosenberg Self-Esteem Scale” adıyla İngilizce olarak geliştirilmiştir (Rosenberg, 1965). Toplam 12 kategoriden ve 63 sorudan oluşan bir ölçektir. Bireyin benlik saygısı (öz saygı) düzeyini ölçen bir testtir. 1986 yılında Çuhadaroğlu tarafından geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmış ve Türkçeye uyarlanmıştır, o tarihten beri ülkemizde kullanılmaktadır. Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında RBSÖ’ dan elde edilen 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 puan orta benlik saygısı, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak puanlandırılmıştır. Test 12 kategoriden oluşmaktadır. İlk on maddesi benlik saygısını ölçer. Bu çalışmada ilk kategoriyi oluşturan 10 soru kullanılmıştır. Bu maddeler olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşur. 1. 2. 4. 6. 7. maddeler olumlu, 3. 5. 8. 9. 10. maddeler ise olumsuzdur. Sonucu elde etmek için olumsuz ifadelerden elde edilen puanların çevrilmesi gerekir. Hesaplanışı şu şekildedir; Kesinlikle Katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (2 puan), Katılmıyorum (1

puan), Kesinlikle Katılmıyorum (0 puan). Yüksek puan benlik saygısının yüksek olduğunu gösterir. Bu araştırma için elde edilen güvenilirlik katsayısı .67 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında Yaşam Doyumu Ölçeği geliştirilmiştir. Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dağlı ve Baysal (2016) tarafından ise ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test; 1) Kesinlikle Katılmıyorum, 2) Çok Az Katılıyorum, 3) Orta Düzeyde Katılıyorum, 4) Büyük Oranda Katılıyorum, 5) Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin 5 önemli sorusu şu şekildedir; 1) İdeallerime yakın bir yaşantım var. 2)Yaşam koşullarım çok iyi. 3)Hayatımdan memnunum. 4)Şimdiye kadar hayattan istediğim önemli şeylere sahip oldum. 5)Tekrar dünyaya gelsem, hayatımdaki hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim. Bu araştırma için elde edilen güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Sürekli Kaygı Envanteri (SKE)

Sürekli kaygı envanteri kısa ifadelerden oluşmuş bir öz değerlendirme ölçeğidir. Spielberger, Gorsuch, ve Luchene (1972) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiştir. Öner ve Le Compte (1985) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 20 sorudan oluşan likert tipli bir ölçektir. Yaşanılan duygu ve davranışın şiddetine göre; 1) Hemen hiçbir zaman, 2) Bazen, 3) Çok zaman, ve 4) Hemen her zaman şeklinde seçeneklerinden oluşur. Sürekli kaygı envanterinde ters ifadeler 1, 6, 7, 10, 13, 16 ve 19. maddelerdir. Tersine dönmüş ve doğrudan ifadelerin ayrı bir şekilde toplam ağırlıkları bulunur. Doğrudan ifadelerin toplam ağırlık puanından, tersine dönüştürülmüş ifadelerin toplam ağırlık puanları çıkarılır. Çıkan sonuca, önceden saptanmış bir değer eklenir. Ölçekte en yüksek puan 80 en düşük puan ise 20 dir. Ölçek sonucunda çıkan yüksek değer yüksek kaygıyı, düşük değer ise düşük kaygıyı gösterir. Uygulamalarda belirlenen ortalama puan seviyesi 36 ile 41 arasında değişmektedir. Bu araştırma için elde edilen güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için etik kurul izni İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı'nın E-20292139-050.01.04-22901 sayılı kararı ile alınmıştır.

Veri Toplama ve Analizi

Çalışma Balıkesir/Havran Kardelen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında güz döneminde merkeze devam eden öğrencilerin aileleri ile yapılmıştır. Anket ve ölçeklerden oluşan batarya, ders günlerinde ebeveynleri ile birlikte merkeze gelen öğrencilerin ebeveynlerine öğrenciler ders saatindeyken uygulanmıştır. Katılım gönüllü olmuştur. Uygulamada çalışmaya katılan ailelerin öncelikle kişisel bilgilerine ulaşmak için anket formunu doldurmaları istenmiştir. Daha sonrasında Rosenberg benlik saygısı ölçeği, yaşam doyum ölçeği ve sürekli kaygı envanterini tamamlamaları sağlanmıştır. Ortalamalar arasındaki anlamlılığı test etmek için; t-testi, ANOVA ve Tukey testleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır (Karasar, 2005).

BULGULAR

Çalışmanın ilk aşamasında, ilk üç alt amacı ile ilişkili analizler yapılmıştır. Bu analizlerde öz saygı, yaşam doyumu ve sürekli kaygı düzeyleri puan ortalamaları üzerinde bağımsız değişkenlerin etkisi test edilmiştir. Cinsiyet, eş desteği ve çocuk sayısı gibi değişkenlerde anlamlı bulgulara ulaşılmamıştır. Eğitim seviyesi ve gelir düzeyi ile ilgili anlamlı bulgulara ulaşılmış ve bunlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Eğitim düzeyinin benlik saygısı ($f=4,062$, $p=0,008$, $p<0,05$) ve yaşam doyumu ($f=5,871$, $p=0,001$, $p<0,05$) düzeylerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi benlik saygısı puan ortalamalarını etkilemektedir. Analizlerde; farklılığın üniversite düzeyinden kaynaklandığı görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farklar; üniversite-ilkokul= $-3,505$ ($p=0,005$, $p<0,05$), üniversite-ortaokul = $-3,384$ ($p=0,007$, $p<0,05$), üniversite-lise = $-3,669$ ($p=0,004$, $p<0,05$). Eğitim düzeyi düşük olanların benlik saygısı yüksektir.

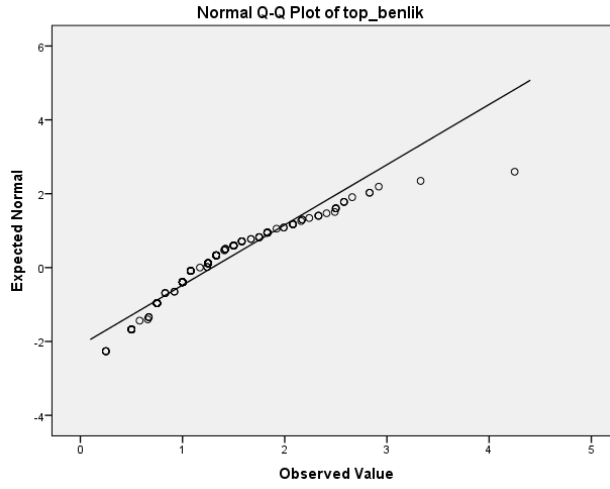
Eğitim düzeyi yaşam doyumu puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmuştur ($f=5,871$, $p=0,001$, $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı yönündeki analizde üniversite mezunlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farklılıklar; üniversite-ilkokul= $3,614$ ($p=0,003^*$, $P<0,05$), üniversite-ilkokul= $3,614$ ($p=0,003^*$, $P<0,05$), üniversite-ilkokul= $3,614$ ($p=0,003^*$, $P<0,05$). Eğitim düzeyi yüksek kişilerin yaşam doyum puanları daha yüksek çıkmıştır.

Gelir seviyesi her üç boyutta anlamlı farklılığa sebep olmuştur. Benlik saygısı ($p=0,002$), yaşam doyumu ($p=0,000$) ve sürekli kaygı ($p=0,014$, $p<0,05$) düzeylerinde anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Benlik saygısı puan ortalamaları gelir seviyesine göre ($f=6,697$, $p=0,002$, $p<0,05$) farklılaşmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda farklılığın düşük gelir düzeyindeki gruptan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farklar şu şekilde tespit edilmiştir; düşük-iyi = $1,902$ ($p=.002$, $p<0,05$), düşük-orta= $1,436$ ($p=.007$, $p<0,05$). Düşük gelir düzeyinde bulunduğunu ifade edenlerin benlik saygısı puanları daha yüksektir.

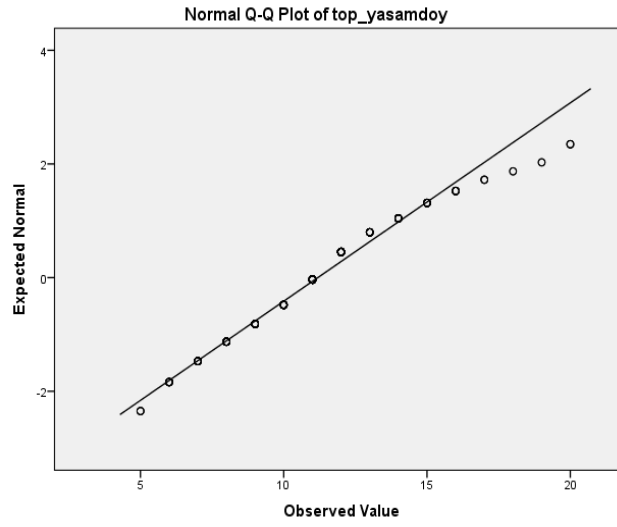
Gelir seviyesindeki farklılık yaşam doyum ölçeği puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmuştur ($f=12,889$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda farklılığın düşük gelir grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farklar şu şekilde tespit edilmiştir; düşük-iyi= $-2,754$ ($p=0,000$), düşük-orta= $-1,435$ ($p=0,005$) kaynaklandığı tespit edilmiştir. Düşük gelir düzeyinde bulunduğunu ifade edenlerin yaşam doyumu puanları daha düşüktür.

Gelir seviyesi benzer şekilde sürekli kaygı puanı ortalamalarını da etkilemektedir ($f=4,057$, $p=0,019$) olarak bulunmuştur. Testin ortalama puanlarına bakıldığında gelir seviyesine göre sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda farklılığın düşük gelir grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farklar şu şekilde tespit edilmiştir; düşük-orta= $2,096$, $p=0,029$, $p<0,05$) kaynaklandığı tespit edilmiştir. Düşük gelir düzeyinde bulunduğunu ifade edenlerin sürekli kaygı düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir.

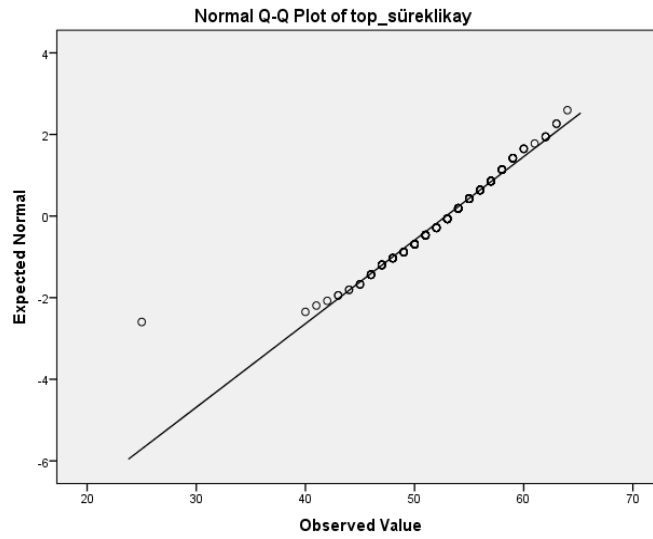
Araştırmada Çoklu Regresyon Analizi kullanabilmek için bazı ön koşulların karşılanması gerekmektedir. Büyüköztürk'e (2011) göre bu ön koşullardan bir tanesi doğrusallığın karşılanmasıdır (Karasar, 2005). Doğrusallık varsayımı için her bir bağımsız değişken için doğrusallığa bakılmış, Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 1. Çoklu Regresyon Analizi İçin Öz Saygı Doğrusallık Grafiği



Şekil 2. Çoklu Regresyon Analizi İçin Yaşam Doyumu Doğrusallık Grafiği



Şekil 3. Çoklu Regresyon Analizi İçin Sürekli Kaygı Doğrusallık Grafiği

Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel bir eşitlik ile açıklanması sürecidir (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2011). Regresyon analizi yapabilmek için kullanılan en yaygın uygulamalardan biri korelasyon analizidir. Korelasyon analizi iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için yapılır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2011). Değişkenlerin normal dağılım göstermesi diğer önemli bir noktadır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2011). Bu amaçla basıklık ve çarpıklık testi yapılmış ve değerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Normallik Dağılımı

Ölçekler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Benlik Saygısı	1.25	1.37
Yaşam Doyumu	.53	.83
Sürekli Kaygı	-1.000	1.28

Yapılan normallik testi %95 güven aralığında olduğu için ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması kabul edilebilir (Tabachnick, Fidell, 2013). Dolayısıyla yukarıdaki Tablo 2’de görülen değerler kabul edilebilen sınırlar içindedir. Bu durumda ölçeklerden elde edilen değerlerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3’de değişkenler arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Tablo 3’de değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

		Öz-Saygı	Sürekli Kaygı	Yaşam Doyumu
Öz-Saygı (n=10)	Pearson Correlation (r)		1	
	Sig. (2-tailed)			
	N		211	
Sürekli Kaygı (n=20)	Pearson Correlation (r)	.17*		1
	Sig. (2-tailed)	.012		
	N	211	211	
Yaşam Doyumu (n=5)	Pearson Correlation (r)	-.41**	-.23**	1
	Sig. (p)	.000	.001	
	N	211	211	211

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Katılımcıların benlik saygısı, yaşam doyum ve sürekli kaygı skorları arasında olan ilişki pearson korelasyon yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yukarıdaki Tablo 3’de sürekli kaygı ile benlik saygısı arasında düşük seviyede pozitif ($r=.17$; $p<0,5$) bir ilişki görülmüştür. Yaşam Doyumu ile Benlik saygısı arasında ise negatif yönde orta seviyede ($r=-.41$; $p<0,5$) anlamlı bir ilişki vardır. Sürekli Kaygı ile Yaşam Doyumu arasında düşük seviyede negatif ($r=-.23$; $p<0,5$) anlamlı bir ilişki

görülmüştür. Büyüköztürk'e (2011) göre bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun $r < .80$ olması gerekir. Yukarıdaki Tablo 3'deki değerler bu koşulu sağlamaktadır. Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda regresyon analizi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Benlik Saygısı İçin İkili Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	T	P	
Sabit	29.73	2.29	12.94	0.000	
Sürekli Kaygı	0.04	0.008	0.79	1.22	0.02
Yaşam Doyumu	-0.39	0.06	-6.15	-6.15	0.000

R=.423, R² =.179, F= 22.71, sd=2, p<.000

Bağımlı Değişken: Benlik saygısı

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde; sürekli kaygı ve yaşam doyumunun benlik saygısını yordama düzeyini belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz sonucuna göre, sürekli kaygı ve yaşam doyumunu puanları benlik saygısı puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır (R=.423, R² =.179, F= 22,71, sd=2, p<.001). Anlamlılık düzeyi p<0,5 olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin açıklamasına yönelik yukarıda görülen regresyon tablosunda öz saygı ve sürekli kaygı arasında (%0,17) bir etki olduğu görülmektedir. Modelin R²değeri ,179 olarak hesaplanmıştır (r=423; R²=179; p<0,5). Öz saygı ile sürekli kaygı arasında pozitif ve güçlü bir etki tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin benlik saygısı düzeyi üzerindeki görece önem sırası; yaşam doyumunu ve sürekli kaygı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yaşam doyumunu (β =-6.15) ve sürekli kaygı (β = .79) puanlarının benlik saygısı üzerinde etkili olduğu, yordayıcı etkisinin anlamlı düzeyde gerçekleştiği görülmektedir (p<05).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Engellilik hem bireyin kendisi hem de aile için zor bir durumdur. Engeli ne olursa olsun engelli çocuk sahibi aileler pek çok konuda zorluk yaşar. Bu konuda yapılan çalışmalar eğitim ve rehabilitasyon sürecinde ailelere ve alanda çalışan uzmanlara yardımcı olmak açısından önem taşımaktadır. Bu güne kadar yapılan çalışmalar genellikle ailelerin sorunlarını belirlemeye ve eğitimine yönelik olmuştur (Akkök, 2003; Ardic, 2010; Cavkaytar, 2012; Oğultürk, 2012; Öncül, 2012; Özmen ve Çetinkaya, 2012; Özsoy, Özkaraman ve Çallı, 2006). Ailelerin psikolojik durumları ve demografik faktörlerin etkisini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada engelli çocuğa sahip aile üyelerinin benlik saygısı, yaşam doyumunu ve sürekli kaygı düzeyleri ilk aşamada farklı değişkenlerin etkisi ile ilgili olarak incelenmiş ve anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet farklılığının etkisinde anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Alan yazında öz saygı konusunda yapılan çalışmalar oldukça yaygındır (Tufan 1989; Tatlı, 2012). Bu çalışmada öz saygı cinsiyet farklılığına göre değişmemiştir. Öz saygı ile birlikte yaşam doyumunu ve sürekli kaygı düzeyleri açısından anneler ve babalar arasında fark yoktur. Bu durum anne ve baba aynı durumdadır şeklinde yorumlanabilir. Önceki bazı çalışmalarda ise farklı bulgulara rastlanmıştır. Tatlı (2012) tarafından gençlerde benlik saygısı ile ilgili olarak yapılan çalışmada benlik saygısı düzeyi ile cinsiyet ilişkili bulunmuştur. Yavuz ve Gümüşkaya (2021) tarafından ebeveynlerle yapılan çalışmada annelerin yaşam doyumunu daha yüksek bulunmuştur. Özkan (1994) tarafından

üniversite öğrencileri ile yapılan diğer bir çalışmada benlik saygısının cinsiyete, ailenin eğitim düzeyi ve gelir seviyesine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmış ancak bu çalışmada sadece kırsal veya kentsel bölgede yaşama durumunun anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre engelli çocuğu olan ailelerin çoğunlukla ortaokul seviyesinde olduğu görülmüştür. Engelli çocuğun olmasının eğitim seviyesine etkisi yoktur. Fakat engelli çocuklar, düşük eğitim düzeyindeki ailelerde yaygın olarak bulunmaktadır (Eren,1994). Bu çalışmada eğitim düzeyi hem benlik saygısı hem de yaşam doyumu ortalamalarında anlamlı farklılıklara neden olmuştur. Yaşam doyumu üniversite mezunlarında daha yüksektir. Bu bulgu önceki bulguları desteklenmektedir. Yavuz ve Gümüşkaya (2021) tarafından ebeveynlerle yapılan çalışmada da eğitim düzeyi yüksek olanların yaşam doyumunun da yüksek olduğu belirlenmiştir, Bu durum eğitim düzeyi düşük ailelerin engellilik durumundan daha olumsuz etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Oysaki engelli çocuğu olan ebeveynlerin eğitim durumu oldukça önemlidir. Çocukların davranışlarında okuma becerisinde, öz bakımında, hareket yönetiminde sınırlılıkların telafisinde ailenin eğitilmiş olması etkili olabilir. Bulgulara göre gelir seviyesi de yaşam doyumunu etkilemektedir. Gelir seviyesi düşük olan ailelerin yaşam doyumları yüksektir. Yaşam doyumunu eğitim düzeyi yükseldikçe artarken gelir seviyesi yükseldikçe azalmaktadır. Ancak bu bulgu önceki bulgular ile kısmen çelişmektedir. Yavuz ve Gümüşkaya (2021) tarafından ebeveynlerle yapılan çalışmada geliri düzeyi yüksek olanların yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özet olarak gelir seviyesi ile eğitim düzeyindeki farklılıklar yaşam doyumunu ölçeceğinden alınan puan ortalamalarını anlamlı şekilde etkilemektedir. Yaşam doyumunun eğitim düzeyi ve hane halkı aylık gelirine göre farklılık gösterdiğini açıklayan çalışmalar bulunmaktadır (Bal, Faraji, ve Erdinç 2018). Dolayısıyla bu çalışmada yaşam doyumunu ile ilgili olarak ulaşılan bulgular önceki bulgular ile paralellik göstermektedir.

Gelir seviyesi her üç boyutta da (benlik saygısı, yaşam doyumunu ve sürekli kaygı) anlamlı farklılıklara neden olmuştur. Alan yazında benlik saygısını etkileyen faktörlerle ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Sosyal destek ve evliliğin benlik saygısını artırdığı, işsizliğin ise azalttığı konusunda bulgulara ulaşılmıştır (Galambos, Barker, Krahn, 2006). Zengin ve Akkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada engelli çocuk sahibi annelerde benlik saygısı incelenmiş, sosyal destek alan ve benlik saygısı yüksek annelerin baş etme stratejilerini daha yoğun kullandıklarını bulmuşlardır.

Gelir seviyesi sürekli kaygı düzeyinde farklılığa neden olmaktadır. Gelir seviyesi düşük olanlarda sürekli kaygının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum benzer çalışmalarda ulaşılan bulgular ile desteklenmektedir. Öz'ün (2018) yapmış olduğu çalışmada maddi durumu kötü olanların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin maddi durumu orta ve iyi olanlardan anlamlı oranda yüksek olduğu belirlenmiştir. Coşkun ve Akbaş (2009) çalışmalarında kaygı düzeyi ile maddi durumdaki iyi ve ya kötü olma durumunun paralel olduğunu ifade etmişlerdir (Aktürk,2012). Ayrıca yaptıkları çalışmalarda zihinsel engelli ailelerin çocukları hakkında gelecek kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Engelli çocuk sahibi ailelerin sorunları ile ilgili olarak bu güne kadar yapılan diğer çalışmalarda da ailelerin çocukları hakkında gelecek kaygısı yaşadıklarını belirlenmiştir (Özsoy, Özkaraman ve Çallı, 2006; Özmen ve Çetinkaya, 2012). Bu çalışmada ulaşılan bulgular önceki çalışmalar ile paralellik göstermiştir. Alanyazında doğrudan kaygı ile ilgili değil ancak kaygı nedeni olabilen stres konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Sivrikaya ve Tekinarslan. (2013) tarafından aile stresi ve aile yükü ile ilgili olarak yapılan çalışmada sosyal desteğin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi bulgularına göre sürekli kaygı ve yaşam doyumunu öz saygıyı yordamaktadır. Bulgular, engelli çocuğu olan ailelerde kaygı ve yaşam

doyumunun öz saygı gibi psikolojik etkileri belirlemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu şekilde araştırma soruları cevaplanmıştır.

Sonuç olarak; engelli çocuk sahibi ailelerin eğitim ve gelir düzeyleri onların öz saygı, yaşam doyumunu ve sürekli kaygı düzeylerinde farklılığa neden olmaktadır. Öz saygı, yaşam doyumunu ve sürekli kaygıları ilişkilidir. Öz saygı yaşam doyumunu ve sürekli kaygıyı yordamaktadır.

Bu çalışmanın bir takım üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın güçlü ve zayıf olduğu noktaları değerlendirmek gerekirse, kullanılan ölçeklerin ve yöntemlerin standart olması, çalışmanın güçlü olduğu önemli bir noktadır. Kullanılan ölçeklerin hemen hemen tamamı objektif olarak bireyin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan, geçerlik ve güvenilirliği tatminkar ölçeklerdir. Kullanılan tüm ölçekler bireyin o andaki durumunu değerlendirmeye yöneliktir. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkısı olabileceği ve bir başvuru kaynağı olabileceği ön görülmektedir. Zayıf olduğu noktalar diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Çalışmanın sınırlı olduğu bir nokta, çalışmanın sadece bir eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile sınırlı olmasıdır. Özmen ve Çetinkaya (2012) tarafından yapılan önceki çalışmalarda “engelin tipi” ve “engelin farkına varıldığı zaman” gibi değişkenlerin ailelerin engelli çocuğun bakımında yaşadığı sorunları pek etkilemediği görülmüştür. Ancak ilerideki çalışmalarda bu durumların etkisini tekrar incelemek mümkündür. Bu nedenle, ulaşılan bulguları güncellemek ve genellemek için engelli çocukların aileleri ile benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Tekrar yapılan çalışmalar daha geniş örneklem gruplarından elde edilen veriler ile yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aile ve Çalışma Bakanlığı (AÇB). (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, [Disabled and Elderly Statistics Bulletin, General Directorate of Disabled and Elderly Services] Ankara, 1-115.
<https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/>
- Akıncı, G. Y., & Aral, N. T. D. (2011). Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan babaların aile işlevlerini algılamaları ile sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi [Examination of the perceptions of family functions and social cohesion levels of fathers with and without a disabled child] (Tez Numarası: 394803) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ile yapılan çalışmalar [Studies with families of children with different features]. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, içinde (ss: 121-142). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aktürk, Ü. (2012). *Engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeyi ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi* [Evaluation of anxiety levels and coping strategies of the parents who have handicapped children] (Tez Numarası: 486076) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ardıç, A. (2010). *Özel gereksinimli çocuk ve aile. Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. [Children and families with special needs. Family education and guidance in special education]*. Ankara: Maya Akademi, 19-49.

- Bal, F., Faraji, H. & Erdinç, İ. (2018). Yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin evlilik ve cinsellik kavramı üzerinden değerlendirilmesi [Evaluation of the factors affecting life satisfaction through the concept of marriage and sexuality]. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Science*, 5(30), 185-197. <https://www.academia.edu/37926369/>
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi [Educational psychology]*. Ankara: Nadir Kitap.
- Bilal, E. & Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması [Comparison of stress, coping with stress and locus of control in mothers of children with and without trainable mental disabilities]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 56-68. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TIRRD09EYzM/egitilebilir-zihinsel-engelli-olan-ve-olmayan-cocuklarin-annelerinde-stres-stresle-basa-cikma-ve-kontrol-odaginin-karsilastirilmesi>
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözcüğü [Psychology Dictionary]*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Data analysis handbook for social Sciences]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2012). *Toplum ve aile özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği [Family education and guidance in society and family special education]*. Ankara: Vize Yayıncılık. (48-64).
- Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, 16(3), 524-531. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.16.3.524>
- Cheng, C. H., & Watkins, D. (2000). Age and gender invariance of self-concept factor structure: an investigation of a newly developed Chinese self-concept instrument. *International Journal of Psychology*, 35(5), 186-193. <https://doi.org/10.1080/00207590050171120>
- Coşkun, Y., & Akkaş G. 2009. Engelli çocuğu olan ailelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki [The relation which between anxiety level of the mothers who have disabled children and social support]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (1), 213-227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494924>
- Cruice, M., Worrall, L., Hickson, L. and Murison, R. (2003). Finding a focus for quality of life with aphasia: social and emotional health, and psychological well-being. *Aphasiology*, 17(4), 333-353. <https://doi.org/10.1080/02687030244000707>
- Çağlar, D. (1982). *Ortopedik özürü çocuklar ve eğitimleri [Orthopedically handicapped children and their education]*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, S. (2019). Engelli turizmi ve engelli bireylerin turizmde yaşadığı sorunlar: Kilis örneği [Disabled tourism and the problems experienced by disabled people in tourism: The example of Kilis], *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 62-77. <https://doi.org/10.117719/jirs.2019.3773>
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı [Self-esteem in adolescents]*. (Tez Numarası: 264386) [Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of the satisfaction with life scale into turkish: The study of validity and reliability]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(22), 276-303. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Engelliler Şurası. (1999). *1. Engelliler şurası [1. Handicapped council]*, Ankara: TAKAV Yayınevi.
- Eripek, S. (2002). *Özel Eğitim [Special Education]*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: seven-year trajectories. *Developmental psychology*, 42(2), 350. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.350>
- Guindon, S., & Cappeliez, P. (2010). Contributions of psychological well-being and social support to an integrative model of subjective health in later adulthood. *Ageing International*, 35(1), 38-60. DOI:10.1007/s12126-009-9050-7
- Güven, Y. (2003). *Özel Eğitime Giriş [Introduction to Special Education]*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Işıkhan, V. (2005). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin psiko-sosyal ve sosyoekonomik sorunları [Psychosocial and socioeconomic problems of mothers with mentally retarded children]. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 16(2), 35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/48440/613625>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi [Scientific Research Method]* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81-83.
- Kılıçaslan, Y. (2012). *Okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramlarının annelerinin yaşam doyumları bağlamında incelenmesi [Investigation of self-concepts of preschool students aged 5-6 years in the context of their mothers' life satisfaction]* (Tez Numarası: 320402) [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kitsantas, A., Gilligan, T. D., & Kamata, A. (2003). College women with eating disorders: Self-regulation, life satisfaction, and positive/negative affect. *The Journal of Psychology*, 137(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/00223980309600622>
- Koçoğlu, D. (2006). *Konya kent merkezinde sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve yaşam kalitesinde, sağlıkta sosyoekonomik eşitsizlikler [Socioeconomic inequalities in health, healthy lifestyle behaviors and quality of life in Konya city center]* (Tez Numarası: 320402) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köknel, Ö. (1988). *Kaygı Çağında Stres [Stress in an Age of Anxiety]*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik Psikolojisi [Adolescent psychology]*. İstanbul: Remzi.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Engelli çocuk ve ergenlerin hakları el kitabı: Anne-baba ve öğretmenler için [Handbook on the rights of children and adolescents with disabilities: For parents and teachers]*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Küçükali, A. (2014). Engellilere uygulanan sosyal politikaların değerlendirilmesi: Atatürk Üniversitesi örneği [Evaluation of the social policies applied to the disabled: The example of Atatürk University]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 59-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/19378/205573>
- Liebert, R., & Morris, L. (1970). Relationship of cognitive and emotional component of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(12), 332-337. DOI:10.1037/h0030132
- Modigliani, A. (1968). Embarrassment and embarrassability. *sociometry*, 31, 313-326. <https://doi.org/10.2466/09.07.PR0.117c21z5>
- Morris, T. L. (2001). Childhood anxiety disorders: etiology, assessment, and treatment in the new millennium. *Current Psychiatry Reports*, 3, 267-72. DOI:10.1007/s11920-001-0018-x
- Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: Çankaya belediyesinden hizmet alan aileler üzerine bir değerlendirme [Factors affecting family functions of families with mentally retarded children: An evaluation on families receiving service from Çankaya municipality]*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Öncül, N. (2012). *Özel gereksinimli çocuk ailesini anlayalım [Let's understand the family of children with special needs]*. Özel Yayın.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Durumluluk-süreklilik kaygı envanteri el kitabı [The state-trait anxiety inventory handbook]*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, M. (2018). *Engelli çocuğa sahip anne ve babaların kaygı düzeyi ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of anxiety levels and coping strategies of mothers and fathers with disabled children]* (Tez Numarası: 486076) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- ÖZİDA, Özürlüler İdaresi Başkanlığı (Başbakanlık) [Administration of Disabled People (Prime Ministry)]. (2009).
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler [Factors that affect self-esteem]. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar [Problems experienced by families with a disabled child]. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egehemsire/issue/49347/630323>
- Özsoy, S. A., Özkahraman, A. G. Ş., & Çallı, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi [Examining the difficulties experienced by families with mentally retarded children]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21102/227266>
- Öztürk, Y. (2011). *Engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin ve aile yükünün belirlenmesi [Determining the needs and family burden of families with disabled children]* (Tez Numarası:414744) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Paolini L., Yanez A. P. and William E. (2006). An examination of worry and life satisfaction among college students , *Individual Differences Research*, 4(5).
https://www.researchgate.net/publication/288359455_An_examination_of_worry_and_life_satisfaction_among_college_students
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ: Princeton University Press.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik [Adolescence]*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sivrikaya, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü [Stress, social support and family burden in mothers of children with mentally disability]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 17-31. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety-Current trends and theory*, 3-20.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L, & Luchene, R. E. (1970). *The state trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tatlı, E. (2012). Üniversite öğrencisi seçmenlerin benlik saygısı ve şüphe durumları yönünden siyasal reklamlara yaklaşımı [Üniversite öğrencisi seçmenlerin benlik saygısı ve şüphe durumları yönünden siyasal reklamlara yaklaşımı]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16224/169919>
- Terzi Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli* [The resilience model of subjective well-being] (Tez Numarası: 159406) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics, 6th ed. Boston. *Ma: Pearson*.
- Tufan, B. (1989). Yükseköğretim yapan bir grup öğrencinin benlik saygılarını dört yıl ara ile izleme çalışması [A study to monitor the self-esteem of a group of higher education students at four-year intervals]. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 7, 1-3.
<http://fs.hacettepe.edu.tr/tsh/Dergiler/1989-123.pdf>
- World Health Organization (WHO). (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease*, Published In Accordance With Resolution WHA29.
- Yavuz, M., & Gümüşkaya, Ö. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doyumu ve aile yılmazlık düzeylerinin incelenmesi [Investigation of life satisfaction and family resilience levels of parents of individuals with autism spectrum disorder and mentally retardation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 799-825.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.726030>
- Yetim, U. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem, and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61(3), 297-317.
<https://doi.org/10.1023/A:1021911504113>

Yoltaş, A. R. (2007). Öğretmen adaylarının yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi [The relationship between teacher candidates' life satisfaction and depression levels with various variables] (Tez Numarası:) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61794/924162>

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı* [Children's mental health]. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zengin, O., & Akkaya, M. (2018). Engelli Çocuk Sahibi Annelerde Benlik Saygısı, Başetme ve Algılanan Sosyal Destek Üzerine Bir Araştırma. *ICPESS 2018 PROCEEDINGS Volume 3: Social Studies*, 240. <https://www.academia.edu/38080924>

“Engelli Çocuğu Olan Ailelerde Öz Saygı, Yaşam Doyumu ve Sürekli Kaygı (Kardelen Rehabilitasyon Merkezi Örneği)” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.