

HAKEMLİ DERGİ

# OKUL YÖNETİMİ

*School Administration Journal*



**Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal**

**Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal**

**e-ISSN: 2822-4221**

**Cilt / Volume 03 Sayı / Issue 02 Güz / Autumn 2023**

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Okul yöneticilerinin sosyal hayatının incelenmesi

*Examining the social life of school administrators*

Serap Çimşir, İbrahim Hakan Karataş, Bahri Aydın & Mevlüt Kara

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından değerlendirilmesi

*Evaluation of distance education practices during the pandemic period from the perspective of teachers*

Şakir Gülder & Ferhat Değer

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Ortaokul öğrencilerinde görülen dijital oyun bağımlılığının öğrenci görüşlerinden yararlanılarak çeşitli açılardan incelenmesi

*Examining digital game addiction in middle school students from various perspectives using student opinions*

Emrah Demir & İbrahim Hakkı Bulut

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Okul öncesi öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri

*Preschool teachers' views on STEM applications*

Havva Küçükbaş, Betül Fil & Ayşe Bayhan

HAKEMLİ DERGİ

# OKUL YÖNETİMİ

*School Administration Journal*

**Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal**

*Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal*

e-ISSN: 2822-4221

**Cilt / Volume 03 Sayı / Issue 02 Güz / Autumn 2023**

**Yayın Periyodu / Publication Period**

*Haziran ve Aralık aylarında yılda 2 kez yayınlanır. / Published twice a year in June and December.*

**Yayın Dili / Language of Publication**

**Türkçe-English**

**Yayın Türü / Publication Type**

**Yerel Süreli Yayın / National Periodical**

**Yayın Tarihi / Publication Date**




**Aralık / December 2023**

**(C) Bütün hakları saklıdır. All rights reserved.**

**İletişim / Contact**

[sajeditor@okulyonetimi.org](mailto:sajeditor@okulyonetimi.org)

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2  
34664 Üsküdar / İstanbul Türkiye

 [@okulyonetimiSAJ](https://twitter.com/okulyonetimiSAJ)  [@okulyonetimi\\_saj](https://www.instagram.com/okulyonetimi_saj)  [@Okul Yönetimi Dergisi](https://www.linkedin.com/company/Okul-Yonetimi-Dergisi)



HAKEMLİ DERGİ

# OKUL YÖNETİMİ

*School Administration Journal*

**Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal**

**Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal**

**e-ISSN: 2822-4221**

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

**Editör Yardımcıları / Assistant Editors**

Dr. Mevlüt KARA Gaziantep Üniversitesi ◆ Dr. Fatma AVCI Millî Eğitim Bakanlığı ◆ Dr. Ramazan ERTÜRK Millî Eğitim Bakanlığı

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN Hacettepe Üniversitesi (Emekli) ◆ Prof. Dr. Ahmet AYPAY Anadolu Üniversitesi

◆ Prof. Dr. Soner POLAT Kocaeli Üniversitesi ◆ Prof. Dr. Selahattin TURAN Uludağ Üniversitesi

**Yayın Yönetmeni / Publication Director**

Nurgün VAROL

**Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat**

Esra SEYRATLI-ÖZKAN, PhD

**Dil Editörleri / Language Editors**

İlayda ARDAKOÇ ◆ Yusuf MUGOYA

**Tasarım / Graphic Design**

Ebrar KARATAŞ ◆ Fatma Suedanur KARSLI

**Hakem Kurulu / Peer Review Board**

Dr. Taner ATMACA Düzce Üniversitesi, Dr. Bahri AYDIN Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dr. Bilal ÇANKIRI İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Dr. Halil Coşkun ÇELİK Siirt Üniversitesi, Dr. Gülyüz DEBEŞ Akdeniz Karpaz Üniversitesi, Dr. Ezgi DEDE Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Mesut DEMİRBİLEK Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Ramazan ERTÜRK Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Gülşen Figen FİDAN Final Okulları, Dr. Celal GÜLŞEN Beykent Üniversitesi, Dr. Yüksel GÜNDÜZ On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Dr. Saffet KARAYAMAN Artvin Çoruh Üniversitesi, Dr. Selman Tunay KAMER Kastamonu Üniversitesi, Dr. Çiğdem KILIÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Dr. Mithat KORUMAZ Yıldız Teknik Üniversitesi, Dr. Feride ÖKSÜZ-GÜL İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Dr. Rahmet SAVAŞ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Dr. Barış USLU Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Dr. Aykut KARAHAN Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Çiğdem ÇAKIR Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Ayşegül ATALAY- MAZLUM, Dr. Sinan GİRGİN Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Serhat ÜSTÜNDAĞ Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Seyfettin ABDURREZZAK Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Nafi AYKÖSE Özel Büyük Kolej, Dr. Muharrem ŞAHİN Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. İbrahim MAVİ Özel Zübeyde Hanım Eğitim Kurumları, Dr. Yıldız GÜZEL Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Eda Elif ANNAKAYA Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Onur IŞIK Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Barış ERİÇOK Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Dr. Seyhan BAKIR Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Murat BAL Millî Eğitim Bakanlığı, Dr. Deniz GÖRGÜLÜ Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi

**Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers or Current Issue**

Gülyüz DEBEŞ, Bayram BOZKURT, Deniz GÖRGÜLÜ, Halime Nur SEZER, Hatice Sezgi SARAÇ DURGUN, Fatma Zehra EROL, Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ, Cansu UYAR AYDIN, Evren MAKAR, Hamza POLAT, Şenol BAKAY

HAKEMLİ DERGİ

# OKUL YÖNETİMİ

*School Administration Journal*

İçindekiler / Table of Contents

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Okul yöneticilerinin sosyal hayatının incelenmesi

*Examining the social life of school administrators*

Serap Çimşir, İbrahim Hakan Karataş, Bahri Aydın & Mevlüt Kara s:71-85

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından değerlendirilmesi

*Evaluation of distance education practices during the pandemic period from the perspective of teachers*

Şakir Gülde & Ferhat Değer s:86-105

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Ortaokul öğrencilerinde görülen dijital oyun bağımlılığının öğrenci görüşlerinden yararlanılarak çeşitli açılardan incelenmesi

*Examining digital game addiction in middle school students from various perspectives using student opinions*

Emrah Demir & İbrahim Hakkı Bulut s:106-118

*Araştırma Makalesi / Research Article*

Okul öncesi öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri

*Preschool teachers' views on STEM applications*

Havva Küçükbaş, Betül Fil & Ayşe Bayhan s:119-136

# OKUL YÖNETİMİ

*School Administration Journal*

## Okul Yönetimi Dergisi Hakkında

Okul Yönetimi Dergisi, eğitime ilişkin araştırma ve derleme makalelerin yayımlandığı hakemli bir dergidir. Türkiye’de eğitim alanında kuramsal bilginin üretilmesi ve var olan bilginin eleştirisi, uygulamaya ve dolayısıyla sahadan elde edilecek veriye bağlıdır.

Okul Yönetimi Dergisi, eğitim alanını, akademiye bilim insanları ile okullarda ve sahadaki eğitimci, eğitim yöneticisi, uzman ve araştırmacıların katkısı ve katılımıyla, kuram ile uygulama arasında bağ kurmayı amaçlamaktadır.

Okul Yönetimi Dergisi, eğitim alanını sınıf içindeki uygulamalardan okul yönetimine, müfredatlardan uluslararası sınavlara, eğitim ortamlarının dönüşümünden eğitim politikalarına, okul öncesinden yükseköğretime, yaygın eğitimden informal eğitime geniş bir bakış açısından ele almaktadır.

Eğitim alanının çok boyutluluğu disiplinler arası bir bakış açısına sahip olmayı da gerektirmektedir. Bu minvalde, Okul Yönetimi Dergisi, ekonomiden psikolojiye, tarihten felsefeye, işletmeden istatistiğe, bütün alanlarda ve disiplinler arası bakışla eğitimi analiz eden bilimsel çalışmalara yer vermektedir.

## Okul Yönetimi Dergisi Yayın Politikası

Okul Yönetimi Dergisi (School Administration Journal – SAJ), örgün ve yaygın eğitim kurumu yönetimi ve işletmeciliği, okul yönetimi ve yükseköğretimin yönetimi gibi alanlar öncelikli olmak üzere eğitim. Öğretim alanında disiplinler arası, akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli, açık erişimli bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Yılda iki kez (Haziran Aralık) elektronik ortamda ([www.okulyonetimi.org](http://www.okulyonetimi.org)) yayımlanır.

## Amaç ve Kapsam

Okul Yönetimi Dergisi, okulun ve eğitimin bağlamını değişim ve süreklilik bakımından açıklamayı amaçlayan bilimsel bilginin üretilmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki konularda araştırma, derleme, eleştirel inceleme, değerlendirme, tanıtım ve monografi çalışmalarını yayınlamaktadır:

- Eğitim sistemleri ve eğitim politikaları
- Eğitim-öğretim süreçleri
- Ulusal ve yerel eğitim yönetimi
- Eğitim reformları
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları yönetimi ve işletmeciliği
- Kamu ve özel sektör eğitim kurumları yönetimi, denetimi ve planlaması
- K-12 okul yönetimi ve denetimi
- Yükseköğretimde eğitim ve yönetim
- Eğitimde akreditasyon
- İnsan kaynakları, mesleki ve örgütsel gelişme
- Eğitim kurumlarında yönetim ve organizasyon
- Öğretimsel liderlik ve eğitim planlaması
- Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği

## Yayın İlkeleri

Okul Yönetimi Dergisi yılda iki defa, Haziran, Aralık aylarında olmak üzere elektronik olarak yayımlanır. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir. Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta

belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir.

Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar (lar)a aittir. Her makale için benzerlik raporu da makale ile gönderilmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulunda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve Yayın Kurulunun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları Okul Yönetimi Dergisi'ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar (lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, Yayın Kurulunun kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen

çalışmalarda yazar (lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı Yazım Kılavuzu'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar (lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar COPE (Committee on Publication Ethics) etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

### **Etik Kurul İzni Gerektiren Araştırmalar**

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

### **Beyan Gerektiren Konular**

- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,
- Olgu sunumlarında “aydınlatılmış onam formu”,
- Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması,
- Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

### **Ücret Politikası**

Hiçbir ad altında yazar veya kurumundan ücret alınmaz.

## Önsöz

Okul Yönetimi Dergisi'nin 3. cildinin 2. sayısını da sizleri ulaştırmayı başardık. Dergimizin kuruluşundan bu yana geçen üç yıl boyunca, genel olarak örgün ve yaygın eğitim ile ilgili her konuda özelden ise eğitim kurumu yönetimi, işletmeciliği, K-12 okul ve yükseköğretim alanlarında derleme ve araştırmaya dayalı makaleleri sizlerle buluşturmanın gururunu yaşıyoruz.

Dergimizin temel amacı, eğitim alanındaki bilgiyi genişleterek uygulamaya değerli katkılarda bulunmaktır. Bu sayıda yer alan makalelerde, ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının öğrenci görüşlerinden yararlanılarak çeşitli açılardan incelenmesi, pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından değerlendirilmesi, okul yöneticilerinin sosyal hayatının incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerini inceleyen ve analiz eden araştırma sonuçlarını bulacaksınız.

Okul Yönetimi Dergisi'nin amacı akademik bilgi üretimine ve bu bilginin uygulamaya değer katmasına daha fazla odaklanmak bulunmaktadır. Bu amaca daha fazla yaklaşabilmek için şimdiye kadar olduğu gibi gelecek sayılarda yayın kurulumuzda alandaki güçlü akademisyenlere daha fazla yer vererek, dergimizin prestijini artırmayı hedefliyoruz.

Bu sayıda emeği geçen değerli hakemlerimize, bilim kurulumuza ve dergimizin sekreteryasında destek olanlara içten teşekkür ediyorum. Ayrıca, dergimizi takip eden ve destekleyen siz değerli okurlarımıza da teşekkür ederim.

Saygılarımla.

İbrahim Hakan Karataş

## Okul yöneticilerinin sosyal hayatının incelenmesi<sup>1</sup>

Serap Çimşir<sup>2</sup> İbrahim Hakan Karataş<sup>3</sup>

Bahri Aydın<sup>4</sup> Mevlüt Kara<sup>5</sup>

**Öz:** Okul yöneticileri; kurumlarının gelişimi, değişimi ve rekabet gücünü artırabilmek için mesleki gelişim kadar sosyal gelişime de ihtiyaç duyarlar. Okul yöneticiliği, iş yükü ve sorumluluk alanlarının genişliği itibariyle oldukça yorucu bir görevdir. Bu araştırmanın amacı; Türkiye’deki okul yöneticilerinin sosyal hayatlarını kendi perspektiflerine göre betimlemektir. Tarama modeline göre tasarlanan bu çalışmanın örneklemini Türkiye genelinde 324 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri raporlanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcı okul yöneticilerinin; sendikalaşma oranının oldukça yüksek olduğu ancak dernek vb. sivil örgütlenmeye mesafeli oldukları, sosyal medya ağlarını genellikle kişisel etkileşim ve eğlenme ağırlıklı kullandıkları, boş zamanlarını daha çok aileleriyle, günlük aktivitelerle geçirdikleri ve hobi kültürlerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin sosyal hayatlarını geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul, okul yöneticileri, sosyal hayat, tarama modeli.*

## Examining the social life of school administrators

**Abstract:** School administrators need social development as well as professional development in order to increase the development, change and competitiveness of their institutions. School management is a very tiring task due to its workload and the breadth of its responsibilities. The aim of this research is to describe the social lives of school administrators in Turkey according to their own perspectives. The sample of this study, which was designed according to the survey model, consists of 324 school administrators throughout Turkey. A questionnaire form developed by the researchers was used to collect data in the study. Frequency and percentage values were reported by using SPSS statistical program in the analysis of the data. According to the data obtained from the “Social Life Questionnaire” applied, the participant school administrators; the unionization rate is quite high, but they are distant from associations and civil organizations, and they generally use social media networks for personal interaction and entertainment; It has been determined that they spend their free time mostly with their families and simple activities and their hobby culture is weak. In the study, suggestions were presented to improve the social lives of school administrators.

**Keywords:** *Administrators, school, school administrators, social life, survey model.*

<sup>1</sup> Bu araştırma, Öncü Okul Yöneticileri Derneği adına Karataş, Aydın ve Kara tarafından hazırlanan Türkiye Okul Yöneticileri Raporu’nun (2020) veri setinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Dr. MEB, [serapkr@gmail.com](mailto:serapkr@gmail.com), ORCID:0000-0002-6876-0087

<sup>3</sup> Prof. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, [ihkaratas@gmail.com](mailto:ihkaratas@gmail.com), ORCID:0000-0001-5569-014X

<sup>4</sup> Prof. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, [bahriaydin@ibu.edu.tr](mailto:bahriaydin@ibu.edu.tr), OCID:0000-0002-1720-6334

<sup>5</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, [mevlutkara85@gmail.com](mailto:mevlutkara85@gmail.com), ORCID:0000-0002-6381-5288



## Giriş

Okul yöneticiliği, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğrenci ve öğretmenlerin performansı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Balyer, 2013). Okul yöneticiliği, kuram ve uygulamanın bir arada ele alınmasını gerektiren disiplinlerarası bir alandır. Bu nedenle okul yöneticilerinin, bu kritik görevlerini başarıyla yerine getirmeleri için ne tür mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerektiği, ilgili alanyazının üzerinde durduğu öncelikli konulardandır. Okul yöneticiliği; iş yükü, sorumlulukların ağırlığı, görevin karmaşık yapısı ve muhatap olunan kitlenin çeşitliliği gibi nedenlerle yorucu bir görevdir. Ayrıca sosyal hayatta, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, okul yöneticilerinin kişisel ve sosyal açıdan da yeni yetkinliklere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Okul yöneticisi, ders okutmanın yanında ikinci görev olarak, okulu idare ve sevk işlerini yürüten, asıl görev tanımı öğretmenlerlik olan, müdür, müdür başyardımcısı ile müdür yardımcısı olarak tanımlanmaktadır (Karayaman vd. 2021). Okulların belirli hedeflere ulaşması, etkililik düzeyi, büyük ölçüde eğitim-öğretim programlarının ve okul etkinliklerinin uygulanmasından sorumlu öğretmen ve yöneticilerin etkinliğine bağlıdır. Bu nedenle okulların kilit unsurlarından biri olarak okul yöneticilerinin sorumluluk alanının fazla olduğu söylenebilir (Balci, 1993; akt. Çakır, 2022). Okul yöneticilerinin yeterlikleri, tutumları, uygulamaları ve inançları, okulun kültürünü, iklimini ve paydaşların davranışlarını etkileyen faktörlerdendir (Praisner, 2003). Hayat kalitesi genel olarak bireylerin psikolojik, fiziksel, çevresel ve sosyal alanlarda iyi olma durumlarını betimleyen genel bir kavramdır. Okul yöneticilerinin özel hayatını etkileyen etmenler, okullardaki öğrenci nüfusu, okul sisteminin çok paydaşlı ve bürokratik yapısı, yöneticilik mesleğinin doğasındaki zorluklar ve okul yönetiminin gerektirdiği üst düzey yeterlilik çoğu zaman okul yöneticilerinin yaşam kalitelerinin düşmesine ve dolayısıyla kendilerinden beklenen yönetim faaliyetlerini yerine getirememelerine sebep olabilmektedir (Louis, 1998). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin sosyal hayatının araştırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının gelişmesi, değişimi ve rekabet gücünü artırabilmek için mesleki gelişim kadar sosyal gelişim ihtiyacı da duyarlar. Bu nedenle bu çalışmada, okul yöneticilerinin sosyal hayatlarının dinamikleri ve işleyişini ortaya çıkarmak, yöneticilerin sosyal hayatlarını kendi perspektiflerinden yola çıkarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmada ilgili literatür kapsamında sosyal hayat kavramı, mesleki performansla ilgisi ve okul yöneticilerinin sosyal hayatı açıklanmıştır.

## Sosyal Hayat

Hayat, kişinin iş yerinde ve iş yeri dışında geçirdiği zamanı tanımlar (Christopher, 1999; akt. Yılmaz & Altınok, 2009). Özellikle gelişmiş ülkelerde özel hayat iş hayatının karşıtı olarak kabul edilmektedir. İş ile serbest zamanlar birbirinden tamamen ayrıdır. Fakat bu ayrım artık yavaş yavaş ortadan kalkmakta; iş ile özel hayatın birbirinin içine girdiği daha kompleks bir yaşam tarzı yaygınlaşmaktadır. Bu durumda birey iş-yaşam dengesi kurmaya çalışmaktadır. İş-yaşam dengesi, iş ile yaşam arasındaki öncelikleri içeren bir kavramdır. İş, kariyer ve uğraşları kapsarken; yaşam, sağlık, neşe, dinlenme, aile ve ruhsal gelişimi kapsamaktadır (Sharma & Nayak, 2016, s.117). Bireyin iş dışında kalan yaşamı özel hayat, aile hayatı ve sosyal hayat olmak üzere üç boyutta incelenebilir. Bununla beraber modern toplumlarda, kişisel kimlik ile belirli bir yaşam tarzını gösteren günlük yapılanlar arasındaki çizgi birbirinin içine girmiştir (Giddens, 1991). Özel hayat, 'kişinin kendine özgü yaşayışı, yaşama tarzı, kendisini ilgilendiren tutum ve davranışlar' olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005, s.155). Özel hayat kişilerin herkesle paylaşmadığı, güvendiği kişiler dışında herkesten gizli tuttuğu ve hukuken korunan yaşam alanıdır (Kılıçoğlu, 2008, s.112). Özel hayat, eğitim, yeme içme, giyim tarzı kadar; kültürel ilgileri, kişisel ilişkileri ve serbest zaman aktivitelerini de kapsadığı söylenebilir.

Özel ve sosyal hayat açısından yaşam tarzı da önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir. Giuffr e & DiGeronimo'a (1999) göre, kişinin yaşam tarzı sağlık, dostluk, dini, politik vb. konulardaki görüşlerini içermektedir ve bu boyutlar, kişinin yaşam tarzını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Yaşam tarzı, bireyin değerleri, tutumları ve dünya görüşünün bir yansımasıdır. Bu haliyle yaşam tarzı, kişinin kendine yönelik algısının oluşmasının bir aracıdır ve kişisel kimliği yansıtan kültürel sembolleri yaratır. Yaşam tarzı tamamıyla kişisel bir tercih olarak oluşturulmaz. Kişiyi  vreleyen sistemler birey için uygun olan yaşam tarzı tercihlerini sınırlandırır (Spaargaren & VanVliet, 2000). Medya da bireylere yeni yaşam ortamlarına sahip olmada, değişen yaşamın değişen araçlarını kullanmada ve yeni yaşam biçimlerine geçişte yol göstericidir (Vural, 2000). Kişinin biyolojik ve ruhsal sağlığı, yakın  vresi, teknolojiyi kullanma amacı, sosyal sınıf ve yaşadığı şehir yaşam tarzı üzerinde etkili olabilir.

Sosyal hayatın, en geniş anlamıyla bireyin mesleki hayatının dışında kalan hayatı ifade ettiği söylenebilir. Sosyal hayat, özellikle kişisel kimliği destekleyen kişisel tercihlerin bir  zeti olarak görülür ve hayatın akışı anlamına gelir. Özellikle sosyal  vre, kişiyे bazı sorumluklar yüklediği gibi bazı beklentileri de oluşturur.

### Sosyal Hayat ve Mesleki Performans

Sosyal hayatın mesleki performansla ilişkisi, önceleri kadın çalışanların hamilelik, doğum,  ocuk sahibi olma ve ailevi sorumluklarının dengelenmesi açılarından gündeme gelmiş ve iş-yaşam dengesi kavramıyla açıklanmıştır. Son 20-30 yılda erkek-kadın, evli-bek r, genç-yetişkin çalışan her bireyin mesleki performansı ve verimliliği açılarından, sosyal hayatın mesleki performansla ilişkisi araştırmacıların gündeminde dir. Bu alandaki araştırmalar, işin sosyal hayat üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışırken sosyal hayatın da iş üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmaktadır (Ferguson vd. 2012). Bu araştırmaların genellikle aile yaşamına odaklandığı da görülmektedir (Carlson & Kacmar, 2000). Greenhaus vd. (2003) iş-yaşam dengesini, bireyin iş ve aile rolleri ile eşit oranda meşgul olması ve eşit tatmin olması olarak tanımlamaktadır. Uzun  alışma saatleri uygulaması birçok ülkede yürütülmekte ve bu durum aile için ayrılan zamanı azaltmakta, çalışanların sosyal yaşamını bozmaktadır (La Valle vd. 2002; akt. Naithani & Jha, 2009). Iř-aile dengesi hem iş hem de aile açısından kritik öneme sahiptir: iş tatmini, işe bağlılık, aile tatmini, ailedeki performans ve ailevi görevlerin yerine getirilmesi açısından iş-aile dengesinin kurulması gerektiği kabul edilmekte ve bu amaçla kurumlar da çalışanlar lehine düzenlemeler yapmaktadırlar (Carlson vd. 2009). Iř-yaşam dengesinin sağlanabilmesi, işe ve yaşama ayrılan zamanın, ilginin ve tatminin dengelenmesi ile mümkündür (Greenhaus vd. 2003). Bu dengeyi sağlamak işin ve ailenin önceliğine karar vermek, okul yöneticileri için daha önemli olduğu belirtilebilir.

1950 sonrası için iş ve aile yaşamı etkileyen iş ile ilgili faktörler; (1) uzun çalışma kültürü ve ücretsiz fazla mesai, (2) zaman sıklıklığı, (3) daha kısa çalışma saatleri isteği, (4) yarı zamanlı çalışan sayısındaki artış, (5) iş yoğunluğu ve stress, (6)  alışma s resinin değişmesi olarak sıralanmaktadır (Naithani & JHA, 2009). Bu faktörler okul yöneticileri bağlamında değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla daha uzun mesai ve iş yoğunluğu gibi nedenlerle sosyal yaşamlarının olumsuz etkilenebileceği, bu durumun zamanla sorunlara yol açabileceği, iş veriminin düşmesine ve motivasyonun azalmasına dahası tükenmişliğe neden olabileceği söylenbilir.

### Okul Yöneticilerinin Sosyal Hayatı

Günümüzde okul müdürlerinin rolleri politik, sosyo-ekonomik ve teknolojik değişimlere bağlı olarak geçmişe oranla daha karmaşık hale gelmiştir. Okul müdürlerinin birçok alanda liderlik yeterliliği kazanmaları, daha çok şey bilmeleri ve yapmaları kaçınılmaz olmuştur (Gümüşeli, 2001).  ağın beklentilerine uygun, donanımlı, nitelikli insan yetişmesinde yetkili kurumlar okullardır; okulların lideri ve yönlendiricisi okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin sosyal

hayatı, araştırmanın çerçevesi ile ilişkili olarak, kişilik yapısı, ilgi alanının genişliği, sosyal liderlik, yaşam doyumu ve tükenmişlik başlıkları altında ele alınabilir.

### 1) Kişilik yapısı

Her birey, özgün bir kişilik yapısına sahiptir. Kişilik, birey ile onun sosyal ve doğal çevresi arasındaki etkileşim sonucu şekillenmektedir. Ancak, sosyal çevrenin kişilik üzerindeki etkisi fiziksel çevreden daha fazladır (Sarıtaş, 1997). Kişilik özellikleri liderler için önemlidir (Erçetin, 1997; Korkmaz, 2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri açısından dışa veya içe dönük olmasının sosyal hayatı açısından belirleyici olduğu söylenebilir. Zel'e (2006) göre, içe dönük olanlar sessizdir, çevreye karşı kapalıdır ve insanlarla kolay iletişime geçemezler; dışa dönük olanlar ise, insancıldır, cana yakındır ve kolay iletişime geçebilirler.

Sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe sahip olan bireyler hem özel hem de örgütsel yaşamlarında başarılı olabilmektedir. Mesleki açıdan bilgili olmak iş başarısı için yeterli sayılmaz. Bilginin yanında bazı tutum ve davranışlara da sahip olmak gerekir. İş ortamında, yöneticiyle işgörenler arasında meslektaş ve ast-üst ilişkilerinin kurulabilmesi, sürdürülebilmesi, kurum hedeflerinin gerçekleşmesi, yönetsel süreçlerin işlevsellik kazanabilmesi, büyük ölçüde kurum üyelerinin kişilik özellikleriyle ilgilidir. Okul yöneticilerinin de mesleki performansları ve yeterlilikleri kişilik özellikleri ile ilişkilidir (Sarıtaş, 1997). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri; okul iklimini, kurum içi iletişimi, öğretmen motivasyonunu, eğitimde kaliteyi, yöneticinin özel hayatını ve iş hayatını etkileyeceği için oldukça önemlidir.

### 2) İlgi alanının genişliği

İş yükü kurum açısından verimliliği, bireysel açıdan ise işi yapmak için harcanan zaman ve enerjiyi ifade eder (Ardıç & Polatçı, 2009). Okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zaman öğretmenlere göre fazladır, ayrıca ilgi alanı ve sorumlulukları geniş olduğundan iş yükleri de öğretmenlerden fazladır. Öğretmen okul ortamında sadece kendi öğrencileri, velileri ve belirlediği meslektaşları ile muhatap olurken; okul yöneticisi okuldaki tüm öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer okul çalışanları ile muhatap olmak durumundadır. Okul yöneticilerinin, yürütmek zorunda oldukları işlerin çeşitliliği, muhatap oldukları kitlenin genişliği ve gerçekleştirmeleri gereken hedeflerin karmaşıklığı gibi nedenlerle geniş bir ilgi alanına sahip olmaları gerekmektedir (Güçlü, 1996). İlgi alanlarını genişleten yöneticilerin okula ilişkin daha isabetli kararlar verebileceği, kurumu geliştirecek girişimlerde bulunabileceği belirtilebilir. Okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri süre kadar okul dışı sosyal ortamlarda zaman geçirmelerini sağlamak, onların ilgi alanlarını genişletmeyi sağlayabilir.

### 3) Sosyal liderlik

Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci, veli, diğer eğitim paydaşları ve toplumun her kesimiyle iletişim kurmak durumundadır. Görevleri gereği okul yöneticilerinden eğitim kadrosuna, öğrencilere ve okul toplumunu oluşturan diğer kesimlere vizyon verecek bir liderlik yapmaları beklenmektedir. Bu yönüyle okul yöneticiliği aynı zamanda bir sosyal sermaye liderliği olarak değerlendirilebilir. Cohen ve Prusak (2001), sosyal sermaye unsurlarını aidiyet, bağlılık, ilişkiler, güven ve grup yapıları olarak belirlemiş ve sosyal sermaye liderliğinin temel rolünü bu temel değerleri korumak, geliştirmek veya bunlara zarar vermemek olarak açıklamıştır. Sosyal sermaye liderlerinin önemli bir sorumluluğu, işgörelere ortak mekân ve zaman imkânları sunmaktır. Bilgi paylaşımının önem taşıdığı okullarda bilgi, deneyim ve fikirlerin paylaşıldığı sosyal bağlantılar önemlidir. Sosyal sermaye liderleri bunun farkında olarak, karşılıklılık ve güven duygularını güçlendirerek bilgi paylaşımı olanaklarını artırır (Cohen & Prusak, 2001). O halde okul yöneticilerinin öncelikli sorumluluğunun, güven temelli etkileşim imkânlarını artırmak olduğu söylenebilir (Ekinci & Karakuş, 2011). Ayrıca okul yöneticisinin

kendi sosyal yaşamındaki olumlu deneyimleri, iletişimi ve paylaşımları okul ortamındaki sosyal sermayeyi daha iyi yönetmesini etkileyebilir.

#### 4) Yaşam doyumu

Yaşam doyumu, bireyin yaşamıyla ilişkili beklentileri ve bunların karşılanma düzeyi ile ortaya çıkan durumdur (Christopher, 1999; akt. Yılmaz & Altınok, 2009). Yaşam doyumu iyi olma hali, mutluluk ve moral ile ilişkilidir (Karabulut & Özer, 2003). Bireyin yaşama bakışı, yaşama ait beklentisi ve bunun karşılanma düzeyinin neden olduğu psikolojik bir durum olan yaşam doyumu ile bireyin hayatla etkileşiminin zayıf olmasının sebep olduğu yalnızlık duygusu örgütsel yaşamı etkileyebilir. Bu durum, okul yöneticileri için de geçerli olabilir (Yılmaz & Altınok, 2009). Araştırmalar okul yöneticilerinin mutlu ve neşeli olması, hayata olumlu bakması gibi duygusal özelliklerinin örgüt ortamına olumlu yansımaları olabileceğini göstermektedir (Goleman vd. 2002). Okul yöneticileri genellikle öğretmenler odasından ayrı kendi odalarında çalıştıkları için yalnızlık duygusu yaşayabilir ve bu durum sosyal yaşamlarını, okul ve aile ortamındaki ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca okul içindeki yaşamlarından daha çok okul dışındaki yaşamları onlara yaşam doyumu sağlayabilir.

#### 5) Tükenmişlik

Toplumsal rollerdeki değişim, rekabete dayalı iş ortamı, toplumun karmaşık yapısı, kişiler arası iletişimdeki sorunlar, yalnızlık duygusu gibi durumlar kişinin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etki edebilir. Bu olumsuz etkilerin doğal bir sonucu tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Dönmez & Güven, 2001). Tükenmişlik, fiziksel/duygusal tükenme, başarısızlık duygusu ve hizmet verilen kişilere karşı hissedilen güçlü bir duyarsızlaşma boyutlarından oluşmaktadır (Friedman, 1995; akt. Özer vd. 2012). Genel olarak tükenmişliğin insanlara yardım sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışanlarda daha çok yaşandığı bilinmektedir. Yöneticilik, özellikle okul yöneticiliği de bu mesleklerden biridir. Okul yöneticilerinin çalışma koşulları göz önüne alındığında, okul ortamında tükenmişliğe neden olabilecek birçok durumla karşı karşıya kalabilmektedir. Tükenmişlik yaşayan okul yöneticisinin çevresiyle ilişkileri bozulabilir, kurumundaki başarısı ve verimi düşebilir; bu durum eğitim kurumuna olumsuzluk olarak yansiyabilir (Dönmez & Güven, 2001). Wax & Hales, (1984; akt. Özer vd. 2012), okul yöneticilerinin beklentiler, motivasyon, başarı, ilişkiler, zaman, psikolojik-fiziksel durum gibi değişkenler sebebiyle tükenmişlik yaşadığını belirtmektedir. Okulun eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinin takibi, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar gibi önemli sorumluluklar, yöneticilerde tükenmişliğe neden olabileceği ve bunun okul iklimine olumsuz yansımaları olabileceği söylenebilir.

#### Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinden mesleki gereklilikleri yerine getirebilmek için, toplumsal yaşamın dinamiklerinin farkında olmaları ve okulu bu gerçekler doğrultusunda yönlendirmeleri beklenmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki performanslarının yüksek olması için fiziksel olarak iyi görünümlü, biyolojik olarak sağlıklı, ruhsal açıdan huzurlu ve sosyal açıdan donanımlı olmaları beklenmektedir. Alanyazında okul yöneticileri üzerine çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Okul yöneticileri ile ilgili olarak tükenmişlik konusu ve nedenleri (Whitaker, 1996; Aksu & Baysal, 2005), okul yöneticilerinin liderliği (Çakır, 2022; Korkmaz, 2006), yöneticilerin yalnızlıkları ile yaşam doyumları (Yılmaz & Altınok, 2009), okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları (Karayaman vd. 2022) üzerine yapılan çalışmalar dikkati çekmiştir. Ancak alanyazında Türkiye'deki okul yöneticilerinin sosyal yaşamını, kurum içi ve kurum dışı etkinlikler bağlamında, okul yöneticilerinin kendi perspektifinden ele alan betimsel bir araştırma dikkati çekmemiştir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin sosyal hayatlarının dinamiklerini ve işleyişini ortaya çıkarmak, yöneticilerin sosyal hayatlarını kendi bakış açılarıyla betimlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın öğretmenlere, okul yöneticisi olduklarında

sosyal hayatında ne gibi farklılıklar oluşacağına yönelik fikir sunacağı ve yöneticilikteki performanslarını öngörmeyi sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın okul yöneticilerinin mesleki performanslarını artırabilmek ve huzurlu bir yaşam sürmelerini sağlamak amacıyla sosyal hayatlarını geliştirmeleri için neler yapılması gerektiğine dair çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin sosyal hayatının kurum kültürü, öğrenci ve öğretmen performansı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma sonuçlarının hem uygulayıcılara hem yetkililere hem de araştırmacılara yol gösterici olacağı belirtilebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın, okul yöneticilerinin sosyal hayatına ilişkin bilimsel veriye katkı sağlayacak ve yapılacak yeni araştırmalara yol gösterici olması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’deki okul yöneticilerinin sosyal hayatları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki okul yöneticilerinin sosyal hayatlarını, kendi perspektiflerine göre betimlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: Okul yöneticilerinin (a) sivil toplum üyelik, (b) sosyal medya ağlarını kullanım, (c) boş zamanlarını değerlendirme ve (ç) hobi durumları nelerdir?

### **Yöntem**

#### *Araştırmanın Modeli*

Tarama yöntemine göre kurgulanan bu araştırma; Türkiye’deki okul yöneticilerinin sosyal yaşamlarını, okul yöneticilerinin perspektifinden incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, genel olarak evren içinden seçilen bir örneklem kullanarak, bu evren ile ilgili genel bir fikre varmak amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2008). Bu araştırmalarda tarama yöntemi kullanılmakta, hakkında bilgi toplanmak istenilen kişiler/olaylar doğal seyri içinde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’deki okul yöneticilerinin sosyal yaşam durumlarının incelenmesi ve genel bir veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

#### *Evren Örneklem*

Araştırmanın evrenini resmi ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmuştur. Büyüköztürk (2002), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az 5 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formunda 56 madde olduğu dikkate alındığında, 280 kişilik bir örneklem sayısının yeterli olacağı görülmektedir. Mevcut araştırmada ise basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen 324 okul yöneticisi örnekleme oluşturmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’deki okul yöneticileri evreninden, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle, bir okul yöneticileri derneği üye havuzundan yararlanılarak Türkiye geneline duyurulan “Sosyal Anket Formu”na gönüllü katılım sağlayan okul yöneticileri oluşturmuştur. Basit tesadüfi örneklemede, evreni oluşturan herkesin çalışmaya katılma şansı eşittir (Arıkan, 2004). Bu araştırmanın katılımcıları 324 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik durumları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1’de katılımcı okul yöneticilerinin çoğunun kadın ve 41-50 yaş aralığında olduğu; büyük çoğunluğun devlet okulunda görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların kurum türlerine göre tüm kurum türlerini kapsayacak şekilde dağılım gösterdikleri görülmektedir.

#### *Veri Toplama Aracı*

Bu araştırmada veriler, Türkiye genelinde 324 okul yöneticisinden, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş online bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Ölçme aracının “Demografik Bilgiler” bölümünde cinsiyet, yaş, görev, kurum mülkiyeti ve kurum düzeyi

değişkenleri sorulmuştur. “*Sosyal Hayat Anketi*” bölümünde katılımcıların sivil toplum, sosyal ağlar, boş zaman ve hobi durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

**Tablo 1.** *Katılımcı Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	241	74,24
	Erkek	83	25,76
Yaş	30 yaş ve altı	23	7,1
	31-35 yaş	37	11,4
	36-40 yaş	65	20,1
	41-50 yaş	132	40,7
	51 yaş ve üstü	67	20,7
Görev	Müdür	149	44,07
	Müdür Yardımcısı	145	44,24
	Müdür Başyardımcısı	11	5,70
	Müdür Yetkili Öğretmen	19	5,76
Kurum Mülkiyeti	Resmi	302	93,2
	Özel	22	6,8
Kurum Seviyesi	Okulöncesi	13	40
	İlkokul	64	19,8
	Ortaokul	66	20,4
	Lise	154	47,5
	Diğer	27	8,3

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “*Sosyal Hayat Anketi*”nin Türkiye geneline duyurulması ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan anket formu toplam 452 okul yöneticisine ulaştırılmıştır, bu okul yöneticilerinden 345’i gönüllü olarak anketi cevaplamıştır. Cevaplanan anket formları araştırmacılar tarafından incelendikten sonra, bu formlardan 21’inde eksik veri olduğu görülmüş ve bu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece 324 anket formu araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler başka bir değişkenle ilişkilendirilmemiş, farklı değişkenleri yordama durumuna bakılmamış; veriler temel istatistiksel yöntemlerle [frekans (*f*) ve yüzde (%)] değerlendirilip yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada okul yöneticilerinin sosyal hayatına ilişkin veriler, araştırma soruları doğrultusunda, okul yöneticilerinin (1) sivil toplum üyelikleri, (2) sosyal medya ağlarını kullanımları, (3) boş zamanlarını değerlendirme ve (4) hobi durumları olarak dört başlık altında sunulmuştur. Bu bölümde elde edilen veriler tablolaştırılmış ve açıklanmıştır.

#### *1. Okul Yöneticilerinin Sivil Toplum Üyelik Durumları*

Bu başlık altında okul yöneticilerinin STK ve sendika üyelik durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı yöneticilerin çoğunun (%50,91) hiçbir STK’ya üye olmadığı; büyük çoğunluğunun (%83,94) bir sendikaya üye olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarına liderlik eden ve önemli kesime rol model olan yüksek eğitimli sosyal bir gruptur. Buna rağmen okul yöneticilerinin yarısından fazlasının STK üyesi olmaması, okul yöneticileri arasında sivil örgütlenme kültürünün zayıf olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan sendika üyeliği oranı oldukça yüksektir. Sendika üyeliğinin, okul yöneticiliği yapanlar arasında yüksek oldukça ilginçtir.

**Tablo 2.** Katılımcıların üye olduğu STK ve Sendikalara İlişkin Bulgular

STK SENDİKA	f	%
<b>Bir STK'ya (dernek, vakıf vb.) üye misiniz?</b>		
Evet	147	44,55
Hayır, hiç üye olmadım.	168	50,91
Daha önce üyeydim, ayrıldım.	15	4,55
<b>Bir sendikaya üye misiniz?</b>		
Evet	277	83,94
Hayır, hiç üye olmadım.	30	9,09
Daha önce üyeydim, ayrıldım.	23	6,97

(F: Frekans, %:Yüzde)

### 2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Medya Ağlarını Kullanım Durumları

Bu başlık altında okul yöneticilerinin sosyal medya ağlarını kullanma alışkanlıkları, kullanılan medya ağı, kullanım amacı ve süresi bakımlarından ele alınmıştır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyal Medya Ağları Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular

SOSYAL MEDYA AĞLARI	f	%
<b>Sosyal medya hesabınız var mı? Kaç ağda hesabınız var?</b>		
Sosyal ağ hesabım yok.	21	6,36
1 ağ	71	21,52
2 farklı ağ	84	25,45
3 farklı ağ	119	36,06
4 ve daha fazla	35	10,61
<b>Sosyal medya ağlarına günde kaç saat ayırıyorsunuz?</b>		
Hiç kullanmıyorum.	24	7,27
Günde 1 saatten az	144	43,64
Günde 1-3 saat arası	143	43,33
Günde 3 saatten fazla	19	5,76
<b>Sosyal medya ağlarını ne amaçla kullanıyorsunuz?</b>		
Kullanmıyorum.	24	7,27
Merak ve eğlenme	139	42,12
Gündemi izleme	263	79,70
Sosyal çevre edinme	33	10,00
İş ağını geliştirme	98	29,70
Mesleki gelişim	7	2,12
Diğer	4	1,21
<b>Anlık mesajlaşma uygulamalarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?</b>		
Hiç kullanmıyorum.	14	4,24
Günde 1 saatten az	170	51,52
Günde 1-3 saat arası	106	32,12
Günde 3 saatten fazla	40	12,12

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı yöneticilerin çoğunun (%36,06) 3 farklı sosyal medya ağında hesabı olduğu, çoğunun günlük 1 saatten az (%43,64) veya 1-3 saat (%43,33) sosyal medya ağlarına zaman ayırdığı görülmektedir. Ayrıca büyük çoğunluğun (%79,70) sosyal medya ağlarını gündemi takip etmek için kullandığı; çoğunun (%51,52) anlık mesajlaşma uygulamalarını günlük 1 saatten az kullandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin sosyal medya ağlarını oldukça aktif kullandıkları söylenebilir. Ancak bu kullanımların baskın biçimde eğlence ve kişisel etkileşim amacıyla olduğu, çok düşük oranda mesleki ve kurumsal gerekçelerle gerçekleştirildiği görülmektedir.

### 3. Okul Yöneticilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumları

Bu başlık altında okul yöneticilerinin boş zaman aktiviteleri ve bu aktiviteleri kimlerle gerçekleştirdiklerine yönelik bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.** *Katılımcıların Boş Zamanlarını Kiminle Geçirdiğine İlişkin Bulgular*

<b>Boş Zamanlarını Kiminle Geçirirsiniz?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yalnız kalırım.	57	17,27
Ailemle	292	88,48
Akrabalarım/Hemşehrilerimle	57	17,27
Hobi arkadaşlarımla	71	21,52
Meslektaşlarımla	61	18,48
Dost ve arkadaşlarımla	5	1,52

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%88,48) boş zamanlarında aileleriyle vakit geçirdikleri, dost ve arkadaşlarıyla çok az (%1,52) vakit geçirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin boş zamanlarını çoğunlukla aileleriyle geçirdikleri bulgusu, aile dışı sosyal etkileşimlerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** *Katılımcıların Sinema, Tiyatro vb Etkinliklere Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular*

<b>BOŞ ZAMAN AKTİVİTELERİ</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Son bir yılda kaç kere sinema salonunda film izlediniz?</b>		
Hiç yapmadım	100	30,30
1-3 kez	161	48,79
4-5 kez	43	13,03
6 kez veya daha fazla	26	7,88
<b>Son bir yılda kaç kere tiyatrodan oyun izlediniz?</b>		
Hiç yapmadım	186	56,36
1-3 kez	124	37,58
4-5 kez	16	4,85
6 kez veya daha fazla	4	1,21
<b>Son bir yılda kaç kere konsere gittiniz?</b>		
Hiç yapmadım	212	64,24
1-3 kez	112	33,94
4-5 kez	2	0,61
6 kez veya daha fazla	4	1,21
<b>Son bir yılda kaç kere başka bir şehri gezmeye gittiniz?</b>		
Hiç yapmadım	47	14,24
1-3 kez	193	58,48
4-5 kez	54	16,36
6 kez veya daha fazla	36	10,91
<b>Son bir yılda kaç kere tatil yaptınız?</b>		
Hiç yapmadım	95	28,79
1-3 kez	219	66,36
4-5 kez	13	3,94
6 kez veya daha fazla	3	0,91
<b>Son bir yılda kaç kere bir spor etkinliğine izleyici olarak gittiniz?</b>		
Hiç yapmadım	173	52,42
1-3 kez	122	36,97
4-5 kez	16	4,85
6 kez veya daha fazla	19	5,76
<b>Son bir yılda ne sıklıkla spor yaparsınız?</b>		
Spor yapmıyorum.	124	37,58
Haftada 1-3 gün	86	26,06
Haftada 1	71	21,52
Ayda 1	27	8,18
Yılda 1	2	0,61
Daha seyrek	20	6,06

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun (%64,24) son bir yılda konsere hiç gitmediği, çoğunun (%52,42) spor etkinliğine izleyici olarak gitmediği ve çoğunun (%37,58) spor yapmadığı görülmektedir. Ayrıca çoğunun (%48,79) sinemaya 1-3 kez



gittiği, çoğunun (%58,48) başka bir şehri gezmeye 1-3 kez gittiği ve çoğunun (%66,36) yılda 1-3 kez tatil yaptığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin boş zaman aktivitelerine ilişkin bulgular, okul yöneticilerinin oldukça sınırlı boş zaman aktivitesi yaptıklarını göstermektedir. Sinema, tiyatro, konser gibi sanatsal etkinlikler, sırasıyla azalan bir oranda gerçekleştirilmektedir. Gezi ve tatil aktivitelerinin sınırlı; spor yapma alışkanlıklarının zayıf; yarısından fazlasının da spor etkinliği izleme aktivitesi yapmadıkları görülmektedir.

Aşağıda katılımcı okul yöneticilerinin kitap, dergi ve gazete satın alma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 6. Katılımcıların Kitap, Dergi ve Gazete Satın Alma Durumuna İlişkin Bulgular**

BASILI YAYINLARI SATIN ALMA	f	%
<b>Ne sıklıkla kitap alırsınız?</b>		
Kitap satın almam.	25	7,58
Her gün	5	1,52
Haftada 1	31	9,39
Ayda 1	176	53,33
Yılda 1	64	19,39
Daha seyrek	29	8,79
<b>Ne sıklıkla dergi satın alırsınız?</b>		
Dergi satın almam.	179	54,24
Her gün	0	0,00
Haftada 1	6	1,82
Ayda 1	84	25,45
Yılda 1	24	7,27
Daha seyrek	37	11,21
<b>Ne sıklıkla gazete satın alırsınız?</b>		
Gazete satın almam.	228	69,09
Her gün	19	5,76
Haftada 1	36	10,91
Ayda 1	14	4,24
Yılda 1	8	2,42
Daha seyrek	25	7,58

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin çoğunun (%53,33) ayda bir kez kitap aldığı, çoğunun (%54,24) dergi satın almadığı ve büyük çoğunluğunun (%69,09) gazete satın almadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin boş zamanlarında okuma etkinliğine pek gerçekleştirmedikleri söylenebilir. İnternet medyasının yaygınlaşmasıyla basılı gazete ve dergi okuma oranları düşmekte olduğu düşünülebilir. Ancak okul yöneticilerinin yaklaşık üçte birinin yılda bir ya da daha az kitap satın alması oldukça ilginçtir. Bu da okul yöneticileri için boş zamanlarda kitap okuma alışkanlığının düşük olduğunu göstermektedir.

#### 4. Okul Yöneticilerinin Hobi Durumları

Bu başlık altında okul yöneticilerinin hobiye sahip olma, hobiye ayrılan zaman ve hobi türüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7. Katılımcıların Hobilerine İlişkin Bulgular**

HOBİLER	f	%
<b>Bir hobiniz var mı?</b>		
Var	194	58,79
Önceden vardı.	74	22,42
Hiç olmadı.	62	18,79
<b>Bir hobiniz varsa haftada kaç saat ayırırsınız?</b>		
Hobim yok.	126	38,18
3 saatten az	142	43,03
4-10 saat arası	53	16,06
11 saat ve üstü	9	2,73

Tablo 7 incelendiğinde çoğunun (%58,79) bir hobisi olduğu ve çoğunun (%43,03) hobisine 3 saatten az zaman ayırdığı görülmektedir.

**Tablo 8. Katılımcıların Hobilerinin Türlerine İlişkin Bulgular**

HOBİ TÜRLERİ	f	%
<b>Bir hobiniz varsa lütfen yazınız.</b>		
Gezmek	6	1,82
Akıl oyunları	12	3,64
Kitap okumak	35	10,60
Spor yapmak ve izlemek	28	8,48
Yüzmek	8	2,42
Doğa, Yürüyüş, Balık, Avcılık	22	6,67
Müzik, Tiyatro, Film	21	6,36
El işleri ve sanatları	20	6,06
Ahşap ve Mekanik	13	3,94
Fotoğrafçılık	5	1,52
Yazmak	11	3,33
Örgü, Dikiş	6	1,82
Resim yapmak	4	1,21
Bahçe, Bitki, Hayvan	17	5,15
Yemek yapmak	3	0,91
Merak ve Araştırma	3	0,91

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin en fazla “kitap okumak” (%10,6) ile “spor yapmak ve izlemek” (%8,48) aktivitelerini yaptığı; en az “yemek yapmak” (%0,91) ile “merak ve araştırma” (%0,91) aktivitelerini yaptığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı hobisinin olduğunu belirtse de hobilerin önemli bir kısmının kitap okuma, spor yapma, gezme, müzik, tiyatro, film gibi genel boş zaman aktiviteleri olduğu görülmektedir. Bu cevaplar, okul yöneticilerinin zengin bir hobi kültürü olmadığı veya hobilerini gerçekleştirecek imkânları olmadığını düşündürmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak katılımcı okul yöneticilerinin;

- *Sendikallaşma oranının yüksek olduğu ancak dernek vb. sivil örgütlenmeye mesafeli oldukları,*
- *Sosyal medya ağlarını kişisel etkileşim ve eğlenme ağırlıklı kullandıkları,*
- *Boş zamanlarını daha çok aileleriyle ve basit aktivitelerle geçirdikleri ve*
- *Hobi kültürlerinin zayıf olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.*

Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin nispeten dar bir çevrede, içe dönük, etkileşim bakımından zayıf, profesyonel hayatlarıyla doğrudan ilişkili olmayan tekdüze bir sosyal hayatları olduğunu göstermektedir. Okul yöneticiliği sosyal ve kültürel açıdan donanımlı olmayı gerektirir; ancak ekonomik, kültürel ve/veya bürokratik sebeplerden okul yöneticilerinin sosyal hayatlarının beklenen düzeyde olmadığı belirtilebilir. Bu durum okul kültürünü, öğretmen ve öğrenciler için düzenlenen sosyo-kültürel etkinlikleri, ulusal/uluslararası projelere/çalışmalara katılım durumunu etkileyebilir. Araştırmada okul yöneticilerinin tiyatro, sinema gibi kültürel etkinliklere fazla zaman ayırmaması ve zamanının büyük kısmını ailesiyle evde geçirmesinin nedeni, özellikle büyük şehirlerde ekonomik koşullar olabilir. Öte yandan küçük şehirlerde veya kırsal bölgelerde, okul yöneticilerinin sosyal hayatlarını geliştirecek sosyo-kültürel etkinliklere katılabilecekleri ortam bile olmayabilir. Bu durum okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için farklı etkinlikler sağlanmasını gerekli kılmakta; belki il dışına veya ülke dışına gezileri, meslektaşları ile belli periyotlarda kültürel etkinlikler düzenleme ihtiyacını

doğurmaktadır. Ancak bu gibi ihtiyaçların sağlanması, okul yöneticileri içinde bulunduğu ekonomik koşullarda veya bürokratik olarak zor görünmektedir. Erginer & Köse (2012) yöneticiliğin meslek olarak seçilmesinde “*insanlara yararlı olma*” isteğinin önemli sosyal faktörlerden biri olduğunu belirlemişlerdir. Ancak sosyal yaşamında doyuma ulaşmayan bir yöneticinin kurumuna yararlı olma, liderlik yapma, olası problemleri akılcı şekilde çözme konusunda yetersiz kalabilir. Sosyo-kültürel açıdan görev yaptığı kurumdaki öğretmenlerin ve velilerin gerisinde kalan bir okul yöneticisinin okula etkili liderlik yapması, kurumdaki kişilerin yararına ve gelişimine yönelik kararlar alması ve uygulaması güçtür. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sosyal hayatının geliştirilmesi eğitim kalitesi için gereklidir.

Alanyazında okul yöneticileri ile ilgili ele alınan önemli başlıklardan biri “tükenmişlik”tir. Okul yöneticilerinin; özel konuları, öğretmenler ve öğrencilerle bağların kırılması, işin niteliği gereği programlanmamış etkinlikler, işte harcanan zaman, problemler insan ilişkileri ve sınırlı yetki sebebiyle stres yaşadıkları belirtilmektedir (Welch vd. 1982; akt. Dönmez & Güven, 2001). Başka bir çalışmada yöneticilerin duygusal tükenme, hayal kırıklığı, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygularının tükenmişlikle ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Whitaker, 1996). Erginer & Köse (2012) okul yöneticilerinin sorumluluğunun getirdiği yoğun tempoyu sürdürmekteki isteksizliğin yöneticiliği bırakmaya neden olduğunu belirtmekte; bu isteksizliği, çalışmaların değer görmemesi, üst yöneticilerin otokratik tutumları ve sistemin neden olduğu ağır bürokrasinin beslediğini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada yöneticilerinin kendilerine verilen sorumluluğa paralel bir yetkilendirme yapılmadığını düşündükleri dikkate değer bulgudur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin tükenmişlik yaşamamaları, mesleklerini mutlu bir şekilde yerine getirmeleri, mesleki tatmin yaşamaları ve mesleklerinden ayrılmayı düşünmemeleri için sosyal yaşamlarında doyuma ulaşmaları gerektiği söylenebilir. Watson (2002; akt. Naithani & Jha, 2009) esnek çalışma saatleri gibi esnek düzenlemeleri destekleyen şirketlerin piyasa değerinin daha yüksek olduğunu ve büyüme oranlarının daha fazla olduğunu belirtmektedir. Belki okul yöneticileri için esnek çalışma saatleri düzenlemesi, onların sosyal yaşamlarının iyileşmesine destek olabilir. Okul yöneticileri, üstlendikleri görevin ağır sorumlulukları karşısında bilişsel, duyuşsal, kültürel ve sosyal olarak yeteri kadar donanımlı olmadıklarında hızlı bir tükenmişlik yaşayabilir. Bu tükenmişliğin içsel ve dışsal gerekçeleri bulunabilir. Okul yöneticilerinin tükenmişlikle baş etmelerini kolaylaştıracak yollardan biri sosyal hayatın zenginleşmesidir. Serbest zamanlarını aktif etkinliklerle geçiren, sağlıklı ve sosyal duygusal tatmin edici bir paylaşım yaşayabileceği sosyal bir çevreye sahip olan, huzurlu bir aile hayatı yaşayan okul yöneticileri mesleki tükenmişlik nadir yaşayacak kurumuna da yararlı olabilecektir.

“İş-aile dengesi” de yöneticilerde ele alınan önemli konulardan biridir. Deneysel çalışmalar iş-aile dengesinin iş ve aile hayatında doyum, örgütsel bağlılık ve aile performansı ile ilgili olduğunu göstermektedir (Carlson vd. 2009). İş yaşam dengesizliğinin fiziksel olduğu kadar zihinsel sağlık sorunlarına da yol açtığı belirlenmiştir. Yapılan bir araştırmaya göre evde yaşanan stresin %74’ü çalışanların işten eve getirilen sorunlar olduğu, işte yaşanan stresin %47’si ise evden işe getirilen sorunlara bağlı olduğu bulunmuştur (Joshi vd. 2002). İş-aile dengesi ve sosyal destek, hem iş hem aile memnuniyetine katkı sağlar (Ferguson vd. 2012). Caproni (1997), iş-yaşam dengesi kavramının, iş yerindeki verimliliğin artırılması nedeniyle gündeme geldiğini belirtmektedir. Günümüzde özellikle büyük şehirlerde nüfus artışı, ulaşım sorunu ve ekonomik koşullar dikkate alındığında, okul yöneticilerinin iş-aile dengesini sağlanması zor olabilir. Bu çalışmada yöneticilerin okulda geçirdikleri uzun mesai süresi göz önüne alındığında, katılımcıların aileleri ile zaman geçirmeyi tercih etmeleri iş aile dengesini kurma çabası olarak olumlu yorumlanabilir. Ancak sinema, tiyatro, spor etkinliklerini izleyici olarak katılım durumlarındaki yetersizlik, yaşam doyumu ve kültürel gelişim açısından olumsuz değerlendirilebilir. Bu durumun sadece zaman ayırma mı yoksa ekonomik nedenli mi olduğu

ise düşündürücüdür. Gerçek vd. (2015) iş yaşam dengesinin sağlanamadığı durumda işgörende; iş ve özel yaşamda artan stres, işten ayrılma niyetinde artış, yaşama duyulan tatmin seviyesinde azalma ve ruhsal-bedensel sağlığın bozulması gibi sonuçlar ortaya çıktığını belirlemiştir. Greenhaus v.d. (2003) çalışmalarında, işten daha çok aileye zaman ayıranların, işe ve aileye eşit zaman ayıranlara göre daha yüksek bir yaşam kalitesine sahip oldukları ve ailesine daha fazla zaman ayıranların işine çok zaman ayıranlardan daha yüksek yaşam kalitesi edindiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışma sonuçları ile değerlendirildiğinde Türkiye’de okul yöneticilerinin boş zamanlarını aileleri ile geçirdikleri, hobilerine ve arkadaşlarına az zaman ayırdıkları bulgusu iş-yaşam dengesi kurabilme, aileye zaman ayırma çabası olarak değerlendirilebilir. Ancak aile ile zaman geçirmenin nedeni sosyo-kültürel etkinliklere katılma gereği duymama veya ekonomik nedenlerle katılamama olursa, mutsuzluğa ve aile ile kaliteli zaman geçirmemeye neden olabilir. Ayrıca bu durum kurum yöneticisinin sosyo-kültürel açıdan çağın gerisinde kalması ve kurumunu geliştirecek etkinliklerle ilgilenmemesi gibi daha büyük bir soruna neden olabilir. Okul yöneticilerinin sosyalleşmesi, kurumun sosyo-kültürel gelişimine; eğitimin paydaşları öğretmenlere, öğrencilere, ailelere ve dolayısıyla topluma yansıtacağı göz önünde bulundurularak; bu araştırma sonuçlarında betimlenen okul yöneticilerinin sosyal yaşamlarının eğitim kurumunu geliştirmeye yetmeyeceği söylenebilir.

Kara ve diğerleri (2022) okul yöneticilerinin yöneticiliği en fazla topluma katkı sağlamak için tercih ettiklerini, meslektaşlarından destek alarak meslekî yetkinliklerini geliştirdiklerini, mesleki gelişimle ilgili en fazla kitap okuma faaliyetini gerçekleştirdiklerini, meslekî memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğunu ve meslekî üretkenlik bakımından zayıf olduklarını belirlemiştir. Benzer olarak Karayaman ve diğerleri (2022) okul yöneticilerinin öğretmenlere göre ve meslekleri gereği okulda daha fazla vakit geçirmeleri nedeniyle özel yaşamlarından fedakârlıkta bulduklarını, gelirlerinin standartların altında olduğunu ve iş kaynaklı sorunlar nedeniyle düzenli beslenemediklerini belirlemiştir. Bu sonuçlar yöneticilerin olumlu bir iş yaşamı olmadığını düşündürmektedir. Oysa Goleman ve diğerleri (2002) yöneticilerin mutlu ve neşeli olmasının, hayata olumlu bakması gibi duygusal özelliklerinin örgüt ortamına olumlu yansımaları olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin sosyal yaşamlarının eğitim ve kültürlerinin gereği olarak beklenen seviyede olması, yöneticinin mutlu olmasına ve olaylara olumlu yaklaşmasına, pozitif okul ikliminin oluşmasına neden olacak ve bu durum okul kültürüne ve okul toplumuna yansıtacaktır. Çünkü okul yöneticisi zamanla okulu kendi kişisel bakış açısıyla, kendi vizyonuna göre yönetip kurumun gelişimini olumlu/olumsuz yönde etkileyebilir. Bu çalışmada yöneticilerin büyük çoğunluğu son bir yılda sinema ve tiyatroya hiç gitmediğini; gazete ve dergi hiç satın almadıklarını, ayda bir kitap satın aldıklarını belirtmişlerdir. Oysa eğitim ortamının lideri, yönlendiricisi, problem çözen ve karar veren konumundaki okul yöneticilerinden sosyal yaşamlarının daha dinamik olması, kültürel etkinlikleri takip etmesi, ulusal/uluslararası güncel kitapları takip etmeleri, boş zamanlarını kendilerini ve kurumlarını geliştirecek etkinliklere ayırmaları beklenmektedir.

Yılmaz & Altınok (2009), okul yöneticilerinin yalnızlık ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Aksu & Baysal (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada düşük tükenmişlik yaşadığını, kişisel başarıda yüksek tükenme yaşadıklarını belirlemiştir. MacPherson (1985; akt. Whitaker, 1996) müdür tükenmişliğinin özerklik, rol belirsizliği, sınır genişletme, öğretmen denetimi ve terfi ile anlamlı bir ilişki gösterdiğini belirlemiştir. DiPaola & Tschannen-Moran (2003) çalışmasında Virginia'daki müdürlerin, işi yapmak için yeterli yetki ve kaynaklara sahip olmadıklarını ve boşluğu doldurmak için uzun saatler çalıştıklarını; görevdeki müdürlerin yarısından fazlasının gelecekteki on yıl içinde emekli olmayı planladığını belirtmektedir. Benzer olarak Sashkin (1988; akt. Whitaker, 1996) Eğitim Araştırma Geliştirme Ofisi verilerine göre eğitim alanındaki müdürlerin yarısından fazlasının emekli olacağını belgelendiğini belirtmektedir. Okul

yöneticilerinin geçmişten günümüze farklı ülkelerde de benzer sosyal sorunlarla karşılaşması mesleklerini bırakmaya varacak kadar tükenmişlik duygusu yaşadıklarını, iş tatmini yaşayamadıklarını göstermektedir. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin çalışma koşullarının genel olarak iyi olmadığı, sosyal yaşamlarının yetersiz olduğu, bu durumun kişisel, ailevi ve sosyal sorunlara neden olabileceği belirtilebilir. Eğitim kurumlarında müdür/müdür yardımcılığı görevini söz konusu olumsuzluklar çerçevesinde kimlerin yapmak isteyeceği ve dolayısıyla yönetici eksikliği sorunu gündeme gelebilir. Bu durum da okul yönetimi alanında farklı bürokratik sorunlara da neden olabilir.

Sonuç olarak okul yöneticileri için iyi bir sosyal yaşam sağlanması hem yöneticiler hem de kurumların yararı için önemlidir. Okul yöneticilerinin sosyal hayatlarının mutlu olma, mesleki tatmin ve mesleğe bağlılığı etkileyeceği; dolayısıyla okul kültürüne, okul liderliğine, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerilerine yansıtacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin okullarında nitelikli eğitim-öğretim sürecini yönetmeleri için yaşam kalitelerinin artması, sosyal ve kültürel gelişimin sağlanması, ihtiyaç duyulan alanlarda iyileştirmenin bir gereklilik olduğu söylenebilir.

### Kaynakça

- Aksu, A. & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 7-24.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2015). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (32), 21-46.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Carlson, D., Grzywacz, J. & Zivnuska, S. (2009). Is work–family balance more than conflict and enrichment? *Human Relations*, 62, 1459–1486.
- Carlson, D. S. & Kacmar, K. M. (2000). Work–Family Conflict in the Organization: Do Life Role Values make a Difference? *Journal of Management*, 26 (5), 1031-1054.
- Caproni, P. J. (1997). Work/life balance: You can't get there from here. *The Journal of Applied Behavioral Science; Arlington*, 33(1), 46-56. DOI:10.1177/0021886397331003
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik, kuruluşların sosyal sermayesi*. İstanbul: Mess.
- Çakır, Y. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişken türleri açısından incelenmesi: İzmir ili örneği. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-38.
- DiPaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2003). The Principals at a Crossroads: A Study of the Conditions and Concerns of Principals. *NASSP Bulletin* 87(634), 42-63.
- Dönmez, B. & Güven, M. (2001). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkiye'ye uyarlama çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (26), 221-225.
- Ekinci, A. & Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 527-553.
- Ekinci, A., Sakız, H. & Bindak, R. (2017). Okul yöneticilerinde algılanan yaşam kalitesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 410-424. <https://doi.org/10.21547/jss.281655>
- Erginer, A., & Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14-28.
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). Educational reform and the personal traits looked for at school managers as leaders who will perform the reform in Turkey. *Eğitim Yönetimi* 3(2), 173-198.
- Ferguson, M., Carlson, D., Zivnuska, S. & Whitten, D. (2012). Support at work and home: The path to satisfaction through balance. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 299–307.

- Gerçek, M., Elmas Atay, S., Dündar, G. (2015). Çalışanların iş-yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi, *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), ss. 67-86.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giuffr e, K., & DiGeronimo, T. (1999). *Care and Feeding of Your Brain: How Diet and Environment Affect What You Think and Feel*. Career Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Yeni liderler*. (Çev: F. Nayır, O. Deniztekin) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güçlü, N. (1996). Eğitim yöneticiliği ve sosyal beceriler. *Eğitim Yönetimi* 2(4), 555-564.
- Greenhaus, J.H., Collins, K.M. & Shaw, J.D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Joshi, S., Leichne, J., Melanson, K., Pruna, C., Sager, N., Story, C.J. & Williams, K. (2002). Work-Life Balance... A Case of Social Responsibility or Competitive Advantage?, 1-21. <https://worklifebalance.com/app/themes/wlb/assets/pdfs/casestudy.pdf>
- Kara, M., Karataş, İ. H. & Aydın B. (2022). Okul yöneticiliği meslek algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 505-522. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.1052169>
- Karabulut, Ö.Ö. & Özer, M. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrı*, 6 (2), 72-74.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayaman, S., Karataş, İ.H., Kara, M. & Aydın, B. (2021). Okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları. *Okul Yönetimi*, 1(1), 57-77.
- Kılıçoğlu, M. Ahmet (2008). *Şeref, Haysiyet ve Özel Yaşama Basın Yoluyla Saldırılarından Hukuksal Sorumluluk*. Turhan Kitabevi, Ankara
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (46), 199-226.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- Naithani, P. & Jha, A.N. (2009). An empirical study of work and family life spheres and emergence of work-life balance initiatives under uncertain economic scenario. *Growth-Journal of the Management Training Institute*, 37(1), 69-73.
- Özer, N., Dönmez, B., & Cömert, M. (2012). Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü University Journal of Education*, 13(1), 105-121.
- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69, 135-145.
- Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 527-548.
- Sharma, N. & Nayak, P. (2016). Study on work life balance and organization policy in it sector in NCR, *Amity Global Business Review*, 11, 115-122.
- Spaargaren, G. & VanVliet, B. (2000). 'Lifestyle, Consumption and the Environment: The Ecological Modernisation of Domestic Consumption.' *Environmental Politics*. 9(1), 50-75.
- Whitaker, K.S. (1996). Exploring causes of principal burnout, *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71.
- Vural, A.M. (2000). Medyanın kültürel kalkınmayı sağlama ve eğitim işlevi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* (10), 105-113.
- Yılmaz, E. & Altınok, V. (2009). Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü*, Ankara.

## Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından değerlendirilmesi



Okul Yönetimi Dergisi

School Administration

Journal

e-ISSN: 2822-4221

DOI:

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

Başvuru/Submitted

12 Kas/ Nov 2023

Kabul/Accepted

20 Ara/ Dec 2023

Yayın/Published

31 Ara / Dec 2023

Atıf/Cite

Güldder, Ş., Değer, F.

(2023) Pandemi

döneminde yapılan

uzaktan eğitim

uygulamalarının

öğretmenler açısından

değerlendirilmesi. *Okul*

*Yönetimi (SAJ) 3(2),86-105*

Şakir Gülder <sup>1</sup> Ferhat Değer <sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını nedeniyle okulların tatil edilmesinin ardından Mart 2020-Haziran 2020 tarihleri arasında uygulanan uzaktan eğitim çalışmalarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine göre tasarlanan bu çalışmada elde edilen bulgular, pandemi dönemi uzaktan eğitimin verimliliği, pandeminin neden olması muhtemel psikolojik ve sosyal sorunlara karşı uzaktan eğitimin etkilerini, öğrenci katılım durumu ve pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları temaları üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmada mevcut koşullar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimle ilgili genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları, bununla birlikte öğrenci katılımıyla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşanılan bağlantı sorunları, donanım eksiklikleri, veli desteğinin yetersizliği, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, iletişim ve etkileşim eksikliği, öğretmenlerin bilişim araçlarını ve farklı öğretim platformlarını kullanma yeterliklerinin sınırlılığı, bazı yaş aralığındaki öğrencilerin uzaktan eğitim için uygun olmaması ve bu dönemin ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamı dışında tutulması pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Pandemi, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim, senkron, asenkron.*

### Evaluation of distance education practices during the pandemic period from the perspective of teachers

**Abstract:** This study aims to evaluate the distance education activities implemented between March 2020 and June 2020 after the schools were closed due to the Covid-19 pandemic according to the opinions of teachers. The findings obtained in this study, which was designed according to the phenomenological design, one of the qualitative research designs, were analyzed through the themes of the efficiency of distance education during the pandemic period, the effects of distance education against the psychological and social problems likely to be caused by the pandemic, student participation status and the limitations of distance education during the pandemic period. Considering the current conditions in the study, it was found that teachers generally had a positive opinion about the distance education implemented during the pandemic period, but their satisfaction level with student participation was low. Connection problems, hardware deficiencies, insufficient parental support, low student motivation, lack of communication and interaction, limited competencies of teachers to use information tools and different teaching platforms, unsuitability of students in some age ranges for distance education and exclusion of this period from the scope of assessment and evaluation studies were identified as the limitations of distance education during the pandemic period

**Keywords:** *Pandemic, distance education, face-to-face education, synchronous, asynchronous.*

<sup>1</sup> PhD, [sakirgulder@hotmail.com](mailto:sakirgulder@hotmail.com) ORCID: 0000-0003-0360-1357

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, [ferhatdeger@maltepe.edu.tr](mailto:ferhatdeger@maltepe.edu.tr) ORCID: 0000-0002-7493-2236

## Giriş

Aralık 2019’da ortaya çıkan Covid-19 virüsü, çok kısa bir sürede bütün dünyaya yayılarak pandemi halini almıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Gerek virüsün öldürücü etkisi gerekse bu dönemde alınan kısıtlama tedbirleri sosyal, siyasi, psikolojik ve ekonomik birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunların başında çağ nüfusunun eğitim hizmetlerinden okul ortamında faydalanamamaları gelmiştir (Onyema ve diğerleri, 2020; MEB, 2020a; UNESCO, 2020a; OECD, 2020; Çaykuş & Çaykuş, 2020; Kırmızıgül, 2020).

Yüz yüze eğitime ara verilmesi salgının yayılım hızını azaltmak için ülkelerin başvurduğu önlemlerden biri olmuştur. Bu nedenle dünya genelinde tüm eğitim kademelerindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Türkiye’de ise 16 Mart 2020 tarihinde okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmesinden yaklaşık 25 milyon öğrenci etkilenmiştir (UNESCO, 2020b).

Salgının doğrudan veya dolaylı toplumun her kesimini etkilemeye başlaması üzerine resmi/özel kurum ve kuruluşlar hayatın olağan akışını devam ettirmek üzere çeşitli çözümler üretmek zorunda kalmışlardır. Eğitim alanında akla gelen ilk çözüm ise öğrenciler, veliler ve öğretmenler için daha önce tanışık olmadıkları bir model olan “uzaktan eğitim” modeli olmuştur. Eğitim-öğretimin kesintiye uğramasının ortaya çıkaracağı öğrenme kayıplarını azaltmak, pandeminin neden olabileceği psikolojik sorunlarla baş etmek, öğrenciler ve eğitimciler arasında sosyal etkileşimin devamını sağlamak, evde geçirilecek zamanı kaliteli hale getirmek ve ebeveynlere rehberlik etmek amacıyla uzaktan eğitim hızla bir öğrenme modeline dönüşmüştür (MEB, 2020a).

Uzaktan eğitim, olağan şartlarda kişilerin tercihine dayalı bir eğitim yöntemidir. Ancak yüz yüze eğitimin yapılamadığı salgın döneminde eldeki imkânlarla yürütülen, acil ve zorunlu bir model olarak karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarını uzaktan eğitimin genel geçer özelliklerine göre değerlendirmek doğru bir yaklaşım olmayabilir (Aybat & Özgün, 2020).

Bu çalışmada Türkiye’de yükseköğretimde örnekleri olmakla birlikte temel eğitim ve ortaöğretimde yaygın olarak ilk defa pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim modelinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 23 Mart 2020 tarihinde başlayan ve 19 Haziran 2023 tarihinde okulların yaz tatiline girmesi ile sona eren dönemi kapsamaktadır. Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler ilk deneyimlerinin hemen ardından henüz pandemi koşulları devam ederken Temmuz 2020 tarihinde yapılmıştır. Bu dönem, pandemi koşulları devam ettiği takdirde bir sonraki eğitim öğretim yılında uzaktan eğitime devam etme olasılığının olduğu bir dönemdir. Öğretmenler bu ilk dönem deneyimlerini ve uzaktan eğitimin devam etme olasılığını göz önünde bulundurarak görüşlerini bildirmişlerdir.

## UZAKTAN EĞİTİME GENEL BAKIŞ

Zaman içinde bilgi ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak geleneksel eğitim yaklaşımlarıyla birlikte açık öğretim, uzaktan eğitim, kendi kendine öğrenme, e-öğrenme, sanal sınıf, online öğretim gibi yeni birtakım kavramlar eğitim literatürü içerisindeki yerini almıştır (Şenkal & Dınçer, 2012; Demir, 2014). Geleneksel eğitim yöntemlerini ifade etmek için kullanılan yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki benzerlikler, farklılıklar, her biri için sınırlılıklar ve avantajlar üzerinde çokça çalışılan konular olmuştur. Tüm bu çalışmalarda zaman ve mekân ayrımı uzaktan eğitimi geleneksel eğitim yöntemlerinden ayıran iki ana belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci özerkliği, bağımsız çalışma olanağı tanıyor olması, bireyselliği, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, esnek



öğrenme ortamı sağlıyor olması, etkileşimli/tümleşik teknolojilerin kullanılması uzaktan eğitimin belirgin özellikleri olarak ifade edilmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim istemindeki artış, gittikçe artan maliyetler eğitime erişimin geniş kitlelere ulaştırılabildiği uzaktan eğitimin gelişiminin temel sebeplerini oluşturmuştur (Uşun, 2006).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde posta ve mektup aracılığı ile tek yönlü olarak gerçekleşen ilk evrenin ardından görsel ve işitsel medya araçlarının kullanıldığı dönemlerin başladığı görülmektedir. 1980'lerden itibaren bilgisayar tabanlı öğrenme, 1990'lı yıllardan sonra internet tabanlı öğrenme uygulamaları uzaktan eğitimde yerini almıştır. İnternetin yaygınlaşması, mobil cihaz teknolojilerindeki hızlı gelişmeler uzaktan eğitim çalışmalarına erişim kolaylığı sağlamış, zaman ve mekân açısından esnekliği artırmış, paylaşım ve geri bildirimlere hız kazandırmıştır. Sosyo-ekonomik özelliklerine, gelişmişlik düzeylerine ve ihtiyaç durumlarına göre toplumdan topluma farklı gelişme kaydeden bu modelinin kullanılmasında ve yaygınlaşmasında ülkelerin nüfusları, coğrafi ve kültürel özellikleri birer etken olarak değerlendirilmektedir (Gürer, 2019).

Alan yazın çalışmasıyla Türkiye'de uzaktan eğitimin kronolojisini çıkaran (Bozkurt, 2017) bu süreci Türkiye'de dört ana evrede "1-Tartışma ve Öneriler: Kavramsal (1923-1955), 2-Yazıarak: Mektupla (1956-1975), 3-Görsel İşitsel Araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995), 4-Bilişim Tabanlı: İnternet-Web (1996-...) ele almaktadır.

Eğitim teknolojilerinde köklü değişimlerin başlangıcı bilgisayarların eğitimde kullanılması olarak değerlendirilmekte; 1984 yılında Yeni Enformasyon ve İletişim Teknolojisi çalışmaları Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim sürecinin başlangıcı kabul edilmektedir (Akgün & Akgün, 2011). 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'nin bilgi toplumu olma yolunda kalkınma planları, strateji belgeleri gibi üst politika belgelerinde eğitimin her kademesinde teknolojik imkânlardan azami ölçüde yararlanılması, uzaktan eğitim ve ileri teknolojilerin kullanıldığı yeni eğitim yöntemlerinin uygulamaya konulmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlığın artırılması, çevrimiçi içeriklerin geliştirilerek e-öğrenme imkânlarının geliştirilmesi, dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosisteminin oluşturulması öncelikli adımlar olarak belirlenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Bu adımlardan biri olan Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile 21. yüzyıl vatandaşlığı becerileri olarak ifade edilen teknoloji kullanımı, etkili iletişim, analitik düşünme, problem çözme, birlikte çalışma gibi becerileri geliştirerek öğrencilerin edilgen olmaktan çıkarılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Projenin içerik ayağını oluşturan EBA, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve doğru e-içerikler sunmak için oluşturulan ve geliştirilmeye devam edilen bir platformdur (MEB, 2020b). Covid-19 nedeniyle yüz yüze eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğramasıyla çok kısa sürede sınıf ortamları evlere taşınmış, öğretmen ve öğrenciler EBA platformu aracılığıyla eğitim yaşantılarını uzaktan da olsa devam ettirmişlerdir (MEB, 2020c).

Teknolojik imkânlarla bağlı olarak birbirinden farklı ya da tümleşik öğretim ortamlarına erişilebilen uzaktan eğitimde, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği ve esnekliği, her birey için özelleştirilebilmesi sürekli ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklenmekte, bireylerde sorumluluk bilinci ve kendi kendine karar verme yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kaya, 2002). Bu eğitim modeliyle kaliteli eğitimlerden isteyen tüm bireyler yararlanabilmekte; öğrencilere aynı standartlarda eğitim sunulabilmektedir (İşman, 2011, s. 8). Uzaktan eğitimin eğitim giderlerini düşürmesi, geleneksel yöntemlerle verilen eğitimden daha süratli olması, eğitimin küresel düzeyde gerçekleşmesi gibi toplumsal ve ekonomik açıdan da avantajlar sağladığı bilinmektedir. Bireylerin farklı eğitim olanaklarına etkin olarak erişimine olanak tanıyan uzaktan eğitim yoluyla kırsal kalkınma da desteklenmektedir (Özdil, 1986, s. 13).

Uzaktan eğitimin sayılan üstünlüklerinin yanında geleneksel eğitim yaklaşımı ile kıyaslandığında sınırlılıklarının da olduğu bilinmektedir. Duyuşsal ve psiko-motor becerilerin kazandırılmasına uygun olmaması, uygulamaya dönük derslerde istenilen düzeyde yararlanılamaması, bireylerin bağımsız öğrenme alışkanlığına sahip olma yeterliliğine göre verimliliğin değişkenlik göstermesi, erişebilirlik noktasında herkesin eşit imkânlarla sahip olmaması, iletişim teknolojilerine bağımlı olunması ve etkileşimin sınırlı düzeyde gerçekleşmesi bu sınırlılıklar arasında görülmektedir (Kaya, 2002, s. 20).

Ossiannilsson (2012)'a göre öğrencilerin fiziksel olarak öğrenme ortamına dâhil olması, öğrenme için yeterli olmamaktadır. Anlamli öğrenme için eğitimin en önemli bileşenlerinden biri etkileşimdir ve özellikle uzaktan öğrenmede etkileşim daha kritik bir öneme sahiptir (Durdu, 2019, s. 232). Sınıf ortamında olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrenmenin temelinde öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim bulunmaktadır. Asıl uzaklık, öğreten-öğrenen arasındaki iletişimin yetersizliğinden ve psikolojik etmenlerden kaynaklanmaktadır (Gökmen ve diğerleri, 2016).

Uzaktan öğretim, öğretene ve öğrenene yeni birtakım roller yüklemektedir. Öğrenim araçlarına erişebilme ve teknolojiyi kullanabilme kabiliyeti, bağımsız çalışabilme, öz disiplinli ve sorumluluk sahibi olma alışkanlıkları öğrenenler tarafından yerine getirilmesi beklenen başlıca rollerdir. Bu yeterliliklerin öğrenmeye etkisi uzaktan eğitimin sınırlılıkları içerisinde sayılmaktadır (Berigel & Çetin, 2019, s. 127-128).

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin tarihsel gelişimi ve kuramsal çerçevesi incelendiğinde bu eğitim modelinin bireylerin tercihiyle bağlı olduğu, genellikle önceden tasarlanmış öğretim programlarına dayalı olarak yürütüldüğü ve çoğunlukla yetişkin eğitime yönelik atıflarda bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle olağan dönemlerde başvurulmuş uzaktan eğitim kuramlarının, uygulanma kriterlerinin araştırmacılar tarafından “acil uzaktan eğitim” gibi farklı adlarla adlandırılan (Aybat & Özgün, 2020; Sezgin, 2021; Aykar & Yurdakul, 2021) pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ile bire bir örtüşmesi beklenmemektedir.

Salgın ile uzaktan eğitim modeli ile ilgili tecrübesi olmayan çok sayıda öğretmen “öğreten”, zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilerin tamamı “öğrenen”, ve öğrencilerin yaşları ve gelişim özellikleri nedeniyle de ebeveynler “daha etkin bir paydaş” olarak sürecin içerisinde yer almışlardır (Yılmaz ve diğerleri, 2020; Aybat & Özgün, 2020; Aykar & Yurdakul, 2021; Sezgin, 2021). Temel eğitim ve ortaöğretim öğrencileri için uzaktan eğitim çalışmalarına daha önceden altyapısı mevcut olan EBA ve TRT iş birliği ile açılan TRT-EBA TV üzerinden başlanmıştır. Pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarının en önemli ayağını senkron olarak yapılan, öğretmen ve öğrencileri sanal ortamda bir araya getiren canlı ders uygulamaları oluşturmuştur. İlk olarak sınavlara hazırlanan 12. ve 8. Sınıflar ile lise hazırlık sınıfları için başlayan canlı sınıf uygulamaları kısa zamanda tüm sınıflar için aktif hale getirilmiştir. EBA altyapısının yoğun talep karşısında yeterli hizmeti sunamaması ve erişim sorununun sıklıkla yaşanması karşısında Zoom, Teams, Meet, Skype vb. platformlar da canlı ders uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır; MEB Soru Destek Paketleri ile öğrenciler desteklenmeye çalışılmıştır (Yılmaz ve diğerleri, 2020, s. 6).

## Yöntem

### Amaç

Bu çalışmada Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretimde yaygın olarak ilk defa Covid-19 döneminde uygulanan uzaktan eğitim modelinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin Mart 2020-Haziran 2020 tarihleri arasındaki deneyimleri ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pandemi dönemi uzaktan eğitimin verimliliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitimin pandemi döneminde öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Pandemi döneminde öğrencilerin derslere katılımı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninden faydalanılmıştır. Olgu ya da olayı deneyimleyen kişilerin görüşüne başvurulmuş olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara deneyimleyen kişilerin vasıtasıyla odaklanılmasını sağlayan bir desendir (Yıldırım & Şimsek, 2016:69).

Bu çalışmada pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili olgu ve olayların ortaya çıkarılması amaçlandığından katılımcıların deneyim ve bakış açılarından faydalanmak üzere derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

İstanbul Çekmeköy İlçesinde resmi ortaokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim uygulamalarında görev alan branş öğretmenleri araştırmanın çalışma alanını oluşturmaktadır. İstatistiksel veriler incelendiğinde Çekmeköy ilçesinin demografik ve sosyo-ekonomik olarak İstanbul ölçeğinde ortalama büyüklükte ve gelişmişlikte bir ilçe olduğunu söylemek mümkündür. 2020 verilerine göre Çekmeköy, İstanbul'un 39 ilçesi arasında nüfus büyüklüğü bakımından 14., hane halkı geliri bakımından 16., okur yazar olmayan nüfus bakımından 28., yüksekokul ve üniversite mezunu bakımından 25. sıradadır (İstanbul Valiliği, 2019-2020). Bu nedenle Çekmeköy özelindeki araştırma sonuçlarının İstanbul genelini de yansıtacağı düşünülmüştür. Diğer yandan devam eden pandemi koşulları nedeniyle ulaşılabilirlik durumu göz önünde bulundurularak derinlemesine görüşmeler Çekmeköy'de görev yapan öğretmenlerle yapılmış, araştırma Çekmeköy ilçesiyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmada çalışma alanı ile ilgili araştırmacının kendi bilgilerine ya da çalışmanın amacına bağlı olarak yapılan ve evren hakkında iyi fikir sahibi olmayı gerektiren amaçlı örneklem tekniği (Baltacı, 2018, s. 245) kullanılmıştır. Araştırmacılar temel çalışma alanını doğru bir biçimde temsil edeceklerini düşündükleri örneklem grubu farklı yaşlarda, branşlarda, cinsiyetlerde ve kıdemlerde 12 öğretmen olarak belirlemiş ve derinlemesine görüşmeleri bu grup ile yapmışlardır. Literatürde nitel araştırmalarda katılımcı sayısının uygunluğu ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte (Vagle, 2014) göre fenomenolojik araştırmalarda katılımcı büyüklüğü konusunda sihirli bir sayıdan söz etmek mümkün olmamaktadır. (Baltacı, 2019)'nın aktardığına göre ise nitel araştırmalarda belirli bir aşamadan sonra gözlemlerde ve görüşmelerde tekrarlar başlayacağından araştırmacı bu durumla karşılaştığında verilerin doygunluğa ulaştığını fark etmelidir. Bu çalışmada ulaşılmak istenilen olay, olgu ve deneyimlere 12 katılımcı ile ulaşılabileceği düşünülmüştür. Elde edilen nitel verilerin araştırmanın amacıyla örtüşmesi ve tekrar etmeye başlamasıyla birlikte 12. görüşmede derinlemesine görüşme sonlandırılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan ve ortaokulda ders okutan öğretmenlerin hedef kitlesi 10-14 yaş aralığındaki çocuklardır. Bu yaş aralığı pandemiyle uzaktan eğitim kapsamına dâhil olan temel eğitim ve ortaöğretim öğrencilerinden oluşan toplam hedef kitlenin yaş aralığının ortasındadır ve bu nedenle çalışma grubu olarak ortaokul öğretmenleri tercih edilmiştir.

Araştırmada katılımcılar G kısaltması ile temsil edilmiş, G1, G2, G3 şeklinde verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem	Medeni Durumu
G1	Kadın	47	Fen Bilimleri	21	Evli
G2	Kadın	39	Türkçe	17	Evli
G3	Kadın	43	Fen Bilimleri	15	Bekâr
G4	Erkek	49	Türkçe	24	Evli
G5	Kadın	31	İngilizce	10	Evli
G6	Erkek	42	Matematik	15	Evli
G7	Kadın	32	Fen Bilimleri	8	Evli
G8	Kadın	34	Fen Bilimleri	9	Bekâr
G9	Kadın	29	Sosyal Bilgiler	4	Evli
G10	Erkek	43	Sosyal Bilgiler	18	Bekâr
G11	Erkek	29	Matematik	9	Evli
G12	Erkek	52	Din Kültürü	27	Evli

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Covid-19 dönemi uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun giriş bölümünde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş gibi katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Akış kısmı 4 sorudan oluşmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerini ve görüşlerini herhangi bir etkileme olmaksızın aktarmalarını, öznel görüş ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayan sondaj sorulardan faydalanılmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde katılımcıların rızası ile alınan ses kayıtlarından ve kısa notlardan faydalanılmıştır. Hazırlanan senaryo formlarında derinlemesine görüşme esnasında alınan kısa bilgi notlarındaki gözlemlere dayalı bilgilere de yer verilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar belirlenen alt temalara göre bu formda özetlenerek ve yorumlanarak belirtilmiştir.

Derinlemesine görüşmeler pandemiye yönelik kısıtlamaların büyük ölçüde devam ettiği dönemde yapılmıştır. Yaz tatili olması dolayısıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bir kısmı video konferans tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamında yüz yüze görüşmenin avantajları kullanılamamıştır. Diğer yandan görüşülen öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitimi uygulamamış olmaları verdikleri cevapların ilk deneyime dayalı olması sonucunu doğurmuş, kıyaslamalar yüz yüze eğitimle bu ilk deneyim arasında yapılabilmektedir.

### Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik geçerlilik ve güvenilirlik kriterleri olarak ele alınmakta; bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da birkaçının belirtilmesi gerekmektedir (Creswell, 2021, s. 248). Nitel araştırma sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği açısından tarafsız gözlem, ölçme aracının doğruluğu, veri kaybının önlenmesi, toplanan verilerin gerçeği yansıtmaya derecesi ve farklı kodlayıcıların kodları arasındaki uyum önemlidir (Karataş, 2015; Creswell, 2021).

Bu araştırmada görüşme formunun oluşturulması aşamasında uzman, okul müdürü ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş, görüşmeler gerçekleştirilmeden önce örnek uygulamalar

yapılarak görüşme sorularında gerekli revizyonlar yapılmıştır. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları ile veri kaybının önüne geçilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması ve gruplandırılmasında araştırmacılar öncelikle bağımsız çalışmış, sonrasında iki araştırmacı tarafından ortaya konan kodlama ve gruplandırmaların benzerlik ve farklılıkları tespit edilerek uyumu sağlanmış, oluşan kodlara göre temalar belirlenmiştir. Uzman desteğine başvurularak kodlama ve gruplandırmaların uygunluğunun denetimi yapılmıştır. Veriler betimsel bir sistematiğe oluşturulan temalara göre analiz edilmiştir. Doğrudan alıntılarla araştırmacının inandırıcılık düzeyi artırılmıştır. Yorumlamalarda pandemi dönemi uzaktan eğitim ile ilgili araştırma yapan araştırmacıların bulguları da referans olarak alınmıştır.

İzlenen işlem basamakları ile bulguların pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarında karşılaşılan durum ve olgularla uyumlu olduğu (inandırıcılık), aynı sorularla ve aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılacağı (güvenilebilirlik), bulgularının katılımcıların uzaktan eğitim süreciyle ilgili deneyim ve düşüncelerini yansıttığı (onaylanabilirlik) ve pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarında görev almış farklı örneklem gruplarla benzer bulgulara ulaşılacağı düşünülmektedir.

### Verilerin Analizi

Verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. İçerik analizinde elde edilen verilerden kavram, kategori ve temalara ulaşılır. Katılımcıların yoğun vurgu yaptıkları ve odaklandıkları olay ve olgulardan çıkarılan kodlar kategorilere ayrılır ve bu kategorilerden yola çıkılarak temalar belirlenir. Benzer ve ilişkili veriler bu temalara göre yorumlanır (Baltacı, 2019:377).

Çalışmada içerik analizi verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, temalarla ilgili verilerin kavramsallaştırılarak kodların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamalarından oluşmuştur. Katılımcıların odaklandıkları ve vurgu yaptıkları olgulardan yola çıkılarak belirlenen temalar Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** *Çalışmanın temaları*

	<b>Temalar</b>
<b>Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim</b>	1.1. Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Verimliliği
	1.2. Uzaktan Eğitimin Pandemi Dönemine Etkileri
	1.3. Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitime Öğrenci Katılımı
	1.4. Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Tablo 2’de yer alan temaların altında toplanan verilerin kavramlaştırılmasıyla kodlar oluşturulmuş, bu kodlar ile ilgili dağılımlar kodların yanında gösterilmiş ve bulgular tablolastırılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin temalarla ilgili dikkat çeken cümleleri de doğrudan alıntılanarak çalışmada yer almıştır.

### Etik

Araştırma problemine dürüst yaklaşım, raporlamada açıklık ve dürüstlük, katılımcıların katkısının belirtilmesi bilimsel araştırma etiği ile ilgili üç önemli ilke olarak kabul edilmektedir (Oral & Çoban, 2020:443). Bu ilkelerden hareketle yapılan çalışmada görüşmeler öncesinde araştırmacının amacı ve yöntemi hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve gönüllülük esası ile aydınlatılmış onam formu doldurulmuştur. Görüşmelerin sonunda görüşmecilere görüşmelerin yapıldığı fiziksel ve duygusal ortam, görüşmenin güven verici olup olmadığı ve değilse nedenleri hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Araştırmada katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılacağı belirtilerek araştırmacının gizliliği ve

güvenliği konusunda güven oluşturulmuştur. Tarafsızlık, açıklık ve netlik verilerin analizinde temel ilkeler olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim

Bu çalışmada Covid-19 pandemisi döneminde örgün eğitim öğrencilerini ve öğretmenlerini kapsamına alan, temel eğitim ve ortaöğretim kademeleri için ilk deneyim olarak nitelendirilebilecek uzaktan eğitim çalışmaları ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

### Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Verimliliği

Araştırmada öğreten olarak sürecin önemli paydaşı öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarının verimliliği değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.** Uzaktan eğitimin verimliliği ile ilgili öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
<b>Pandemi dönemi uzaktan eğitimin verimliliği</b>	<i>Mevcut şartlar içinde verimliydi (6)</i>	G1, G2, G3, G9, G10, G12
	<i>Kısmen verimliydi (2)</i>	G5, G11
	<i>Verimli değildi (2)</i>	G7, G8
	<i>Doğrudan görüş belirtmeyen (2)</i>	G4, G6

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmı mevcut imkanlarla hayata geçirilen uzaktan eğitim çalışmalarının genel olarak gerekli ve etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. G9 bu konudaki düşüncesini “Eğer normal şartlarda planlanmış bir süreçten söz ediyor olsaydık çok verimli olduğumu söyleyemezdim. Ancak biz olağanüstü bir dönemde bu sürece apar topar girdik ve bence iyi topladık, genel olarak verimliydi diyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. Sürecin kısmen verimli olduğu yönde görüş bildiren öğretmenlerden G11 “İsteyen, çalışan öğrenci burada da verim aldı. Katılım göstermeyen öğrenci açısından sınıfta kaldık.” derken; G8 “Bu süreçte zaten problem yaşayan öğrenci iyice koptu. Yani bu konu hakkında genel düşüncem olumsuz yönde.” diyerek pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının verimli olmadığı görüşünde olduğunu belirtmiştir.

### Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Pandemi Sürecine Etkileri

Uzaktan eğitimin pandemi sürecine etkileri ile ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular özetlenerek Tablo 4’te verilmiştir:

**Tablo 4.** Uzaktan eğitim çalışmalarının pandemi sürecine etkileri

Tema	Kod	Katılımcılar
<b>Uzaktan eğitim çalışmalarının pandemi sürecine etkileri</b>	<i>Oluşan eğitim boşluğunun doldurulması (9)</i>	G1, G3, G5, G6, G8, G9, G10, G11, G12
	<i>Öğrencilere psikolojik destek sağlanması (8)</i>	G1, G3, G5, G6, G8, G10, G11, G12
	<i>Öğretmen- öğrenci iletişiminin güçlenmesi (8)</i>	G2, G3, G4, G5, G7, G8, G9, G12
	<i>Öğretmen-veli iletişiminin güçlenmesi (8)</i>	G2, G3, G4, G5, G7, G8, G9, G12
	<i>Öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve öğretim materyalleri konusunda yetkinliğinin artması (8)</i>	G1, G2, G3, G6, G7, G8, G9, G11
	<i>Çocukların motive edilmesi (4)</i>	G1, G3, G9, G10
	<i>Öğrenciler arasında iletişimin sağlanması (4)</i>	G1, G3, G11, G10
	<i>Konu tekrarı yapma imkânının artması (4)</i>	G1, G6, G7, G8
	<i>Öğretmenlerin ulaşılabilirliğinin artması (4)</i>	G1, G3, G7, G8

Uzaktan eğitim çalışmalarının pandemi dönemine etkileri ile ilgili katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu olumlu görüşe sahiptir. Pandemiyle birlikte oluşan eğitim boşluğunun doldurulması, evlerinde kalmak durumunda olan öğrencilere bu dönemde psikolojik destek sağlanması, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli iletişimini güçlenmesi yönünde bu görüşlerin yoğunlaştığı görülmektedir. G5 oluşan eğitim boşluğunun uzaktan eğitimle doldurulması ile ilgili düşüncesini “*Bu sürecin boş geçmesi vardı. ... Çocuklar için bir boşluk olarak kalsaydı kesinlikle sosyal, psikolojik, akademik ve eğitimsel olarak da çok ciddi bir boşluk olacaktı.*” şeklinde ifade ederken; G3 “*Pandemideki o korkuyu o karmaşayı sakinleştirecek psikolojik olarak olumlu bir etki yaptı öğrenciye.*” şeklindeki ifadeleri ile öğrencilere sağlanan psikolojik desteği dile getirmiştir. Bu dönemde öğretmen öğrenci ilişkilerinin güçlendiğini düşünen öğretmenlerden G8 bu düşüncesini “*Aslında okulda farklı bir kimliğe bürünüyoruz biz. Biraz daha sert yönümüzü ortaya çıkarmak zorunda kalıyoruz. Sınıf disiplini sağlamaya adına. Ama uzaktan eğitimde aradaki o duvarı biraz daha kaldırdık.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri velilerin sürece yeterince katkı sağlamadıkları yönünde olmakla birlikte diğer bir bulgu öğrencilerinin eğitimlerinden birinci derecede sorumlu hale gelen velilerin bu dönemde öğretmenlerle daha sık iletişim kurma gereksinimi duydukları ve çeşitli iletişim kanalları vasıtasıyla öğretmen-veli iletişiminin arttığı yönündedir.

**Tablo 5.** Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde velilerle iletişim

	Kod	Katılımcılar
Velilerle iletişim	<i>Velilerle iletişimim arttı</i>	G2, G3, G4, G5, G7, G8, G9, G12
	<i>Velilerle iletişimimde bir değişiklik olmadı</i>	G1, G6, G11
	<i>Velilerle iletişimim azaldı</i>	G10

Pandemi dönemi uzaktan eğitimde velilerin artan iletişim ihtiyacını G2 “*Tabii bu süreçte velilerin çoğuyla daha sıcak ilişkiler kurduk. Aklına takılan soruları sordu, öğrencisiyle ilgili yardım aldı.*” şeklinde ifade ederken; G9 “*Belki senede birkaç kez gördüğümüz bazı velilerimiz doğal olarak sürecin bir parçası oldu.*” şeklinde belirtmiştir.

Görüşme bulgularına dayanarak pandemi dönemi uzaktan eğitim döneminin önemli getirilerinden birinin öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve öğretim materyalleri konusunda yetkinliklerinin artması olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Uzaktan eğitim vesilesiyle öğretim teknolojileri konusunda kendini geliştirmek zorunda kaldığını söyleyen G2 bu durumu “*... görüntü nasıl gider, dosya nasıl paylaşılır; çalıştık yani birebir, nerden napabilirim, nasıl kullanabilirim defalarca tekrar ettik, sonra birçok programı kullanmayı öğrendim.*” şeklinde açıklamıştır.

Yine pandeminin neden olduğu olumsuzluklara karşı uzakta eğitim sayesinde çocukların motive edilmeye çalışıldığını, konu tekrarı yapma imkânının arttığını, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurma imkanının oluştuğunu, öğretmenlerin ulaşılabilirliğinin arttığını öğretmen görüşlerine dayanarak söylemek mümkündür. G10 pandeminin neden olduğu olumsuzluklarla baş etmede uzaktan eğitimin katkıları ile ilgili düşüncesini “*Öğrencilerimizin sosyal ihtiyaçlarını da kısmen karşıladığımızı söyleyebilirim. Bizimle iletişim kurdular, arkadaşları ile aynı ortamı paylaştılar.*” şeklinde; G7 “*Bir de ulaşılabilirliğimiz çok fazlaydı. Öğrenci bunu kullandı, kullanan öğrenciler için bu bir avantaj oldu.*” şeklinde ifade etmiştir.

#### Uzaktan Eğitime Öğrenci Katılımı

Öğretmenlere göre öğrenci katılımının yetersizliği uzaktan eğitimin verimliliğini etkileyen en öncelikli etkenlerden biri olmuştur. Bu dönemde canlı derslere bazı öğrencilerin katılımı

sağlanamamıştır. Diğer yandan EBA ve diğer platformlar üzerinden yapılan ödevler konusunda kayıtsız davranan öğrenciler de söz konusudur.

Öğretmenlerden yüz yüze eğitimde sorumlu oldukları öğrenci sayılarını göz önünde bulundurarak canlı derslere katılan öğrenci sayılarını oransal olarak belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı ilk zamanlarda daha fazla olmakla birlikte en fazla olduğu zamanlarda dahi öğrenci katılımının %50’ civarında gerçekleştiğini, süreç içerisinde bu oranın azalma gösterdiğini ve hatta yılsonuna doğru çok sınırlı sayıda öğrenci ile ders yaptıklarını söylemişlerdir. Bu durumu G1 “İlk günlerde %50 civarındaydı ama sonraları sürekli düşüş yaşadık.”; G5 “Baştaki katılım sonuna doğru yoktu, gittikçe azaldı, öyle ki ben en son bir kişiyle ders yaptığımı biliyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Senkron derslere öğrenci katılımının beklenen düzeyde olmamasının nedenleri ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 6’de görülmektedir:

**Tablo 6.** Canlı derslere öğrenci katılımını etkileyen faktörler

Tema	Kod	Katılımcılar
Canlı derslere öğrenci katılımını etkileyen faktörler	Bağlantı sorunları (12)	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12
	Velinin ilgisizliği (11)	G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12
	Donanım eksikliği (9)	G1, G2, G4, G5, G6, G9, G10, G11, G12
	Öğrencinin isteksizliği ve boş vermişliği (6)	G1, G2, G3, G6, G8, G9
	Öğrencilerin süreçle ilgili merak duygularının zamanla azalması (6)	G2, G5, G6, G7, G8, G11
	Not, sınav vb. kaygıların olmaması (6)	G2, G4, G5, G7, G8, G12
	Ev ortamının uygun olmaması (5)	G2, G4, G6, G9, G12
	Özel kurumlarının uzaktan eğitim programlarının öncelikle tercih edilmesi (5)	G6, G7, G8, G9, G10
	Pandeminin psikolojik etkileri (4)	G2, G3, G4, G12
	Fazla ödev yükünün öğrencileri bunaltması (3)	G4, G6, G12
	Öğrencilerin ve velilerin süreci tatil olarak görmesi (3)	G3, G5, G11

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı canlı derslere öğrenci katılımını etkileyen en önemli faktörün yaşanan bağlantı sorunları olduğu görüşündedirler. G8 bu sorunla ilgili veliler ve öğrencilerden sürekli “Biz giremiyoruz, çocuğum bağlanamıyor.” şeklinde bildirimler aldıklarını belirtmiştir. Bu dönemde veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyan öğretmenler derslere katılımın az olma sebepleri arasında veli ilgisizliğini sıklıkla dile getirmişlerdir ve bunu G4 şöyle ifade etmiştir: “Bunun (katılımın) az olması velilerin bu konuya karşı duysız olduğunu düşündürdü”. Öğrencilerin bir kısmının canlı derslere katılmak için gerekli donanıma sahip olmamaları, motivasyon eksikliği, başta bazı öğrencilere ilginç gelen uzaktan derslerin zamanla cazibesini kaybetmesi, not ve sınav kaygısının olmaması öğretmenler tarafından dile getirilen diğer nedenler olmuştur.

Uzaktan eğitim döneminde fırsat eşitliği bağlamında en çok tartışılan konulardan biri olan donanım eksikliğinin derslere katılımı olumsuz etkilediğine dair G12 “Dediğim gibi derse katılımlarını etkileyen faktörlerin başında tabi ki araç-gereç ya da işte donanım noktasındaki eksiklikler olabilir diyebilirim.” görüşüne sahiptir. Ancak bazı öğrenciler için bağlantı sorunları ya da donanım eksikliğinin derslere katılmamak için bahane olduğunu, öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin de bunda etkili olduğunu düşünen G9 “Genelde



sisteme giremiyoruz dediler. Ama bazı öğrencilerimi düşününce de (gülerek) onlar için sebep gerekmiyordu zaten.” şeklinde ifade etmiştir.

Canlı derslerin okul ortamından uzak kalan öğrencilerde merak duygusu uyandırdığını zamanla bunun azaldığını düşünen öğretmenlerden G6 “Bence başta merak duygusu çok ön plandaydı. Merakın teşvik ettiği durumlarda çocuklarımız da aktif bir şekilde katıldı ama bu zamanla azaldı.” demiştir. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı katılımın az olma sebepleri içerisinde bu dönemdeki çalışmaların ölçme değerlendirmeye dahil edilmemesi olarak görmüşlerdir. Öğrencilerde not ve sınav kaygısının olmamasının etkisini G7 “Yani sonunda karne ya da bir not hani bununla değerlendirilmeyeceği için kolay seçmek gibi düşünebilirim ben. O yüzden katılmadılar.” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı öğrencilerin ev ortamlarının uygun olmamasının, uygun hale getirilmemesinin de derslere katılımı etkili olduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır. G12 bu konuda “Ev ortamlarını buna göre çok dizayn edemediler, çocuğun dersleri rahat katılabileceği bir ortam ya oluşturamadılar ya da oluşturmaya imkânları yoktu. Çünkü canlı dersler sırasında zaman zaman en azından gelen seslerden bunu anlayabildik.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Özel kurumlarının uzaktan eğitim programlarının öğrenciler ve veliler tarafından öncelikle tercih edildiği ve bunun da katılımı olumsuz etkilediği görüşünde olan öğretmenlerden G8 “Özelden ya da gruptan dersi hatırlattığımda o saatte dershanede dersim var, dershanenin denemesi var, ben girmeyeceğim diyenler oldu. Öğrenci ilk tercihini dersane olarak kullandığını çok net gördüm.” şeklinde ifade etmiştir.

Bunların yanında Tablo 6’da de görüldüğü gibi pandeminin öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik etkilerin, öğrencileri bunaltan ödev yükünün, öğrencilerin ve velilerin süreci tatil olarak görmelerinin canlı derslere katılımı olumsuz etkilediği yönünde görüş bildiren öğretmenler olmuştur.

Farklı sınıf seviyelerinde ders veren öğretmenler öğrenci katılımlarını değerlendirirken sınıflar arasında farklılıklar olduğunu da görüşlerine eklemişlerdir. G5 “5. Sınıflar özellikle katıldılar, yani 7. Sınıflar çok fazla değil ama...”, G10 “8’lerde derslere katılan öğrenciler diğer sınıflara göre daha azdı.”, G12 “6’ların ilgisinin 7’lere göre daha fazla olduğunu söyleyebilirim.” şeklinde ifade etmiş, bu durumu küçük yaş gruplarının yeni süreçle ilgili daha fazla merak duygusuna sahip olmalarıyla ve bu yaş gruplarında veli ilgisinin daha fazla olmasıyla gerekçelendirmişlerdir. G10 bu konudaki genel kanıyı şöyle dile getirmiştir: “Bunda velilerin katkısı vardı. 5. sınıf velileri daha ilgiliydi, çocuklar da daha ilgiliydi.”

#### Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Araştırmada canlı derslere öğrenci katılımını etkileyen olumsuz faktörlerle ilgili öğretmen görüşlerinin pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili görüşleriyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Pandemi sürecinde öğretmenler canlı derslerin dışında çeşitli platformlardan ve iletişim kanallarından ödevlerin takibi, soru çözümü gibi çalışmalar yürütmüş olmalarına rağmen görüşmeler sırasında uzaktan eğitim denildiğinde daha çok canlı derslere odaklanmışlar ve değerlendirmelerini de çoğunlukla canlı dersler üzerinden yapmışlardır. Dolayısıyla görüşülen öğretmenler için uzaktan eğitimin en önemli ayağını canlı dersler oluşturmuş; öğretmenler öğrencilerle iletişim içerisinde oldukları eş zamanlı (senkron) dersleri daha fazla önemsemişlerdir.

Tablo 7’de pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmaları sırasında hem uzaktan eğitimin genel olarak barındırdığı sınırlılıkların hem de salgın nedeniyle acilen hayata geçirilmiş olmasından kaynaklı sorunların öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir ve bu sorunların süreci olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 7.** *Pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>
<b>Pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları</b>	<i>Bağlantı sorunları (12)</i>	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12
	<i>Öğrenci katılımının az olması (12)</i>	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12
	<i>Veli desteğinin yeterince sağlanamaması (11)</i>	G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12
	<i>Donanım eksikliği (9)</i>	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G9, G10, G12
	<i>Etkileşimin yeterince gerçekleşmemesi, geri bildirimlerin yetersiz olması (8)</i>	G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8, G10
	<i>Öğretmenlerin uzaktan eğitim modeli ile ilgili deneyim eksikliği ve teknolojiyi kullanmadaki yeterlik düzeyi (7)</i>	G1, G2, G3, G5, G6, G10, G12
	<i>Öğrenci motivasyonunun düşüklüğü (6)</i>	G1, G2, G6, G7, G8, G11
	<i>Öğrencilerin yaş düzeyleri (6)</i>	G4, G6, G8, G9, G10, G12
	<i>Uzaktan eğitimin ölçme değerlendirmeye dahil edilmemesi (6)</i>	G2, G4, G5, G7, G8, G12
	<i>Öğrencilerin uygun çalışma ortamlarının olmaması (5)</i>	G2, G4, G6, G9, G12
	<i>Canlı ders saatlerinin az olması (4)</i>	G2, G4, G7, G11,
	<i>Öğrencilerin üzerinde oluşan aşırı ödev yükü (3)</i>	G4, G6, G12

Pandemi ile mevcut teknolojik alt yapılarla uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiş, Türk eğitim sisteminde bunun için FATİH Projesi altyapısından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin tamamı EBA üzerinden gerçekleştirilen canlı derslere katılmakta kendilerinin kısmen, öğrencilerin ise yoğun olarak zorlandıklarını ve bunun uzaktan eğitim çalışmalarının verimini etkileyen önemli bir sınırlılık olduğunu ifade etmişlerdir. G5 bu konuda yaşadığı problemleri “Sistemden attığı çok oldu. Yani ben 5 dk. içinde üç defa falan bağlandığımı hatırlıyorum ya da 15 dk. bağlanmaya çalıştığımı!” şeklinde ifade ederken G11 “EBA’da giriş çıkış zilleri vardı, öğrencilerin çok fazla giriş çıkış yaptıklarını gördüğümde ve sorduğumda ‘Yok hocam sistem atıyor’ gibi dönütler aldım.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin senkron derslere katılımının yeterli düzeyde olmaması öğretmenler tarafından pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında ifade edilmiştir. Katılımın az olma nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yapılan görüşmelerden yola çıkılarak uzaktan eğitim küçük yaş grupları için söz konusu olduğunda öğretmenlerin velilerden başlıca beklentilerinin gerekli donanımı ve çalışma ortamını çocuğuna sağlanmak, derslere katılımları için onları motive etmek, okuldan ve öğretmenlerden gelen duyuru ve bilgilendirmeleri öğrencilerine iletmek, dersler sırasında karşılaşılabilecek teknik sorunların çözümünü sağlamak olduğunu görülmektedir. Görüşmeler sırasında elde edilen bulgular velilerin sürece katkıları ile ilgili öğretmen memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. G2 bu konudaki memnuniyetsizliğini “Zaten okul açılmayacak, nasıl olsa sınav kaygısını da bir kenara attılar, burada çok yardımcı olmadılar diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları diğer bir görüş uzaktan eğitim dönemi veli ilgisinin yüz yüze eğitim dönemi veli ilgisiyle örtüştüğü yönündedir. G5 bu durumu “Sorumluluğunu yerine getiren velilerimiz vardı ama bu okul zamanıyla eş değerdii.” şeklinde; G12 “... bütün velilerimiz aynı titizliği göstermediler, okuldaki gibiydi. ...” şeklinde değerlendirmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu donanım eksikliğini önemli bir sınırlılık olarak ifade etmişlerdir. G4 bu sınırlılığı “İnterneti olmayanlar derslere katılım sağlayamadılar.”; G12 “Şimdi genel olarak biz herkesin evinde bilgisayar, internet vardır gibi düşünüyoruz ama olmayanları da biliyoruz.” şeklinde dile getirmişlerdir.

Bu eksikliği sadece öğrenciler açısından değil kendileri için de ifade eden öğretmenlerden bir kısmı donanım ile ilgili oluşan gereksinimlerini acil olarak gidermek adına kişisel çözümler üretmek durumunda kalmışlardır. G8 donanımsal olarak karşılaştığı sorunu “Bu süreç için internet bağlattım. Gönen’de yoktu internetimiz.” şeklinde çözdüğünü; G10 ise “Köyde olduğum için kendi bilgisayarım yoktu. İlk zamanlar köy okulunun bilgisayarından faydalandım, bir de kırtasiyeci bir arkadaşımın bilgisayarını kullandım. Sonraları telefonumla giriş yaptım. İnternette de başta sıkıntı yaşadım. Bu yüzden hattımı değiştirdim.” şeklinde çözümler ürettiğini anlatmıştır.

Öğretmenler pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının verimini etkileyen faktörlerden birinin de canlı derslerde öğrencilerin etkileşim durumu olduğunu ifade etmişler ve senkron derslere katılan öğrencilerin derslerdeki aktiflik durumlarını genel olarak yeterli bulmamışlardır. G2 bu konu ile ilgili deneyimlerini “Konuşmak istemiyorlar, derse katılmak istemiyorlar, sadece dinleyici kısımda kalıyorlar.”; G6 ise “Katılan çok nadir, yani her sınıfta 1 ya da 2 öğrenci diyebilirim aktif olarak.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin canlı derslerde aktif olma durumlarının sınıf ortamı ile örtüştüğü görüşündedirler. G4 bu durumu “Sınıfta aktif olan öğrencilerim canlı derslerde de aktifti, diğerleri için de durum devam etti.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğunluğuna göre pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarının sınırlılıkları arasında öğretmenlerin uzaktan eğitim modeli ile ilgili deneyim eksiklikleri ve teknolojiyi kullanma beceri düzeyleri de bulunmaktadır. Öğretmenler hazırlıksız bir şekilde kendilerini yeni bir çalışma deneyiminin içerisinde bulduklarını; kullanmaları gereken sistemlere yabancı olduklarını, senkron dersleri planlamada ve materyal hazırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. G2 bu konuda karşılaştığı zorluğu “Yani en baştaki sıkıntım şuydu; bu iki programa da çok yabancı olmam. O gerçek anlamda bir stres ve panik yarattı ben de.”; G6 ise “Biz de bir anda yakalandık. EBA konusunda vs. çok tecrübeli değildik, tüm programları biz de beraber öğrendik.” şeklinde anlatmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bilişim teknolojilerini kullanma yeterliliklerini 1 ile 5 arasında derecelendirerek öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Yapılan öz değerlendirme sonuçları Tablo 8’de görülmektedir:

**Tablo 8.** Öğretmenlerin teknoloji kullanma yeterlilikleri ile ilgili öz değerlendirmeleri

Yeterlilik Düzeyi	Öğretmenler	Yaş
1	-	-
2	G12	52
3	G1, G2, G3, G5, G9, G10,	47, 39, 43, 31, 29, 43
4	G4, G8, G11	49, 34, 29
5	G6, G7	42, 32

Bu süreçte bilişim araçlarını ve programları kullanma konusunda problem yaşayan öğretmenler desteğe ihtiyaç duymuşlardır. G2 bununla ilgili karşılaştığı problemi “... ses gitmiyor, öğrencilerle bağlantı kuramıyorum, koşa koşa eşime gidip burada ses gitmiyor bir sıkıntı var deyip ondan yardım aldığım oldu.” şeklinde çözdüğünü; G12 “Tabii çocuklarım bu konuda benden daha iyi oldukları için özellikle üniversiteye giden kızım, sık sık onun yardımına başvurmak durumunda kaldım.” şeklinde çözüm ürettiğini ifade etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular uzaktan eğitimin verimliliği üzerinde etkili olan diğer bir faktörün öğrenci motivasyonu olduğu yönündedir. Bulgulara göre öğretmenlerin yarısı süreç içerisinde öğrencilerin uzaktan eğitime yeterince ilgi göstermedikleri kanaatine sahiptirler. G2 bunu “*Motivasyon noktasına gelince bazı öğrencilerin motivasyonu gerçekten çok düşüktü. Onları derse dahil etmek çok zordu.*” şeklinde; G11 ise “*Öğrenciler biraz bu süreci tatil olarak gördüler. Adapte olmakta zorlandılar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin yarısı öğrencilerin uzaktan eğitimde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmekte zorlandıklarını, bunda ise yaşları itibariyle gelişim özelliklerinin etkili olduğu görüşündedirler. G6 “*Bizim öğrencilerimizin bir öz denetimi, öz kontrolü olmadığı için yaş itibariyle. Bizim ülkemizde maalesef, üniversitede bile yok. O yüzden bu çocuklarda olması da çok beklediğimiz bir şey değil!*”; G12 ise “*Öğrencilerimiz yaşları itibariyle kontrole ve takibe ihtiyaç duyan bir durumdadır. Yani onların kendiliklerinden düzenli bir şekilde derslere katılımlarını beklememiz biraz yersiz bir beklenti bence.*” şeklinde uzaktan eğitimin küçük yaş grupları için getirdiği zorluklara dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerin ve velilerin önemli motivasyon kaynaklarından biri ölçme değerlendirme sonucunda sayısal olarak ifade edilen başarı ya da başarısızlık durumudur. Katılımcı öğretmenler bu dönemin ölçme değerlendirme çalışmalarına dahil edilmemesi kararını pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında görmüşlerdir. G8 bununla ilgili deneyimlerini “*Gececeksem zaten niye gireyim bu derse? Sınava girecek olan 8. sınıflarda bile bu durumu yaşadık.*” şeklinde özetlemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri de ev ortamında çocuklara uygun çalışma ortamının sağlanamamasının uzaktan eğitimin sınırlılıklarından biri olduğu yönündedir. Görüşülen öğretmenler çalışma ortamının uygunluğu ifadesini hem ortamda yapılması gereken fiziki düzenlemeler hem de yemek, uyku gibi ev rutinleriyle ilgili düzenlemeler için kullanmışlardır. G9 bununla ilgili düşüncesini “*Bazı velilerimizin şahit olduğum tutumları uzaktan eğitim ile ilgili evde çok bir düzenleme yapmadıkları kanaatini oluşturdu bende.*” şeklinde ifade etmiştir. G4 bu durumu “*Yani şöyle ders sırasında çocuğunu kahvaltuya çağıran baba, ders esnasında mikrofon açırken öğrenciyi azarlayan ve bu şekilde herkesin duymasına sebep olan veli ...*” şeklinde örneklendirmiştir.

Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesinin ardından bir haftalık ara tatil süreci başlamış; daha sonra “*Tatil Değil, Uzaktan Eğitim*” sloganıyla eğitimin tüm paydaşları yeni süreç için motive edilmeye çalışılmıştır. Hızla geçişin sağlandığı yeni eğitim modelinin ilk uygulama döneminde mevcut alt yapıya göre Bakanlık tarafından planlanan canlı derslerin saatleri bu derslerin haftalık ders çizelgesinde yer alan saatlerinin altında olmuştur. Bu durumu öğretmenlerden bir kısmı sınırlılık olarak dile getirmiş ve EBA üzerinden yapılan derslerin süre olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. G4 “*Haftada bir saat ne kadar verimli ve etkili olacak!*” diyerek ders süreleri ile ilgili görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları EBA üzerinden yapılan canlı derslerin dışında başka platformları kullanarak yaptıkları senkron derslerle öğrencilere daha fazla destek sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin G8 yaptığı ilave çalışmaları “*Hocam ben zaten Zoom’dan 8. Sınıflarla ders yapmaya başlamıştım daha EBA’da dersler başlamadan önce. Sonra EBA’yı kullanmaya başladık zaten.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler üzerindeki ders baskısı ve ödev yükünün bu dönemde arttığına dair sınırlı sayıda görüşlerin olduğu görülmektedir. G12 bu konuda “*Bu süreçte birbirimizden habersiz galiba biraz fazla yüklendik çocuklara, bu da onları bunalttı.*” demiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada pandemiye bağlı okulların tatil edilmesiyle temel eğitim ve ortaöğretim kademeleri için ilk deneyim olarak nitelendirilebilecek uzaktan eğitim çalışmalarının verimliliği, uzaktan eğitimin pandeminin sebep olması muhtemel psikolojik ve sosyal sorunlara karşı etkileri, uzaktan eğitime öğrenci katılımı ve pandemi dönemi uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulguların analizleri sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim modeli tüm örgün öğrencilerini kapsayacak şekilde daha önce tasarlanmamış, buna göre alt yapısı oluşturulmamış, salgın nedeniyle acil ve hızlı olarak hayata geçirilmiştir. Dolayısıyla “zorunlu eğitim” bir anda “zorunlu uzaktan eğitim”e; başka bir ifadeyle “acil uzaktan eğitim”e dönüşmüştür (Aybat & Özgün, 2020; Aykar & Yurdakul, 2021; Sezgin, 2021). Pandemi koşullarında ve özel çaba ile gerçekleştirilen uzaktan eğitimin verimliliği konusunda öğretmenlerin görüşleri- dönemin şartlarını da göz önünde bulundurulduğunda- verimli bir dönem olduğu yönündedir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler akademik eğitimlerinin yanı sıra salgının oluşturabileceği sosyal ve psikolojik etkilere karşı öğretmenleri tarafından desteklenmiş ve motive edilmişlerdir. Salgın sürecinin çocukları bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimi açısından daha fazla etkilemiş olabileceği öngörülmektedir ve bu dönemde öğretmenler çocukların psikolojik sağlamlıklarını arttırma konusunda da rol almışlardır (Çaykuş & Çaykuş, 2020). (Kazu ve diğerleri, 2021) de araştırmalarında adaptasyon sürecinde öğretmenlerin önemli rol üstlendikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bilişim araçlarını, çeşitli öğretim platformlarını ve daha önce kullanmadıkları materyalleri kullanma konusunda yeterliliklerinin artması, öğrenciler arasında sınırlı da olsa iletişimin sağlanması salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitimin sağladığı diğer avantajlar olmuştur. Yine bulgulara dayanılarak konu tekrarı yapma imkânının artmış olması, öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin güçlenmesi, öğretmenlere ulaşılabilirliğin artması pandemi dönemi uzaktan eğitimin sağladığı katkılar arasında sayılabilmektedir.

Öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde ilk uzaktan eğitim uygulamasında bağlantı sorunları, donanım eksikliği, senkron derslere öğrenci katılımının az olması, veli desteğinin beklenen düzeyde olmaması, öğrencilerle etkileşimin yeterince sağlanamaması ve geri bildirimlerin yetersiz kalması, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü gibi sınırlılıkların öne çıktığı görülmektedir. Araştırmada tespit edilen bu sınırlılıklar yapılan başka çalışmalarda da pandemi dönemi uzaktan eğitimin başlıca sorunları olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2020; Kavuk & Demirtaş, 2021; Kazu ve diğerleri, 2021; Atak & Koç, 2022; Candan & Usta, 2022).

Araştırmada bağlantı sorunları ve donanım eksikliği katılımcılar tarafından uzaktan eğitim için önemli bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Kesintisiz ve sorunsuz bir uzaktan eğitim hizmetinin sunulması her şeyden önce teknolojik altyapıya ve bu altyapıyı oluşturan bileşenlere bağlıdır (Sural, 2015, s. 1). Uzaktan eğitim için erişebilirlik durumu birincil bir özelliktir; eğitim ortamı ve süreci bireylerin eşit eğitim alma hakkını sağlayacak nitelikte olmalıdır (Demir, 2014, s. 207). Ancak yüz yüze eğitim döneminde okullar arası imkân farklılıkları uzaktan eğitimde yerini evler arasındaki farklılıklara bırakmıştır (Aybat & Özgün, 2020). BM Eğitim Ajansı'nın Nisan 2020'de yayımlanan 'Covid-19 Yayılırken Dijital Öğrenmede Ürkütücü Ayrışmalar Oluşuyor' başlıklı raporunda dünyada okul dışında kullanabildiği bir bilgisayara sahip olmayan yaklaşık 830 milyon öğrencinin olduğu, bu öğrencilerin yüzde 40'ından fazlasının ise erişebildiği bir internet bağlantısının bulunmadığı ifade edilmektedir (Özer, 2021). OECD'nin 98 ülkenin katılımıyla yaptığı anket çalışmasına göre Türkiye'nin pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarında bilgisayara ulaşım

sıralaması 65, internete erişim sıralaması 71'dir (OECD, 2020, s. 10). Türkiye'de hanelerde internet kullanımı; internet erişimi, bilişim teknolojileri bulunma oranları ile ilgili TÜİK verileri incelendiğinde yıllara göre artış göstermekle birlikte bu verilerin BM raporunu ve OECD'nin çalışmasını destekler nitelikte olduğu görülmektedir (TÜİK, 2020). Birçok hanede birden fazla öğrencinin olma ihtimali de dikkate alındığında uzaktan eğitim faaliyetlerine donanım eksikliği nedeni ile katılamayan öğrencilerin varlığından söz etmek mümkün olmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha çok canlı dersler bağlamında değerlendiriyor olmaları pandemi dönemi uzaktan eğitim çalışmalarının tespit edilen sınırlılıklarıyla canlı derslere öğrenci katılımını olumsuz etkileyen faktörlerin büyük ölçüde örtüşmesi sonucunu doğurmuştur. Literatür incelendiğinde olağan dönemlerde yapılan uzaktan eğitimle ilgili sınırlılıklardan birinin eğitimin yarıda bırakılması olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar çevrimiçi derslerde öğrencilerin öğrenimi yarıda bırakma oranının yüz yüze eğitime oranla %20 daha fazla olduğunu göstermektedir (Durdu, 2019). Nitekim pandemiye bağlı olarak hayata geçirilen uzaktan eğitim çalışmalarında da bu sorun kendini göstermiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin senkron derslere katılımları süreç içerisinde farklılık göstermiş, sürecin başında katılım ortalama %50 civarında seyrederken sürecin sonuna doğru giderek azalmıştır. Diğer yandan öğrenci katılımları sınıf seviyelerine göre de farklılık göstermiştir. Ortaokul kademesi için değerlendirildiğinde 5. Sınıflarda öğrenci katılımı en yüksek düzeyde gerçekleşirken en az katılım 8. Sınıflarda olmuştur. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak zorunlu eğitim kapsamında olan yaş grupları içerisinde yaş büyüdükçe uzaktan eğitime ilginin azaldığını söylemek mümkün olmaktadır. Bu bulgu, Yılmaz ve arkadaşlarının yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. İlkokul ve ortaokul kademesinde her 10 öğrenciden biri öğretmenleri tarafından yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanamazken lise kademesinde bu sayı üç katına çıkmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2020, s. 78). Erkoca'nın araştırmasına göre de gerekli donanıma sahip olmalarına rağmen derslere katılmayan öğrencilerin oranının yüksek olması, uzaktan derslere katılım konusunda öğrencilerin isteksiz olduğunu ortaya koymuştur (Erkoca, 2021, s. 161).

İlk uygulama döneminde canlı derslere katılan öğrencilerin çoğunlukla dinleyici rolünde kalmayı tercih ettikleri, aktif ve pasif olma durumlarının sınıf ortamı ile paralellik gösterdiği ve uzaktan eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan iletişim ve etkileşimin (Durdu, 2019, s. 232) öğretmenlerin beklenti düzeylerinin altında gerçekleştiği görülmektedir.

Uzaktan eğitimin bağımsız öğrenme alışkanlığı başta olmak üzere öğrenenlerde bazı yeterlilikleri gerektirmesi temel eğitim düzeyinde bu eğitim modelinin en önemli paydaşlarından birinin veli olması sonucunu doğurmuştur. Uzaktan eğitim ailelere yeni sorumluluklar yüklemiş, bu dönemde aileler çocukların eğitimlerinden birinci derecede sorumlu hale gelmişlerdir. Uzaktan eğitimde veli okulun kapısının dışında değil, sınıfın tam içindedir (Aybat & Özgün, 2020, s. 37). Araştırma bulgularına göre velilerin uzaktan eğitim sürecine sağladıkları destek konusunda öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri düşüktür. Veliler tarafından gerekli fiziksel ortamın sağlanmaması, ders planlamalarının takip edilmemesi, uyku, yemek vb. ev rutinlerine özen gösterilmemesi ve öğrencilere gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması öğretmenlerin bu konudaki memnuniyetsizliklerinin temel nedenleri arasında yer almaktadır. (Kavuk & Demirtaş, 2021)'in araştırmasında da velilerin uzaktan eğitime yeterince dahil olmamaları, ev ortamının uygun hale getirilmemesi gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin veli desteği ile memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Diğer yandan uzaktan eğitim veliler için belli bir düzeyde dijital okuryazarlık gerektirmektedir. Eğitimin evde devam ettiği pandemi döneminde hem ailelerin hem de öğrencilerin dijital beceri seviyeleri eğitimin performansını doğrudan etkilemiştir (MEB, 2020a). Nitekim FATİH Projesinin sınırlılıklarından sayılan velilerde dijital okuryazarlık

seviyesinin düşüklüğü (Eryılmaz & Ulusoy, 2015, s. 221) uzaktan eğitim için de bir sınırlılık olmuştur.

Yine araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin veli desteği ile ilgili beklentileri yeterince karşılanmamakla birlikte bu dönemde öğretmenlerle velilerin zorunlu olarak iletişimi artmış, daha önce sınırlı düzeyde kullanılan iletişim kanalları öğretmenler ve veliler arasında daha sık kullanılmaya başlanmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim modeli ile ilgili deneyim eksiklikleri ve yeni teknolojileri kullanma yeterlikleri araştırmada elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitim çalışmalarının verimliliğini etkileyen faktörler arasındadır. Geleneksel eğitimden farklı olarak uzaktan eğitim öğretmenlerde pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik yeni birtakım yeterlikler gerektirmiş (Berigel & Çetin, 2019, s. 130); bu ise uzaktan eğitimin ilk günlerinde öğretmenlerin bir kısmında panik ve mesleğini iyi yapamama hissinin yaşanmasına neden olmuştur. (Sezgin, 2021) çalışmasında pandemi dönemi uzaktan eğitim deneyiminin öğretmen eğitiminde bir dönüşüme gidilmesi zorunluluğunu ortaya çıkardığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin yaş düzeylerinin uzaktan eğitim modeli için uygun olmaması katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen başka bir sınırlılıktır. Öğretmenlerin yarısı öğrencilerinin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmekte zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu, özerk ve öz yönelimli olmaları beklenmektedir (Gökmen ve diğerleri, 2016, s. 41). Okul öncesi de dahil edildiğinde temel eğitimdeki öğrenciler 5-14 yaş aralığındadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin hedef kitlesi 10-14 yaş aralığıdır ki bu dönem bireyin yaşadığı fiziksel, ruhsal, duygusal değişimlere uyum sağlamaya çalıştığı, anne-baba desteğine çok ihtiyaç duyduğu insan hayatının en kritik dönemlerinden olan ergenliği de içine almaktadır (Doğan, 2007, s. 172).

Araştırmada katılımcılar tarafından dile getirilen diğer sınırlılıklar öğrencilere uygun çalışma ortamlarının sağlanamaması, öğrenciler üzerinde oluşan aşırı ödev yükü, canlı ders saatlerinin az olması ve bu dönemin ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamı dışında bırakılmasıdır. Eğitim öğretimde ölçme değerlendirme sonucunda elde edilen veriler eğitim ortamının iyileştirilmesine imkân sağladığı gibi öğrenciler ve veliler için de motivasyon kaynağı olmaktadır. Pandemi sürecinde acil olarak başlatılan uzaktan eğitim çalışmaları için özel birtakım koşullar söz konusu olmuş; toplumun yeni durumu kanıksamaya, öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni eğitim modeline alışmaya çalıştığı bu dönemde MEB ölçme değerlendirme çalışmalarını bir öncelik olarak görmemiştir. Araştırma bulgularına göre bu durum senkron derslere öğrenci katılımını olumsuz etkilediği gibi pandemi dönemi uzaktan eğitimin de sınırlılıkları arasında yer almıştır.

Temel ve ortaöğretim kademeleri için uzaktan eğitimin ilk yaygın uygulaması olarak kabul edilebilecek bu dönemle ilgili öğretmen görüşlerine dayalı yapılan çalışmada elde edilen bulgular uzaktan eğitim modeline devam edilmesi durumunda iyileştirme gerektiren alanların olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

## **Öneriler**

Eğitim sistemi içerisinde uzaktan eğitim modelinden yararlanılabilmesi ve verimliliğinin artırılması için araştırma sonucunda ulaşılan uzaktan eğitimin sınırlılıklarını ortadan kaldıracak ya da asgariye indirecek birtakım tedbirlerin alınması gerekmektedir. Fırsat eşitsizliğine neden olabilecek bağlantı sorunlarının ve donanım eksikliklerinin tüm öğrenciler için giderilmesi öncelikle ele alınmalıdır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim modeli ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamaya, teknolojiyi kullanma ve senkron derslerde sınıf yönetimi konusunda yetkinliklerini artırmaya yönelik eğitimlerin planlanması, özellikle küçük yaş gruplarında sürecin içerisinde yer alması gereken velilerin bu eğitim modeli ile ilgili bilinç düzeylerinin

ve dijital okur yazarlıklarının artırılmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi uzaktan eğitimin verimliliğini artıracaktır. Uzaktan eğitim modeliyle edinilen kazanımların ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında değerlendirilmesi, uzaktan eğitim çalışmalarının okul yöneticileri tarafından bütüncül olarak planlanması, koordinasyon ve denetimi sürece katkı sağlayacaktır.

Diğer yandan olağan dönemlerde uzaktan eğitim modelinin eğitim sistemi içerisinde kısmi olarak kullanılması, uygun olan ders ve kazanımlar için planlanması kaynak ve zaman tasarrufu sağlanacaktır. Bunun için geleneksel eğitim ile çevrimiçi eğitimin birlikte kullanıldığı karma eğitim modeli olan harmanlanmış eğitim temel eğitim ve ortaöğretimde yaygınlaştırılabilir.

Bu araştırma pandemi koşullarının devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiş, öğretmenler pandeminin etkilerini bizzat yaşadıkları dönemde değerlendirmelerini yapmışlardır. Tekrar yüz yüze geçilmiş olmasının ardından öğretmenlerin uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimi kıyaslamalarını sağlayacak bir çalışmanın yapılması farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Başka araştırmalarda katılımcıların görüşleri çeşitli demografik özelliklerine göre analiz edilerek araştırmanın çerçevesi genişletilebilir. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin birlikte yer aldığı harmanlanmış eğitim modeli ile ilgili öğretmen görüşleri ele alınabilir.

### Kaynakça

- Akgün, M., & Akgün, İ. H. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretimin Tarihi Gelişimi*. Siyasal Kitabevi.
- Atak, M. M., & Koç, M. (2022). COVID-19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), s. 30-45.
- Aybat, B., & Özgün, B. (2020). *Uzaktan Eğitim Şart: Uzaktan Eğitimin Yol Haritası*. Abaküs Yayınları.
- Aykar, A. N., & Yurdakul, İ. H. (2021). Erken Çocukluk Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(2), s. 6-14.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), s. 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Berigel, M., & Çetin, İ. (2019). Açık ve Uzaktan Öğretimde Öğreten ve Öğrenen Roller. E. Tekinarslan, & M. D. Gürer (Dü) içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (s. 125-144). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 85-134.
- Candan, A., & Usta, İ. (2022). Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), s. 1-18.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.
- Çaykuş, E. T., & Çaykuş, C. M. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Psikolojik Dayanıklılığını Güçlendirme Yolları: Ailelere, Öğretmenlere ve Ruh Sağlığı Uzmanlarına Öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Demir, E. (2014, Ocak). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (39), s. 203-212.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. *U. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi*, 8(13), 155-187.
- Durdu, L. (2019). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Karşılaşılan Sorunlar. E. Tekinarslan, & M. D. Gürer (Dü) içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (s. 227-266). Pegem Akademi.



- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), s. 148-163.
- Eryılmaz, S., & Ulusoy, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *GEFAD*, 35(2), 209-229.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Gürer, M. D. (2019). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri. E. Tekinarslan, & M. D. Gürer (Dü) içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (s. 1-28). Pegem Akademi.
- İstanbul Valiliği. (2019-2020). *İstanbul'un Sosyo-Ekonomik Analizi*.
- İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı 2015-2018*.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 62-80.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), s. 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Yayınları.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F., & Kurtoğlu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Verdikleri Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), s. 701-713.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- MEB. (2020a). *Covid-19 Salgını Sonrası Dünyada Eğitim*. Retrieved 8 15, 2020, from meb.gov.tr. [www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr](http://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr)
- MEB. (2020b). *Fatih Projesi*. Retrieved 08 12, 2020, from fatihprojesi.meb.gov.tr. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>
- MEB. (2020c). *Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı*. Retrieved 8 26, 2020, from meb.gov.tr. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>
- OECD. (2020). *2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve*. Retrieved 6 12, 2020, from [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v4\\_tr.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf)
- Onyema, E. M., Eucheria, N., Obafemi, F., & Sen, S. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), s. 108-121.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. PEGEM Akademi.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan Eğitimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, M. (2021). COVID-19 Salgını Sonrası Dünyada Eğitim. *MEB Çalıkuşu Muş* (1), s. 4-6.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 Bilgilendirme Platformu*. Retrieved 8 26, 2020, from <https://covid19.saglik.gov.tr/TR>
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), s. 273-276.
- Sural, İ. (2015). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Teknolojik Altyapının Oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81-95.
- Şenkal, O., & Dinçer, S. (2012). Geleneksel Sınıfların Uzaktan Eğitim Platformuna Dönüştürülmesi: Bir Model Çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), s. 13-17.
- TÜİK. (2020). *tuik.gov.tr*. Retrieved 5 22, 2020, from <http://www.tuik.gov.tr>

- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). Retrieved 5 18, 2020, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. Retrieved 5 22, 2020, from <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- UNICEF. (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayınları.
- Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. California: Left Coast Press.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

## Okul öncesi öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri

Havva Küçükbaş<sup>1</sup> Betül Fil<sup>2</sup> Ayşe Bayhan<sup>3</sup>

**Öz:** Bu çalışma STEM etkinliklerini derslerine uyarlayan okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda daha önceden STEM eğitimi almış ve bu eğitimler doğrultusunda aktif uygulamalar yapmış olan, Türkiye'nin 15 ilinden 35 öğretmen belirlenerek bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da 5 sorudan oluşan "STEM Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu form ışığında toplanan veriler ile analizler yapılmış ve neticesinde birçok sonuca ulaşılmıştır. Genel anlamda öğretmenlerin, yöneticiler ve meslektaşları tarafından desteklenmediği için motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını, ancak öğrencilerde görülen davranış değişiklikleri ve akademik başarılarındaki artış nedeniyle STEM çalışmalarını sürdüreceklerine dair görüşler alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul öncesi, STEM, öğretmen görüşleri.*

Okul Yönetimi Dergisi  
School Administration  
Journal  
e-ISSN: 2822-4222021  
DOI:  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>  
Başvuru/Submitted  
25 Kas/Nov 2023  
Kabul/Accepted  
19 Ara/Dec 2023  
Yayın/Published  
31 Ara / Dec 2023  
Atıf/Cite  
Küçükbaş, H., Fil, B., &  
Bayhan, A., (2023) Okul  
öncesi öğretmenlerin STEM  
uygulamalarına yönelik  
görüşleri, *Okul Yönetimi*  
(SAJ) 3(2),106-118

### Preschool teachers' views on STEM applications

**Abstract:** This study was designed to obtain the opinions of preschool teachers who adapted STEM activities to their lessons. In this direction, a study group was formed by identifying 35 teachers from 15 provinces of Turkey who had previously received STEM training and had active practices in line with these trainings. Within the scope of the study, case study method, one of the qualitative research methods, was used. "STEM Teacher Interview Form" consisting of 5 questions was used as a data collection tool. The data collected in the light of this form were analyzed and many conclusions were reached. In general terms, the opinions were received that teachers experienced low motivation because they were not supported by administrators and colleagues, but that they would continue STEM studies due to the behavioral changes seen in students and the increase in their academic achievement.

**Keywords:** *Pre-school, STEM, teacher opinions.*

<sup>1</sup> MEB, [hawakucukbas@gmail.com](mailto:hawakucukbas@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1263-3353

<sup>2</sup> MEB, [betulfil.86@gmail.com](mailto:betulfil.86@gmail.com) ORCID: 0000-0002-0746-5746

<sup>3</sup> MEB, [abayhan757@gmail.com](mailto:abayhan757@gmail.com) ORCID:0009-0008-9233-7159

## Giriş

Tüm gelişim alanlarının temellerinin atıldığı, çevreyle iletişim kurulduğu, aynı zamanda da çevreden etkilenildiği kritik dönem, ilk 72 aylık serüveni olan okul öncesi dönemdir. Çocuk bu dönemde her şeyi daha hızlı ve kalıcı öğrenir. Bu kalıcılığı sağlamakta kalıtımının yanı sıra ailenin, sosyal çevresinin en önemlisi de okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır (Akyol, 2016).

Literatüre bakıldığında erken çocukluk eğitiminin tanımı genel olarak şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: Çocuğun dünyaya gözlerini açtığı andan başlayarak, temel eğitim dediğimiz ilkökul sürecine kadar devam eden, bu süreç içerisinde yaşantılarının ileriki hayatlarında da önemli izler bıraktığı bilinen, gelişim alanlarının büyük bir bölümünün tamamlandığı ve kişilik şekillenmelerinin de görüldüğü gelişim ve eğitim sürecidir (Aral vd., 2002).

Oğuzkan ve Oral'a (1997) göre ise okul öncesi eğitimi, çocuğa bakım verenin ve eğitimcilerinin ortak hareketi ile belirlenen, doğumdan zorunlu eğitim dönemine varıncaya kadar ki süreçte bireyin her türlü becerileri, yetenekleri ve akranlarından ayırıcı özellikleri de göz önünde tutularak, kişilik ve karakter gelişimlerinin sağlıklı oluşmasına destek olan böylelikle, ileriki hayatlarında yaşamlarını kolaylaştırıcı becerileri kazanmalarına da destek olan süreci kapsamaktadır (Akbiyık ve Kalkan, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocuğun öğrenme kapasitesi çok fazla olduğu gibi öğrenme hızları da oldukça yüksektir. Bu yüzden çocuğun bu dönemde dışarıdan aldıkları ve çeşitli nedenlerle alamadıkları onun o anki ve ileriki yaşantısında oldukça önemlidir (Oktay ve Unutkan, 2007). Bu bağlamda erken çocukluk eğitiminde verilen nitelikli eğitim, çocuğun ileriki yaşantısında karşılaştığı birçok zorluğa karşı çözümler üretmesine yardımcı olacaktır. Bu sorunları çözmek; çocuğun çok yönlü düşünebilmesini, creative bakış açısı geliştirmesini destekleyici, bilimsel düşünme beceri basamaklarını gerçekleştirebilecek adımlarla oluşturulmuş bir sistemle olacaktır. Çocuk kendi hayatında uygulayarak öğrenecek ve çözüm yolları geliştirme becerisi kazanacaktır. Bu süreçlerle karşılaştıkları sorunları STEM etkinlikleri sayesinde tecrübe etmiş olacaklardır.

STEM; Ana çerçevede bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (engineer) ve matematik (maths) konularını barındıran ve bu alanları birbiriyle ilişkilendiren disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı olarak benimsenmiştir (Ring, vd., 2017). Gelişim; bireyin hayatı boyunca yaşadığı düzeni, uyum ve uyumsuzluklarla sonuçlanan değişimi ve büyümeyi, öğrenmeyi ve hazır bulunuşluğu barındıran bir kavramdır. İnsanlar, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda yaş değişkenlerine göre belli bir gelişim evresinden geçerler. Birçok gelişim alanında hızlı bir gelişim ve değişimin gerçekleştiği okul öncesi dönemde, başta aileler olmakla beraber birçok faktör olumlu ve olumsuz durumlar oluşturarak kalıcı sonuçlara ulaştırabilmektedir. Bireylerin yaşadıkları bu süreçte karşılaştıkları problemlere STEM becerisinde yer alan gözlem yapma, sınıflama, iletişim kurma, çıkarım yapma, ölçme gibi birçok basamağın yer aldığı, eğitim öğretim adımları ile çözümler bulunduğu düşünülmektedir. Bu beceriler ile donanan çocukların, bilimsel süreç becerilerini gerçekleştirmeleri gereken durumlarda başarı sağlama oranları daha yüksek olacak ve erken dönemde fen okuryazarlığı yetisine sahip, çok yönlü düşünen, sorumluluk sahibi, duyarlı, verimli, vb. bireyler haline gelecektir. Okulöncesi dönemde bu becerileri kazanmaya başlayan çocuklar; aynı sistem ile eğitim almaya devam ettiklerinde, üst eğitim kademelerinde daha verimli hale gelebilecekler, olası problemlere karşı daha dirençli olup sorunlara bilimsel açıdan bakarak çözüm odaklı olmaları kolaylaşacaktır (Bardak, vd., 2018).

Yeni bilgilerin oluşturulmasında, bunların yeni tasarım, teknik ve yöntemlerle geliştirilmesinin yükselişte olduğu bu yüzyılda, global ekonomik rekabet, eğitim sisteminin de tekrar gözden geçirilmesi ve şekillendirilmesi gerekliliğini doğurmuştur (Aydın, 2011).

Ülkemizde son yıllarda uygulanma sıklığı artan STEM “Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (BTMM) eğitimi (Adıgüzel vd. 2012) ve FETEMM (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) eğitimi” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu sistem bilim ve teknolojinin üretimle bütünleşmesi sonucunda, her geçen gün artarak birçok ülkenin de eğitim politikalarına dahil edilmiştir. Bu ülkelerin öncülerinden biri de Amerika Birleşik Devletleri’dir (Akgündüz vd., 2015).

STEM, eğitimsel yeniliktir (Bybee, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocuğun 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerileri kazanması kadar, bu becerilere yönelik hazırlanan çalışmalarla ilgili bilinçlenmeleri de gerekmektedir. Buna paralel olarak çocuklarda bireysel düşünme ve kararlar alma, gözlemlene, kontrol etme ve değerlendirme gibi basamakları barındıran tasarım ve üretim kabiliyetlerinin de geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Akgündüz ve Akpınar, 2018).

İnsanlarda, gün geçtikçe azalan ilgi ve merak duygusunun ön planda tutulması amaçlanmalıdır. Araştırma, sorgulama ve bu paralelde de öğrenmeye öncelik veren, 21.yy. kazanımlarını önemseyen bir yaklaşım olan STEM kullanımı; son dönemlerde önemi fark edilerek yaygınlaşmaya başlamıştır (Altunel, 2018). Zamanla kaybolmaya başlayan bu duygular, işbirlikçi ve girişimci etkinliklerle bütünlenerek, STEM basamaklarının kullanılması sayesinde çocuklar birçok sorumluluk üstlenir. Bilim teknolojinin de desteğiyle üretken, yaratıcı, çağa ayak uydurabilen bir nesil haline gelebilirler. Bu kazanımların başlangıç noktası olan okul öncesi eğitim ile ilk adımlar atılmaktadır.

STEM yaklaşımı, birçok disiplini birleştirip nitelikli öğrenmeye fırsatlar sunan, günlük yaşam deneyimlerine olumlu katkılar sağlayan, üst düzey düşünme becerisi gerekliliğine ihtiyaç duyan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Altun, 2015). Bu eğitim yaklaşımı, okul öncesinden başlayarak uygulanabilir olmasına karşın, ortaokul ve liseler için kullanıldığı algısı yaygındır (Chesloff, 2013). Bu bakış açısının aksine okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde etkinliklere kolaylıkla dahil edilebilen, aynı zamanda da müfredatta yer alan kazanım ve göstergelere açık karşılıkları olan yaklaşım, birçok farklı gerçek dünya problemlerine uygulanabilir, çözümler üretebilmektedir. Nitelikli insan becerisine olan ihtiyacımızın karşılanabilmesi için onları iyi eğitebilen donanımlı eğitimcilere ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır (Tunç, 2019).

STEM yaklaşımı; cebir ve geometriyi, matematiksel ve matematiksel olmayan icatlar ile araç gereçleri, bilimi ve bilgiyi, tasarım ve üretimi bir arada kullanarak problemlere yeni çözüm yolları üretme farkındalığı sunsa da bilgi ve beceriyle donatılmış kuşakların oluşması için bir bakış açısı oluşturmakla birlikte bunun nasıl uygulanacağına dair kesin bir yöntem önermez (MEB ÖÖKGM, 2019). STEM uygulamalarında kullanılacak Tinkering Papert, geleneksel bakış açısı ile modern yaklaşımların bir araya getirilerek bütünleştirildiği potansiyel bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Kelime anlamı olarak tamir etmek anlamında olan Tinkering eğitimde parçalara ayırmak ve bunları deneme yanılma yolu ile tekrar farklı biçimlerde birleştirerek öğrenme anlamını taşımaktadır (Akarsu vd., 2020).

Eski tarihlerden itibaren mucitler, icatlarını gerçekleştirirken peş peşe denemeler yapmışlar ve problem durumunu çözmeye odaklanmışlardır. Her zaman direkt başarıya ulaşılmasa da amaçlarını gerçekleştirmek için birçok düzenleme ve geliştirme yapılarak dersler çıkarılmıştır. Denemeler ve hatalar sonucunda tecrübeler kazanılmış, yılmadan devam edilmiş ve bilmediklerini öğrenmenin hazzı böylelikle yaşanılmıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesi ile eğitime harcanan süre kısalmış böylelikle sonuçlara daha erken ulaşılmıştır. Günümüzde kullandığımız teknolojik araçların ve bilimsel bulguların ortaya çıkmasının nedeni bu yaklaşımı benimsemeleridir (Papert, 1993).

Eğitim kurumlarında fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında farklı ve çağdaş öğretim yaklaşımlarının başında gelen STEM yaklaşımının kullanılması, artık kaçınılmazdır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında yayınlanan raporda da değinildiği gibi yeni yüzyılın gerekliliğini sağlayacak, yenilikçi, açık fikirli, öngörülü, nitelikli bireylere ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu açığı kapatabilmek için de ders müfredatlarında güncellemelere gidilip, STEM kazanımlarının daha fazla yer aldığı çalışmaların ve yeniliklerin hız kazandığı belirtilmektedir. Bu çabalar ışığında yetişen bireyler ülkemizi bilim ve teknoloji desteği ile daha aydınlık günlere taşıyacaktır (MEB, 2016).

Birçok eğitmenin STEM becerilerini öğrencilerine nasıl aktaracağı ve bunun sonucunu nasıl ölçeceği konusunda bazı anlaşmazlıklar ve kafa karışıklıklar olsa da (Altunel, 2018), 3-6 yaş arasındaki öğrencilerle yapılan çalışmalarda gelişim alanlarına yönelik kazanımlar çerçevesinde bütünleşik ve disiplinler arası çalışmalar ile çocuklar becerileri daha kolay öğrenip daha yaratıcı yollar ile aktarabilmektedir. Bu da gösteriyor ki birçok farklı branşta STEM becerileri rahatlıkla kullanılabilir ve uygulanabilir hale getirilebilmektedir.

Çocukların akademik ve sosyal başarılarının yüksek olması, onların hazır bulunuşluk seviyeleri ile ilişkilidir. Erken yaşta yenilikçi yaklaşımları bilen ve uygulayan öğretmenden STEM eğitimi alan çocukların, her alanda akranlarına göre daha başarılı olacakları tahmin edilmektedir (Gökbayrak ve Karışan, 2017). Severek başladıkları ilk eğitim kurumlarında, aldıkları uygun eğitim sayesinde, toplum tarafından başarması güç olarak bilinen fen ve matematik gibi derslere karşı olan olumsuz tutumun da azalacağı, çocukların bu derslere karşı olan bakış açılarında da olumlu değişiklikler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sistem ile yetişen çocukların meslek tercihleri erken yaşlarda tespit edilerek, eğilimlerine uygun şekilde yönlendirilmeleri kolaylaşacaktır (Heaverlo, 2011; Rogers ve Portsmore, 2004).

İlgili literatür tarandığında; Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşlerinin alınması doğrultusunda çok fazla çalışma yapılmadığı belirlenmiş olup, uygulamalar konusunda da eksiklikler tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılacak çalışmaların alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin STEM becerilerini uygulama konusundaki görüşlerinin alınmasıdır.

#### Araştırma Problemi

Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

#### Yöntem

Yöntem bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırma Metodu

Yapılan çalışmada nitel araştırma yönteminden biri olan, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle belirlenmiş bir konunun veya durumun belirli bir sürede ayrıntılarıyla incelenmesi sağlanmıştır (Creswell, 2003). Bir araştırma yöntemi olarak kabul edilen durum çalışması literatürde örnek olay incelemesi ya da vaka çalışması gibi farklı isimlerle de bilinmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışması çoklu veri toplama yöntemiyle, sınırlı bir sistemin nasıl çalıştığı ve işlediği hakkında sistematik bilgi toplamak amacıyla kullanılan ve o sistemin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Deneysel çalışmalarda araştırmacılar, varsayımlarını test etmek ya da ilişkileri kanıtlamak amacıyla karşılaştırmalar yaparken, durum çalışmaları bunun aksine olayların ya da davranışların sınıflarını tanımlamaya, keşfetmeye çalışır (Hancock ve Algozzine, 2006). Gerçek hayatta deneysel ya da tarama metodlarıyla açıklanamayacak

biçimde engellemeler barındırması ve aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklama, tanımlama ve keşfetmede kullanılması durum çalışmalarını diğer çalışmalardan ayıran özelliklerdendir (Yin, 1984). Straus ve Corbin (1990) tarafından betimsel ve içerik analizi olarak sınıflandırılmış yöntemler, nitel araştırmalarda veri analizlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Diğer taraftan Yin (1984), durum çalışmalarında verilerin analizlerinde örnek eşleştirme, açıklayıcı yapı, zaman serisi analizi, mantıksal modeller ve çapraz durum sentezi yöntemlerini önermektedir.

Bu çalışmada, STEM yaklaşımını sınıfında uygulayan okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin alınması sağlanmış ve böylelikle süreç ile ilgili bilgi edinimi sağlanmıştır. Öğretmenlerin STEM etkinliklerini, uygulama öncesi ve sonrası yaşadıkları durumların tespiti için nitel araştırma durum analizi yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma sorularına ilişkin zengin veriler sağlayacak en uygun kişilerin seçilebilmesi için belirli kriterlere sahip teknik bir veri örnekleme olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Alshawish vd., 2020; Marpaung, Pratama, Marlie ve Liefandy, 2021). Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için tercih edilen bir tekniktir (Palinkas vd., 2015). Amaçlı örnekleme yönteminde katılımcıların özellikleri bellidir. Araştırmanın amacı dikkate alındığında bu özellikler; okul öncesi öğretmeni olma, STEM eğitimi almış olma, sınıfında STEM becerilerine yönelik etkinlikler yapıyor olma ve araştırmaya katılmada istekli olma şeklinde belirlenmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenen özellikler dikkate alınarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulması sağlanmıştır. Araştırma çalışma grubu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Ankara, Antalya, Bursa, Çanakkale, Denizli, Elâzığ, İzmir, İstanbul, Kastamonu, Kocaeli, Konya, Kütahya, Malatya, Mardin ve Sinop illerinden toplamda 35 öğretmenden oluşmuştur. 2 öğretmenin forma verdiği cevapların sorularla uyumlu olmadığı görülmüş ve çalışma 33 öğretmenle yürütülmüştür.

Bu araştırmaya, Türkiye’den STEM eğitimi almış ve uygulamalar yapmış gönüllü 35 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere, araştırma etiği açısından (Ö1, Ö2, Ö3... Ö19) kodlar verilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından %100’ünün kadın (n=31), yaş değişkeni açısından; %32,2’si 31-36 yaş aralığında (n=10), %48,3’ü 37-43 yaş aralığında (n=15), %19,3’ü ise 45-54 yaş aralığında (n=6) dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğrenim durumu değişkeni açısından %70,9’u (n=22) lisans mezunu, %29,03 (n=9) yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Mesleki deneyimlerinin %12,9’unun (n=4) 6-10 yıl, %41,9’unun (n=13) 11-15 yıl, %32,2’sinin (n=10) 16-20 yıl arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışma kapsamında “STEM Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmış olup, geçerliliği ve güvenilirliği uzman görüşler ile onaylanmıştır. Formda 4’ü demografik olmak üzere toplamda 9 soruya yer verilmiştir. Literatür taraması sonucunda hazırlanan deneme formu 12 sorudan oluşturulmuş, uzmanlar tarafından incelendiğinde 3 soru iptal edilmiş, 3 soru da düzenlemelere gidilmiştir. Pilot uygulaması 4 öğretmen üzerinde yapılmış olan form son halini almıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini öğrenmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda sonuçların doğru yorumlanması için süreçlerin yani “anlamlar” daha önemli olduğu düşünülmektedir (Merriam, 1998: Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Niçin, nasıl, ne şekilde gibi sorulara cevap arayan bu yöntem; konunun ayrıntılarını inceleyerek daha derin

bilgiler edinilmesini sağlar. Bu da kapalı uçlu ve sınırlandırılmış yöntemlere göre daha fazla tercih edilmesine neden olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşmeler diğer görüşme türlerine göre katı ya da aşırı katı olmadığı için çalışmalarda beklenen yanıtlara ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Bu ölçülü esnek özelliği nedeniyle araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Amacını belirlediğimiz araştırmamızda öncelikli olarak alan taraması yapıp bu doğrultuda da sorular hazırlandı. Sorularımızın kapsam geçerliliğini sağlamak adına okul öncesi alanında uzman kişilerin değerlendirmelerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan olumlu ya da olumsuz dönüşler neticesinde değişikliklere gidilmiş ve aynı sonuca karşılık gelen sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi için 4 okulöncesi öğretmeni ile ön uygulamalar yapılmış ve form son halini almıştır.

Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, katılımcı öğretmenlerin kıdemi, yaşı, mezuniyet türü gibi kişisel bilgileri içerirken; ikinci kısım, okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerini temsil eden açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır. Ayrıca formun başında araştırmanın konusu ve araştırmayı yapanların kişisel bilgilerine de yer verilmiştir. Gönüllü katılımcılar, görüşme formunda yer alan şu soruları cevaplamışlardır:

- STEM uygulamaları sırasında yaşadığınız olumlu deneyimler nelerdir?
- STEM uygulamaları sırasında yaşadığınız olumsuz deneyimler nelerdir?
- Bu deneyimlere ilişkin olumlu -olumsuz hisleriniz nelerdir?
- Bu deneyimleri kimle/kimlerle paylaştınız?
- Hangi amaçla paylaşım yaptınız?

### Veri Toplama Süreci

Çalışmada katılımcılara soruları cevaplamama ve görüşmeden ayrılma serbestliği tanınmıştır. Araştırma esnasında, tüm veriler gizli tutulmuş olup veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır. Kendi istekleri ile katılım sağlayan öğretmenlere, çalışmanın hangi amaçla yapıldığı ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Google form ile hazırlanan araştırma formu, e posta ile katılımcılara ulaştırılmıştır. 15 farklı ilden araştırmaya katılan öğretmenlerle yüz yüze çalışma yapılması güç olacağı için internet ortamında, çevrimdışı veri toplama yoluna gidilmiştir.

Seggie ve Bayyurt'a (2017) göre; görüşme verileri yüz yüze toplanabileceği gibi görüntülü ve yazılı yöntemlerle, internet veya telefon vasıtasıyla da toplanabilmektedir. E görüşme tekniği sayesinde katılımcı; yanıtlarını tekrar tekrar gözden geçirebilir, kendini yeniden değerlendirerek düzenlemeler yapabilir, cevaplamak için istediği kadar süre kullanabilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bu teknik, araştırmacı ve katılımcı için daha sağlıklı veriler elde edilmesini sağlar. E posta kanalı ile ulaştırıldığı için de ulaşım maliyeti sorunu olmaz (Salman Yıkmış, 2020). Katılımcılarına görüşme formları, e-posta ile ulaştırılırken aynı zamanda açıklamaya yer verilir. Anket formunun giriş bölümünde yer alan kısım, maile de eklenerek herhangi bir aksi durumda veya anlaşılamayan bölümde verilen iletişim bilgilerinden gerekli yerlere ulaşılabilmesi ifade edilmiştir. Katılımcılardan veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş olup benzer ifadelerin bir araya toplanması ile içerik analizi hazırlanmıştır. Verileri analiz etmek için Colaizzi'nin yedi aşamalı modeli kullanılmıştır (Colaizzi, 1978; Morrow, Rodriguez ve King, 2015; Rebeiro, Foster, Hercelinskyj ve Evans, 2021).



Bu aşamalar ile; öncelikle araştırmacılar tüm cevapları tekrar tekrar okuyarak aşına olma adını gerçekleştirdiler. Bu sayede içerik bağlamı hakkında genel bilgi edinimi sağladılar. Ardından önemli ifadeleri tanımlayarak listelediler. Üçüncü adım olarak önemli ifadeler formalize edilip ve içerik oluşturuldu. Sonrasında da içerikler özetlenmiştir. Dördüncü adım olarak, yapılan açıklamalar doğrultusunda tanımlanan içerik, ana başlıklar şeklinde bir araya getirilmiştir. Böylelikle şekillendirilen içerik gruplandırılmıştır. Beşinci basamakta araştırmacı tüm temaları birleştirip ayrıntılı ve kapsamlı açıklamalar yazmıştır. Ardından, araştırmacılar tarafından önemli olduğu düşünülen bölümler özetlenmiş ve derlenmiştir. Son basamakta ise katılımcılara e posta gönderilmiş ve yapılan derlemenin deneyimlerini yansıtip yansıtmadığı sorulmuştur. Alınan cevaplar ile çalışmanın temel yapısının doğru yansıtıldığı tespit edilmiş olup düzenlemelere gerek duyulmamıştır.

## Bulgular

Bulgular bölümünde 5(beş) yarı yapılandırılmış soruya verilen cevapların kategoriler halinde tablolaştırılmış olarak yer almaktadır. Her tablo analizi sonuçları sıklık ve oransal olarak yer almaktadır.

**Tablo 1.** *STEM uygulamaları sırasında yaşadığınız olumlu deneyimler nelerdir?*

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Bilimsel düşünme basamaklarını kullanma	7	%21,21
Özgüven geliştirme	2	%6,06
Farklı bakış açısı geliştirme ve yaratıcılık	9	%27,27
İlgi ve meraklarını artırma	7	%21,21
Kalıcı öğrenme sağlama	6	%18,18
Günlük yaşam becerilerine katkı sağlama	2	%6,06

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamaları sırasında yaşadıkları olumlu deneyimleri, bilimsel düşünme basamaklarını kullanma (%21,21), özgüven geliştirme (%6,06), farklı bakış açısı geliştirme ve yaratıcılık (%27.27), ilgi ve meraklarını artırma (%21,21), kalıcı öğrenme sağlama (%18,18), günlük yaşam becerilerine katkı sağlama (%6,06) olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “STEM uygulamaları sırasında yaşadığınız olumlu deneyimler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur:

“...Öğrencilerimin özgüvenleri daha iyi gelişmekte... (OÖÖ1)”

“...Çok yönlü düşünmemize fayda sağladı. (OÖÖ4)”

“...Çocukların merak duyguları pekişti ...(OÖÖ33)”

**Tablo 2.** *Stem uygulamaları sırasında yaşadığınız olumsuz deneyimler nelerdir?*

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Olumsuz deneyim yaşanmadığı	7	%21,21
Okulun fiziki imkanları ve sınıf kalabalıklığı	7	%21,21
Standart ölçme araçlarının kullanılması	1	%3,03
Öğrenci kaynaklı problemler (ilgi, istek, ihtiyaç vb.)	9	%27,27
Zaman yönetimi	2	%6,06
Stem yaklaşımına yönelik yanlış tutumlar	5	%15,15
Süreci yönetememe ve yaratıcı düşünme becerisindeki eksiklikler	2	%6,06

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamaları sırasında yaşadıkları olumsuz deneyimleri; okulun fiziki imkanları ve sınıf kalabalıklığı (%21,21),standart ölçme araçlarının kullanılması (%3,03),öğrenci kaynaklı problemler (%27,27),zaman yönetimi

(%6,06), STEM yaklaşımına yönelik yanlış tutumlar (%15,15), süreci yönetememe ve yaratıcı düşünme becerisindeki eksiklikler (%6,06) olarak tanımlarken öğretmenlerin %21,21'i uygulamalar sırasında herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadıklarını ifade ettiler.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “STEM uygulamaları sırasında yaşadığınız olumsuz deneyimler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur:

“.....Diğer öğretmenler tarafından desteklenmemesi zümrelerin olumsuz bakması. (OÖÖ9)”

“Süreci yönetmek zaman zaman zor bir hal aldı. (OÖÖ26)”

“.....Ders saatleri bunun için yetmeyebiliyor ve ekstra zamana ihtiyacımız oluyor. (OÖÖ30)”

“Öğrencilerin küçük yaş grubu olması bazı etkinlikleri uygulamada zorluk yaşattı.....(OÖÖ33)”

**Tablo 3.** Bu deneyimlere ilişkin olumlu -olumsuz hisleriniz nelerdir?

*3a. Olumlu hislerine yönelik tablo;*

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Mutluluk	17	%51,51
İçsel motivasyon	8	%24,24
Başarma hazzı	18	%54,54

Tablo 3a incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulama deneyimlerine ilişkin olumlu hisleri, mutluluk (%51,51), İçsel motivasyon (%24,24), başarma hazzı (%54,54) şeklinde tanımlanmıştır.

*3b. Olumsuz hislerine yönelik tablo;*

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Sınıf Kalabalıklığı	1	%3,03
Yönetici ilgisizliği	4	%12,12
Fiziksel yorgunluk sonucu isteksizlik	2	%6,06
Materyal ve fiziki koşullardan kaynaklanan sorunlar	2	%6,06
Olumsuz hissi yok	24	%72,72

Tablo 3b incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulama deneyimlerine ilişkin olumsuz hisleri; sınıf kalabalıklığı (%3,03), yönetici ilgisizliği (%12,12), fiziksel yorgunluk sonucu isteksizlik (%6,06), materyal ve fiziksel koşullardan kaynaklı sorunlar (%6,06) şeklinde tanımlanırken öğretmenler %72,72'si uygulamalar sırasında herhangi bir olumsuz duyguya kapılmadıklarını ifade ettiler.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “STEM uygulamaları sırasında yaşadığınız olumlu deneyimler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur:

“...Olumsuz hissettiğim şu ana kadar olmadı... (OÖÖ3)”

“...Sınıfının kalabalıklığına karşı küçük kalması... (OÖÖ8)”

“...Ön hazırlık ve araştırmalar kısmı benim için yorucu yanıydı, tek olumsuzluğu bu diyebilirim... (OÖÖ13)”

“...Mesleki olarak STEM çalışmalar bir bütün olduğundan ve her asama birbiri ile bağlantılı olduğundan uygulamalar sırasında bende farkındalık ve motivasyon kaynağı oldu... (OÖÖ14)”

“...Çocukların süreçte etkin olması ve hem farklı etkinlikler ve araçlarla ilerlemesine mesleki olarak beni geliştirdiğinden motivasyonu mu arttırdı...(OÖÖ15)”

“...Olumlu olarak beni motive etmesi oldu...(OÖÖ30)”

“...bazı üretilen fikirlerin kısıtlı imkanlar nedeniyle yapılamaması üzücüydü...(OÖÖ33)”

**Tablo 4.** Bu deneyimleri kimle/kimlerle paylaştınız?

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Okul idaresi	3	%9,09
Veliler	8	%24,24
Öğretmen arkadaşlar	25	%54,54
Sosyal medya	1	%3,03
Küçük çocuğu olan yakınlar	1	%3,03
Akademisyenler	2	%6,06

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulama deneyimlerini kimle/kimlerle paylaştıklarına yönelik soruya; okul idaresi ile (9,09), veliler ile (%24,24), öğretmen arkadaşlar ile (%54,54), sosyal medyada (%3,03), proje ortaklarıyla (%21,21),küçük çocuğu olan yakınlarla (%3,03),akademisyenlerle (%6,06) şeklinde tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “STEM uygulama deneyimlerini kimle/kimlerle paylaştınız?” sorusuna verdikleri cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Proje yaptığım öğretmen arkadaşlarımla ve zümrelerimle paylaştım. (OÖÖ7)”

“Öğrencilerimin aileleriyle paylaştım. STEM planı uygulayan öğretmen arkadaşlarımla. (OÖÖ17)”

“Deneyimlerimizi öncelikle uygulama yaptığım proje grubuyla, öğrenci velileriyle okul idaresiyle paylaştım. (OÖÖ18)”

**Tablo 5.** Hangi amaçla paylaşım yaptınız?

Kategoriler	Sıklık	Yüzdellik
Yaygınlaştırma amaçlı	9	%27,27
Olumlu örnek olmak için	9	%27,27
Fikir edinmek için	8	%24,24
Farkındalık oluşturmak için	3	%9,09

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulama deneyimlerini ne amaçla paylaştıklarına yönelik soruya; yaygınlaştırma amaçlı (%27,27), olumlu örnek olmak için (%27,27), fikir edinmek için (%24,24), farkındalık oluşturmak için (%9,09) şeklinde tanımlamıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “STEM uygulamalarını ne amaçla paylaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur:

“... Öğretmenlerle STEM paylaşımları ile daha çok kişinin uygulama yapmasını desteklemek amacı ile...(OÖÖ2)”

“...Yaygınlaştırma ve bilgilendirme amacıyla paylaşım yaptım... (OÖÖ5)”

“...Fikir vermeleri ve yardımcı olmaları için... (OÖÖ9)”

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitim uygulamaları hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya birçok farklı platformlarda STEM projelerine dahil olup, STEM eğitimleri almış ve uygulamalar yapmış olan öğretmenler katılmıştır.

STEM uygulamaları yapan okul öncesi öğretmenleri; yürüttükleri etkinlikler sırasında öğrencilerin daha ilgili ve meraklı olduklarını, buna paralel olarak da kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğine değinmektedirler. Hayatın her diliminde kullanılan STEM becerileri ile yetişen çocukların, günlük yaşam becerilerini daha kolay idame ettirebildikleri ve daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür. Chesloff (2013), yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde uygulanan STEM eğitiminin, gelecek dönemlerde çocukların ihtiyaç duyacakları becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağına değinmiştir. Farklı bakış açısı geliştirme, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi 21. yy. becerilerinin yer aldığı birçok çalışmada başarı sağlandığı tespit edilmiştir.

Günlük hayatlarında karşılaştıkları basit problemlere bilimsel düşünme basamaklarını kullanarak çözümler üretebilmişlerdir. Literatürde de okulöncesi dönemde STEM eğitiminin bu çalışmayla aynı yönde; çocuklarda eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği yapma ve iletişim becerilerini geliştirebileceği belirtilmektedir (Brophy, Klein, Portsmore ve Rogers, 2008; Moomaw ve Davis, 2010).

Çalışmanın yürütüldüğü öğretmenlerden alınan cevaplar da uygulamalar sırasında olumsuz deneyimlerin çok az yaşandığı ve yaklaşımın aktif kullanımında öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönden başarılarında artış sağlandığı ifade edilmiştir. Ancak uygulamalar sırasında bazı öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olması, ilgi ve isteklerinin yeterli seviyede olmaması zaman zaman aksaklıklara yol açmış bununla birlikte öğretmenlerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde de etkilememiş, aksine özeleştirme yapmalarına olanak sunmuştur. Zaman yönetimi ve süreci uygulama basamaklarını tekrar gözden geçirmelerine katkı sağlamıştır.

Okullarda sınıfların kalabalık olması, yeterli donanımın yer almaması, veli ve idarenin desteğinin eksikliği ise öğretmenlerde ciddi motivasyon kayıplarına neden olmuş; bu da STEM yaklaşımını yaygınlaştırma çalışmalarına olumsuz yansımıştır. Bununla birlikte fiziksel ve psikolojik yorgunluk, takdir görmeme, ilgisizlik öğretmenlerin olumsuz hislere kapılmasına neden olmuştur. Yıldırım (2016) çalışmasında sınıfın fiziki yapısı, sınıf mevcudu, gürültü gibi birçok nedenin öğretmenlerin yaşadığı problemler arasında olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Morrison (2006), istenildiği gibi şekillendirilebilen mobilyalar, bilgisayar donanımları ve farklı materyal desteği ile her öğrenciye uygun bir ortamın sağlanması gerektiği üzerinde durarak, STEM sınıflarının farklı özelliklerinin olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yaşanan olumsuzluklara rağmen öğrencilerin başarıma duygusunu hissetmeleri ve bununla birlikte yaşadıkları mutluluk, onların da çalışmaları yürütme konusundaki isteksizliklerinin önüne geçmiş ve içsel motivasyonlarının artmasına katkı sağlamıştır.

Deneyimlerini en çok meslektaşları ve velileri ile paylaşan öğretmenler, az oranda idareci ve akademisyenlerle paylaşımlarda bulunmuşlardır. İdarecilerin olumsuz tutum ve ilgisizlikleri, öğretmenlerin çalışmalarını duyurmalarında ve okul iklimine etki etmesine olumsuz etki etmiştir. Sosyal medyayı da aktif kullanan öğretmenler, çalışmalarını duyurmak için bazı platformları da kullanmışlardır.

Paylaşımları neden yaptıkları sorusuna verilen cevaplarda öğretmenler, birbirlerine çok yakın cevaplar vermiş olup STEM becerisini daha çok insana duyurmak ve onların da faydalanmalarına destek olmak istemişlerdir. Aynı zamanda farkındalık yaratmak ve olumlu

örnek olmayı hedeflemişlerdir. Bazı öğretmenler de farklı bir göz tarafından çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini görmek ve eksiklerinin tespiti için paylaşımda bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, STEM eğitim yaklaşımını disiplinler arası bir yaklaşım şeklinde tanımlamıştır. Davison vd. (1995) ve Huntley (1998) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM eğitim yaklaşımının; problem çözme, mühendislik, bilimsel süreç ve 21. yy. becerilerini geliştireceğine yönelik düşünceleri saptanmıştır.

## **Öneriler**

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yola çıkarak aşağıda sıralanan öneriler geliştirilmiştir;

-Yapılan çalışma çerçevesinde öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

-Öğretmenlerin destek görmemesinin diğer meslektaş, öğrenci, idareci ve veli boyutunda incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

-STEM ilgi düzeyinin artırılması için yaygınlaştırma çalışmalarına ağırlık verilmesi buna paralel olarak da hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir.

-Sınıf içi ve dışı fiziki ortamlarının öğrenci sayıları ile paralel düzenlenmesinin, eğitim ve öğretim kalitesinde artış sağlayacağı gibi STEM yaklaşımı ile ders planlama ve uygulamalarının da daha nitelikli yapılacağı düşünülmektedir.

-Araştırma sonucunda, öğretmenlerin STEM yaklaşımı ile yapılan derslerde sınıf ve zaman yönetimi becerilerinde eksiklikler olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere uygulama ağırlıklı eğitim olanakları sunularak, deneyimlerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca okulöncesi kademesinde hem öğretmenlere örnek olması hem de öğretmenlerin birbirleri ile paylaşım yapabilmesi amacıyla STEM uygulamalarına yönelik hazırlanan ders planları ve uygulama örneklerinin online, yüz yüze vb. çeşitli platformlarda paylaşılması teşvik edilebilir.

-Araştırma sonucunda, örneklem STEM eğitimi almış öğretmenlerden oluşsa da verilen bazı cevaplarda sınıf içi donanımına yönelik sorunlardan bahsedildiği görülmüş; STEM eğitiminin üst düzey araç ve gereçlere ihtiyaç duyulmadan da uygulanabileceğine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu, STEM uygulamalarında sabit materyallere ihtiyaç olmadığı, özellikle okul öncesi dönemde prototiplerin tasarım düzeyde kalabileceği bilgisinde yetersizlik olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını geliştirmek için; eğitim alınan platformların daha yaygın ve güncel olması, özellikle milli eğitim bakanlığı onaylı ve izinli eğitim kurumlarının tercih edilmesi, öğretmenlere yönelik düzenlenen ya da düzenlenecek olan STEM eğitimlerinde öğretmenlere basit ve kolay temin edilebilen materyallerle nasıl STEM uygulamaları yapılacağına yönelik örnekler verilebileceği önerilmektedir.

-STEM eğitimi yaklaşımına yönelik idarecilerin, öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemeleri ve süreç hakkında bilgi eksikliklerinin olması eğitimin niteliğini düşürmektedir. Bu nedenle, idarecilerin farklı yöntem ve teknikler hakkında eğitim almaları, bunları okullarında öğretmenlere aktarmaları, uygulamalar yapmaları konusunda öğretmenleri teşvik etmeleri gerektiği önerilmektedir.

-STEM alanında okulöncesi kademesindeki öğretmenlerin farklı modeller ile projeler üzerinde iş birliği ve iletişim içerisinde çalışmalar yapması için öğretmenlere gerekli imkanlar ve sağlanabilir. STEM etkinlikleri ve ürünlerine yönelik okulöncesi kademesinde STEM projeleri yarışmaları, sergi ve benzeri faaliyetler düzenlenebilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Corlu, M. S., ve Özel, S. (2012, Haziran). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi: Disiplinlerarası çalışmalar ve etkileşimler. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Niğde, Turkey.
- Akarsu, M., Okur Akçay., N., ve Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37, 155-175.
- Akbıyık, C. Kalkan G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(1), 01-18.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T.ve Özdemir, S. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?"* Hacettepe Üniversitesi Bilim, Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi ve Uygulamaları Laboratuvarı sitesinden erişilmiştir: <http://www.hstem.hacettepe.edu.tr/menu/yayinlar-5>
- Akgündüz, D. & Akpınar, B.C. (2018). *Okul öncesi eğitiminde STEM uygulamaları*. İçinde D. Akgündüz (Ed.) *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi* (s. 135-164). Anı Yayıncılık.
- Akyol N. (2016). *Okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Alshawish, E., Qadous, S., & Yamani, M. A. (2020). Experience of Palestinian women after hysterectomy using a descriptive phenomenological study. *The Open Nursing Journal*, 14(1), 74-79. doi: 10.2174/1874434602014010074.
- Altunel, M. (2018), STEM Eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve Riskler, *SETA Perspektif*, 207, 1-7.
- Aral, N., Kandir, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı*. YaPa Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Brophy, S. Klein, S., Portsmore, M. ve Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in K-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369-387.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA press.
- Chesloff, J. D. (2013). STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27-32.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Colaizzi, P. F. (1978). *Psychological research as a phenomenologist views it*. In R. S. Valle ve M. King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davison, D. M., Miller, K. W., ve Metheny, D. L. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226–230.
- Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Stem Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Heaverlo, C. (2011). *STEM Development: A Study of 6th-12th Grade Girls' Interest and Confidence in Mathematics and Science*. Doctoral dissertation. Iowa.
- Huntley, M. A. (1998). Design and implementation of a framework for defining integrated mathematics and science education. *School Science and Mathematics*, 98(6), 320–327.
- Marpaung, F. K., Pratama, T., Marlie, R., & Liefandy, N. (2021). Effect of Perceptions of Benefits, Perceptions of Ease and Attitudes of Behavior on Consumer Interests in Using the Shopee Online Shopping Site. *International Journal of Research and Review*, 8(3), 580-584.

- MEB. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. State University, Iowa.
- MEB. (2019). *Kazanım Merkezli Stem Uygulamaları*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moomaw, S., ve Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *Young Children*, 65(5), 12-18.
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TI
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G., (1997). *Okul öncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Okumuş K., ve Subaşı M. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Oktay, A., ve Unutkan, Ö.P. (2007). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Morpa Kültür Yayıncılık.
- Palinkas LA, Horwitz SM, Green CA, Wisdom JP, Duan N, Hoagwood K. (2015) Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*,42(5), 533-44.
- Papert, S. (1993). The children's machine: rethinking school in the age of computer. New York: Basic Books professional development experience. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 444-467.
- Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A., & Roehrig, G. H. (2017). The evolution of teacher conceptions of stem education throughout an intensive professional development experience. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 444-467.
- Rogers, C., & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education: innovations and research*, 5(3).
- Salman Yıkılmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya University Journal of Social Science*, 22(1), 183-197. doi: <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296>
- Seggie, N. & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory producers and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017), Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Haziran 2017 21(2): 419-426.
- Tunç, C., 2019. *Bütünleşik öğretmenlik çerçevesine yönelik hizmet içi eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi*, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yaşar Ekici, F., Bardak, M. & Yousef Zadeh, M. (2018). *Erken çocukluk döneminde STEM*. K. A. Kırkıcı & E. Aydın (Eds.) içinde, *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* (s. 51-78). Eğitim Yayınevi.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B., (2016). *7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve Yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(2), 635-650.

## Ortaokul öğrencilerinde görülen dijital oyun bağımlılığının öğrenci görüşlerinden yararlanılarak çeşitli açılardan incelenmesi

Emrah Demir<sup>1</sup> İbrahim Hakkı Bulut<sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlıklarının, çeşitli etkenler ışığında öğrenci görüşlerine dayanarak incelemektir. İstanbul ilinin Beykoz İlçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 30 öğrenci bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin 16 tanesi erkek 14 tanesi kız, yaşları ise 10 – 13 arasında değişmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin; dijital oyun bağımlılığını zararlı gördükleri, birçoğunun sürekli oynadığı bir dijital oyunun bulunduğu, dijital oyuna ayırdıkları süreyi fazla bulmadıkları, yapacak herhangi bir aktiviteleri olmadığında dijital oyunlara yöneldikleri gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca bu sonuçlara ek olarak, genelde savaş türü oyunları oynamayı tercih ettikleri, dijital oyun oynayamadıklarında kendilerini kötü hissettikleri, dijital oyun oynarken olumsuz duygulara kapıldıkları, aile ve arkadaşlarıyla zaman geçirirken dijital oyun oynamayı düşünmedikleri ve son olarak savaş, aksiyon türü oyunları üretmek istedikleri gibi sonuçlar da elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital oyun, oyun bağımlılığı, bağımlılık.

### Examining digital game addiction in middle school students from various perspectives using student opinions

**Abstract:** The aim of this study is to examine the digital game addiction of middle school students based on student opinions in the light of various factors. The participants of this study consisted of 30 students studying in a public school in Beykoz district of Istanbul province. Sixteen of the students were male and 14 were female, and their ages ranged between 10 and 13. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study and a semi-structured interview form was used as a data collection tool. According to the results of the research, it was found that middle school students consider digital game addiction harmful, most of them have a digital game they play constantly, they do not find the time they spend on digital games too much, and they turn to digital games when they do not have any activities to do. In addition to these results, it was also found that they generally prefer to play war-type games, feel bad when they cannot play digital games, have negative emotions while playing digital games, do not think of playing digital games while spending time with family and friends, and finally, they want to produce war and action-type games.:

**Keywords:** Digital gaming, gaming addiction, addiction.

<sup>1</sup> [emrhdmr88@gmail.com](mailto:emrhdmr88@gmail.com) ORCID: 0009-0000-2371-3554

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, [ibrahim.bulut@medeniyet.edu.tr](mailto:ibrahim.bulut@medeniyet.edu.tr) ORCID: 0000-0002-2763-4922



## Giriş

Oyun oynamak bir çocuğun en doğal haklarından biri olarak kabul görmektedir. Hayatın her köşesinde oyuna rastlamak mümkündür. Özellikle çocuklar söz konusu olduğu zaman oyun kavramı daha büyük bir mana kazanmaktadır. Bir çocuğun sağlıklı bir yetişkin olabilmesinde erken çocukluk döneminde yaşadıkları önemli bir role sahiptir. Çocuk, doğuştan itibaren yakın çevresi ile oyunlar aracılığıyla iletişime geçmekte ve ilk sosyal ihtiyaçlarını bu oyunlar aracılığıyla gidermektedir. Oyunun fiziksel, zihinsel, duygusal birçok faydası olmakla beraber eğitici bir özelliğe de sahip olduğu söylenebilir (Gökşen, 2014).

İnsanların büyük bir bölümü oyun oynamak, hoş vakit geçirmek için ya da işlerinden arta kalan zamanlarını doldurmak gayesiyle bilgisayar ile haşır neşir olurken, çocuklardan oluşan büyük bir çoğunluk ise oyun oynarken sosyalleşme amacı da gütmektedir (Korkmaz ve Korkmaz, 2019).

Bulduğumuz dönemde teknolojik gelişmeleri yakından takip etmekte olan bireylerin dijital oyunlara fazlasıyla ilgi gösterdikleri ve dijital oyunların gençler arasında beğenilen bir kültürel sembol haline geldiği ifade edilebilir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Geleneksel oyunların rafa kalkması, aile içerisindeki birtakım dinamiklerin değişime uğraması, sokakların bazı aileler tarafından tehlikeli olarak görülmeye başlamasıyla beraber, çocuklar ev ortamında oyun oynamak zorunda kalmış ve bu süreç çocuklarda dijital oyunlara olan eğilimi artırmıştır. Dünya sağlık örgütünün yapmış olduğu araştırmaya göre her 10 kişiden 1'i oyun bağımlısıdır. Rakamlar ciddiyet arz etmektedir ve önlem alınması mecburiyet gibi durmaktadır. (Uzunoğlu, 2021). Bu tehlikenin önlenmesi için öncelikle dijital oyun bağımlılığının altında yatan bazı nedenlerin ortaya çıkartılması ve bu bağımlılığın çeşitli faktörler ışığında incelenerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü yapılan bazı çalışmalarda dijital oyun bağımlılığının kişileri sınırlı davranmaya ve şiddete yöneltebileceği, bireylerde kaygı ve endişe oluşturabileceği, sosyal yalıtım ile sosyal yeteneklerde aksama ve okula ait sorumluluklarda ihmellere sebep olabileceği bunun sonucunda da çeşitli psikolojik ve sosyolojik problemlerin yaşanabileceği saptanmıştır.

Gelişim dönemleri açısından bakıldığında, ilköğretim çağı çocukların zorunlu olarak temel eğitim aldıkları, bir taraftan da günlük yaşamla alakalı bilgi ve beceriler kazandıkları, diğer taraftan da lise için gerekli olan bilgi ve becerileri edindikleri önemli bir dönemdir. Ayrıca kişinin özgüveni, kendini kabul seviyesi, benlik tasarımı gibi birçok önemli kişilik boyutları bu dönemde kazanılmaktadır. (Can ve Taylı, 2014). Bu araştırmanın da çıkış noktasını bu kritik dönemde öğrencilerin gelişimlerini etkileyebilecek dijital oyun bağımlılığının çok yönlü bir şekilde incelenmesi oluşturmaktadır.

## Literatür Taraması

Dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan literatür taraması neticesinde ortaokul kademesinde yapılan birçok araştırma olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamak için 279 ikinci kademe öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığı ölçekleri kullanılmış olup araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin saldırganlık ile dijital oyun bağımlılıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki orta çıkmıştır. (Güvendi, Demir ve Keskin, 2019).

Kestane (2019) tarafından Gaziantep ilimizde öğrenim görmekte olan 697 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen dijital oyun bağımlılığı ve akademik başarı ilişkisini saptamak için yapılan çalışma hayata geçirilmiştir. Bu çalışmaya göre; cinsiyet, teknolojik olanaklar ve ailenin gelir düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasında manalı bir ilişki ortaya çıkartılmış olup ayrıca, erkeklerin daha yüksek düzeyde dijital oyunlara yöneldikleri ve

öğrencilerin büyük bir bölümünün olumsuz duygular sonrasında dijital oyunlara yöneldikleri gibi sonuçlar ortaya çıkartılmıştır.

Dijital oyun bağımlılığı ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi ölçmek adına Gökbulut (2020), tarafından yapılan çalışmaya Zonguldak ilinde öğrenim görmekte olan 409 ortaokul öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırma verilerinin analizi sonrasında dijital oyun bağımlılığı ile akran zorbalığı arasında pozitif yönlü vasat düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Korkmaz ve Korkmaz (2019), 117 erkek, 159 kız olmak üzere 276 üzerinde yaptığı araştırmada, erkeklerin kızlara nazaran daha fazla dijital oyunlara yöneldiklerini tespit etmiştir. Ayrıca ilgili araştırma neticesinde öğrencilerin genel olarak dijital oyunları eğlenmek amacıyla kullandıkları, aksiyon, savaş ve macera gibi içeriklere sahip dijital oyunlara daha fazla yöneldikleri, kız öğrencilerin dijital oyunlarla fazla meşgul olmanın olumsuz etkilere sahip olacağını düşündüklerini ama erkeklerin dijital oyunları faydalı olarak gördükleri gibi çeşitli sonuçlar elde etmişlerdir.

Ortaokul seviyesinde öğrenim görmekte olan 262 öğrenci üzerinde yapılan başka bir araştırmada; okul içerisinde oluşturulan takımlara aktif olarak katılım gösteren kızların akran münasebetlerinin yüksek düzeyde gerçekleştiği, çalışmalar konusunda pasif kalan öğrencilerin gece vakitlerinde daha fazla oyuna yöneldikleri, okul takımında yer alan öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkileri ile dijital oyun bağımlılıkları konusunda göze çarpan bir ilişkinin olmadığı ancak bu tip takımlara katılım göstermeyen öğrencilerin akran ilişkileri ve dijital oyun bağımlılığı konusunda pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir (Öcal ve Metin. 2022).

Aktaş (2018), tarafında ortaya konan makalede dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık ve psikolojik sağlamlık ilişkisi araştırılmış olup, araştırmaya 913 ortaokul öğrencisi katılım göstermiştir. İlgili araştırma sonucunda; öğrencilerin büyük bölümünün internet bağımlılığına yönelik herhangi bir belirti göstermediği, yüzde 13'lük bir öğrenci grubunun dijital oyun bağımlısı olduğu, erkek öğrencilerin kızlara oranla daha fazla dijital oyun bağımlılığı gösterdiği, sınıf seviyesinin artmasıyla dijital oyun bağımlılığının da artış gösterdiği, anne ve babanın eğitim düzeyleri arttıkça dijital oyun bağımlılıklarının da seviyesinin artış gösterdiği, evde bilgisayar ve internetinin varlığının dijital oyun bağımlılığını artırdığı, zayıf da olsa yaşın artmasıyla birlikte dijital oyun bağımlılığının da artış gösterdiği, dijital oyun bağımlılığında ki artışla birlikte saldırganlık ve öfkenin de arttığı, internet ve dijital oyun bağımlılıklarının artmasıyla birlikte psikolojik sağlamlığın azaldığı çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Ordu ilimizde öğrenim görmekte olan 168 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öz denetim ve sosyal eğilimlerinin araştırılması konu edinilmiştir. İlgili araştırma sonucunda; şiddet eğilimlerindeki artışın dijital oyun bağımlılıklarında da artış gösterdiği ve öğrencilerin öz denetim başarı ile yeterliliklerin artmasıyla birlikte dijital oyun bağımlılıklarında azalma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Son olarak, Savcı ve Aysan (2020), 201 öğrenci üzerinde araştırma gerçekleştirmişti. Bu araştırma neticesinde; sosyal medya, dijital oyun bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı gibi çeşitli bağımlılıkların, sosyal bağlılığı önemli ölçüde etkilediği ortaya konmuştur.

Yapılan taramalar neticesinde, ortaokul öğrencileri üzerinde dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan birçok araştırmanın varlığı ortaya konmuş olmakla birlikte bu konunun geniş bir perspektifle birçok açıdan incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

## Kuramsal Çerçeve

### Ortaokul Eğitim Çağı ve Önemi

Ortaokul, öğrencilerin genel olarak 10 yaşında başlayıp gene yaklaşık 14 yaşında eğitimlerini tamamladıkları bir döneme denk gelmektedir. Bu seviyede düz ortaokul ve imam hatip ortaokulu gibi seçenekler yer almaktadır.

Temel eğitim sonrasında bedensel, ruhsal, sosyal ve akademik gelişimin devam ettiği ortaokul döneminde öğrencilerin bütüncül gelişimini devam ettirmekle birlikte onların ortaöğretim kurumlarına hazırlanmaları da amaçlanmaktadır. Bu dönem ayrıca meslek seçimi konusunda temellerin atıldığı ve öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlandığı kritik bir safhayı oluşturmaktadır (Can ve Taylı, 2014).

### Oyun

Oyun hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Freud'a göre oyun, çocuğun farkında olmadan içgüdü ve hislerini yansıttığı tecrübeleridir. Erikson'a göre ise oyun, bir ego fonksiyonudur ve çocuk psikososyal gelişim evrelerinde ortaya çıkan krizleri aşabilmek için oyun oynar. (Nicolopoulou, 2004). Tekerek (2006) oyunu; tüm kültürlerin kaynağını oluşturan, insanla birlikte vücut bulan ve insana soyut düşünebilme yetisi kazandırmasıyla beraber insanı, bağımsız bir birey haline getiren yaratıcı bir fiil olarak tanımlamaktadır. Frobel (1902) ise erken dönem çocukluk ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında oyunun önemsiz bir eylem olmadığını daha sonraki dönemlerin temelini attığını belirtmiştir (Tuğrul, Ertürk, Altınkaynak ve Güneş, 2014).

### Dijital Oyun

Dijital oyunlar, elektronik aletler üzerinde oynanabilen ve genel olarak video oyunu olarak da adlandırılan süreye bağlı oyunlara verilen bir isimdir. Başka bir tanımlamaya göre ise; ekran, klavye, fare, oyun konsolu gibi çeşitli araç gereçlerin bilgisayar ile bağlantılarının kurulduğu kurallı ve amaçlı bir bütündür (Hazar, Demir ve Dalkıran, 2017). Konsol oyunları, masaüstü oyunları, çevrimiçi oyunlar, mobil oyunlar gibi çeşitli dijital oyun türleri yer almaktadır (BTK, 2020).

Dijital oyunların içerikleri oldukça çeşitlilik gösterebilmektedir. Aksiyon, macera, strateji, rol yapma, spor, yarış, simülasyon, bulmaca ve çok daha fazla türde dijital oyunlar bulunmaktadır. Dijital oyunların günümüzde ileri teknoloji ürünleri olan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi yeniliklerle kullanıcılara daha etkileyici deneyimler sunabilmekte ve bu da dijital oyunlar daha da fazla popüler olmasını sağlamaktadır.

Günümüzdeki teknolojik ortama bakıldığında, Android, iPhone ve Windows gibi cihazlar dijital oyun ortamları açısından oldukça büyük bir kitle tarafından tercih edilen cihazlar haline gelmişlerdir. Oyun sektörünün dijitalleşmesiyle birlikte sanal gerçeklik ve 3D oyunlar, dijital oyun etkileşimini daha da üst boyutlara taşımak için ana pazara girmeye devam edecektir (BTK 2020).

### Bağımlılık

Kişinin herhangi bir eşya ya da davranış üzerinde fazlasıyla zaman harcaması ve bu eşya veya davranış ortamdaki kalktığında büyük bir yoksunluk hissetmesine neden olan duruma bağımlılık adı verilmektedir. Bir başka tanıma göre ise, herhangi bir maddenin amacının ötesine geçmesine sebep olan ve bireyin hayatında çeşitli problemlere sebebiyet vermesine rağmen kullanılmaya devam edilen ve maddeye karşı toleransı neticesinde sürekli artış gösteren durumdur (Kestane, 2019). Bağımlılıkta; madde bağımlılığı, alkol bağımlılığı, internet bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı gibi çeşitli türler bulunmaktadır.

## Teknoloji bağımlılığı

Teknoloji bağımlılığı, bireylerin teknolojik aletlere ve dijital platformlara aşırı şekilde bağlanmaları halidir. Bağımlılık, sürekli olarak bu tür cihazlarla etkileşimde bulunma, genel ağ üzerinde saatlerce zaman geçirme, sosyal medya hesaplarının sürekli kontrol edilmesi ve dijital oyunlara karşı aşırı bağlanmak gibi unsurlar içermektedir. (Dilbaz, 2021) Teknoloji bağımlılığı olan kişiler, vakitlerini sürekli bir şekilde teknolojik araçlara bağlı kalarak geçirmek isteyerek enerjilerini hep bu yönde sarf ederler. Araştırmalar üzerinde genel bir inceleme yapıldığında teknolojiyi aşırı bir şekilde kullanan kullanıcılarda artan stres, uyku düzensizlikler ve depresyon gibi belirtilerin ortaya çıkacağı öngörülmektedir. (Küçükvardar ve Tıngöy, 2018).

Teknoloji kaynaklı ortaya çıkan bağımlılıklar, davranış tabanlı olarak kabul görmektedir. Bu tür bağımlılıklarda birey, televizyon başında vakit geçirirken pasif; dijital oyunlar, akıllı telefonlar ve genel ağ üzerinde zaman geçirirken ise etkin bir teknoloji bağımlısı olarak karşımıza çıkabilmektedir (Gökel, 2020).

## Dijital Oyun Bağımlılığı

Dijital oyun bağımlılığı, kişinin bilgisayar oyunları, video oyunları ya da mobil oyunlar gibi dijital oyunlara haddinden fazla ve kontrolsüz bir şekilde bağımlı hale gelmesini ifade etmektedir. Bu tür bir bağımlılık, bireyin psikolojik, sosyal, akademik, iş veya kişisel hayatında olumsuz tesirlere yol açabilir.

Bilişim teknolojisinde yaşanan gelişmelerle birlikte oyun algısı da değişikliğe uğramış ve geleneksel oyunlar liderliği dijital oyunlara bırakmaya başlamıştır (Huizinga, 2006). Dijital oyun bağımlılığı, Dünya Sağlık Örgütü tarafından “Oyun Oynama Bozukluğu” olarak adlandırılmaktadır (Nergiz ve Nergiz, 2021).

## Dijital Oyun Bağımlılığının Belirtileri

Dijital oyun bağımlılığı konusunda hassasiyet çocukların geleceği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Çocukların kontrolsüz bir şekilde bu oyunlara yönelmeleri onların erken yaşlarda fiziksel ve zihinsel olarak çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu sebepten dijital oyun bağımlılığının önceden kestirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağımlılığı tespit edebilmek adına aşağıda sayılan belirtiler bu konuda fikir verebilir. Dijital oyun bağımlılığının belirtileri arasında aşağıda yer alan unsurlar sayılabilir: (Alkan, 2020)

1. Oyun oynayabilmek için sürekli bir şekilde artan zaman harcamak.
2. Gerçek yaşam faaliyetlerinden uzaklaşmak ve bu faaliyetlere karşı ilgisizlik.
3. Oyun oynamak adına diğer sorumluluklarından vazgeçmek.
4. Oyunu durdurmak veya sınırlamak konusunda irade gösterememek.
5. Oyun oynamadığında rahatsızlık hissetmek ve sinirli bir ruh haline bürünmek.
6. Oyunla ilgili ortaya çıkan sorunları gizlemek ve bu konuda yalan söylemek.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Herhangi bir sorunun çözümlenmesine dönük mülakat, gözlem, belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini içine alan nitel araştırma, bilinen ya da daha öncesinde fark edilmemiş sorunların ortaya konmasına ve sorunlara ilişkin doğal olguların gerçekçi bir yaklaşımla ele alınmasına olanak tanıyan öznel ve yoruma dayalı bir sürecin ifadesidir (Baltacı, 2019). Aydın (2018) nitel araştırmayı, nitel veri toplama araçlarının kullanılarak algı

ve olayların tabii ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması şeklinde bir yolun takip edildiği araştırma türü şeklinde ifade etmektedir. Çalışma ortamı olarak doğal ortamın tercih edilmesinden dolayı, araştırma modeli olarak da nitel araştırma kullanılmıştır.

### Çalışmanın Deseni

Araştırma, yaş ve sınıf olarak birbirinden farklılık gösteren öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiğinden ve öğrencilerin deneyim ve düşüncelerinden yararlanılması nedeniyle, çalışma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Tek bir durum ya da vakanın derin bir şekilde boylamsal olarak incelemeye alındığı, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde bir araya getirildiği ve doğal ortamda ne gibi değişikliklerin yaşandığına bakılan çalışma desenine durum çalışması adı verilmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada yer alan katılımcılar resmi bir devlet okulunun ortaokul kısmında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Katılım gösteren öğrencilerin cinsiyet dağılımlarını içeren Tablo-1 aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma katılımcısı öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	14	45
Erkek	16	55
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf dağılımlarını içeren Tablo 2 aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Araştırma katılımcısı öğrencilerin sınıflara dağılımı

Sınıf	f	%
5	8	26,6
6	8	26,6
7	7	23,3
8	7	24,3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ait verilerin toplanması Word ortamında hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sağlanmıştır. Hazırlanan formun amaca hizmet etmesini sağlamak amacıyla alan yazında gerekli araştırmalar gerçekleştirilmiş ve sorular geliştirilmeye çalışılmıştır. Ortaokul öğrencilerinde görülen dijital oyun bağımlılıklarının kendi görüşleri etrafında çeşitli faktörler ışığında incelenebilmesi adına on tane açık uçlu soru hazırlanmıştır.

1. Dijital oyun bağımlılığı denildiği zaman aklınıza neler geliyor? Örnekler vererek kısaca açıklaya bilir misiniz?
2. Sürekli oynadığınız bir dijital oyun var mı? Bu oyunu oynamaya nasıl başladınız?
3. Günde ne kadar bir zamanınızı dijital oyunlara ayırmaktasınız? Bu sürenin fazla olduğunu düşünüyor musunuz?
4. En çok hangi durumlarda dijital oyun oynamaya yöneliyorsunuz? Neden?
5. Hangi tür dijital oyunlar oynamayı tercih ediyorsunuz? Neden?

6. *Dijital oyun oynamaya zaman bulamadığınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Kısaca açıklayınız?*
7. *Dijital oyun oynarken ve oynadıktan sonra kendinizde ne gibi değişiklikler hissediyorsunuz? Kısaca açıklayınız?*
8. *Okul bitiminde ve tatil günlerinde ailenizle birlikte yaptığınız çeşitli etkinlikler var mı? Örnek verebilir misiniz?*
9. *Sürekli beraber hareket ettiğiniz bir arkadaş grubunuz var mı? Beraber olduğunuzda nasıl zaman geçiriyorsunuz?*
10. *Bir dijital oyun üretme şansınız olsaydı ne tür bir oyun üretirdiniz? Sebebini kısaca açıklayınız?*

Araştırma için seçilmiş olan çalışma grubuna konu ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllük esas alınmıştır. Formlar 2023 yılı mayıs ayının sonu itibariyle dağıtılmış, haziran ayının ilk haftası toplanmıştır. Öğrenciler tarafından araştırma sorularına verilen cevaplar çalışmada kullanılmak üzere temel veri olarak kabul edilmiştir.

### Veri Analizi

Ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada veriler incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, basılı veya görsel olarak elde edilmiş verilerin, planlı bir şekilde değerlendirmeye tabi tutularak çeşitli gruplar açısından analiz edilmesine dayanmaktadır (Aktaş ve Yurt, 2015). Ayrıca, Koçak ve Arun (2006) ise içerik analizi yönteminin problemin planlı ve nesnel bir şekilde sunumunu hedeflediğini belirtmişlerdir.

Çalışma için öğrencilere dağıtım yapılan formlar toplanarak veriler elde edilmiştir. Formda yer alan ve önceden hazırlanmış olan 10 soruya verilen cevaplar incelenmiş ve cevapların her birine sayı numarası verilmiş ve numaranın hemen yanına cevaplayan öğrencinin cinsiyeti belirtilmiştir. (Ö:1K, Ö: 2E...) Elde edilen ham veriler dikte yöntemi kullanılarak Word ortamına olduğu gibi aktarılmıştır. Verilerin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için alinyazında yapılan çeşitli araştırmalar sonrasında örneklerden yola çıkarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Kod ve temaların belirlenmesinden sonra ise değerlendirmeye geçilerek sonuçlar oluşturulmuştur.

Araştırma esnasında veriler toplanırken katılımcıların gönüllü olmasına özellikle dikkat edilmiş ve katılımcılar hiçbir şekilde zorlanmamıştır. Ayrıca isimlerinin gizli tutulacağı ve bu çalışmanın herhangi bir şekilde okul sınavı olmadığı konusunda bilgi verilerek rahat bir şekilde soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Son olarak elde edilen tüm bilgiler şeffaf bir şekilde değiştirilmeden aktarılmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Öğrencilere sorulan ‘‘ Dijital oyun bağımlılığı denildiği zaman aklınıza neler geliyor? Örnekler vererek kısaca açıklaya bilir misiniz?’’ sorusu incelendiğinde 1 ana tema ve 7 kod ortaya çıkmıştır. Tema ve kodları içeren analiz Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** *Dijital oyun bağımlılığı konusunda ortaya konan görüşler*

Ana Tema	Kod	f
Dijital oyun bağımlılığı zararlıdır.	Sürekli oyun oynama isteğidir.	12
	Sağlığa zarar verir.	2
	Ders başarısını düşürür	2
	Sosyal hayattan koparır	7
	Sinir halidir	4
	Mutsuz olmaktır	2
	Oyuncu gibi hissediyorum	1

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin büyük bir bölümünün dijital oyun bağımlılığının zararlı bir durum olduğu konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte bu zararlar konusunda 2 öğrenci sağlık, 2 öğrenci akademik başarı, 7 öğrenci ise sosyal hayat konusunda bu bağımlılığın zararlı olabileceği yönünde cevaplar vermişlerdir. 12 öğrenci ise sürekli bir şekilde oyun oynama isteği olarak değerlendirmede bulunmuştur. Son olarak 1 öğrenci diğerlerinden ayrılır bir şekilde bu bağımlılık türünü gerçek oyuncu gibi hissediyorum olarak tanımlamıştır. Öğrenci cevaplarına ait bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: Çok fazla oyun oynayan. Başını hiç telefonda ayırmayan. Gereksiz oyunlar oynayıp okula gittiği zamanda derslerinden düşük alıp derslere çalışmak yerine sürekli telefon ve oyun düşünen kişilere denir.

Ö2E: Kendimi gerçek oyuncu sanıyorum

Ö4K: Oyun başından kalkmamak sürekli dijital oyun oynama isteği. O oyunu oynamaktan başka bir şey düşünememek. Dijital oyun oynamadığında mutsuz olmak

Ö5K: oyunun başından kalkmayan sürekli oyun oynayan oynayamadığında sinirli olan sürekli oyunu düşünen kişi

Ö7E: çok oyun oynayan kişiyi düşünüyorum oyun oynayıp da dışarı çıkmaz konuşmaz yemek su bile aklına gelmez

Ö20E: Asosyallik içe kapanıklık. Örnek, günde 10 saat oyun oynayan biri dış dünyayla iletişimi keser.

Ö28E: Saatlerce bilgisayar üzerinde oturmak, kambur olmak.

Öğrencilere sorulan “Sürekli oynadığımız bir dijital oyun var mı? Bu oyunu oynamaya nasıl başladınız?” sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar incelenmiştir. Cevapların incelenmesi sonrasında 2 ana tema ve 7 kod ortaya çıkmıştır. Tema ve kodlara ait analiz Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** *Dijital oyun sürekliliği ve başlama sebebi*

Ana Tema	Kod	f
Dijital oyun tercih edilmez	Dijital oyun sevmiyorum	4
	Dijital oyun zaman kaybıdır	2
Sürekli bir şekilde dijital oyun tercih edilir	Arkadaşımdan öğrendim	6
	Akrabalarımın öğrendim	12
	Ailemden öğrendim	2
	Savaşa ilgi duyduğum için	4
	İlgilerim sebebiyle başladım	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün sürekli oynadığı bir dijital oyun olduğu görülmektedir. Sürekli dijital oyun oynayan öğrencilerin büyük bölümünün ise bu alışkanlığı yakın çevresinden öğrendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra 6 öğrenci sürekli oynadığı bir dijital oyun olmadığını ve dijital oyunları sevmediklerini ya da bu oyunların zaman kaybı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine ait bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: Roblox oyununu çok severek oynamaya başladım. Ama normalde ben oyunu bilmiyordum. Yakınlarım sürekli oynuyordu ve bende bu oyunu indirip oynamaya başladım.

Çok eğlenceli, içerisinde istediğim her oyun var.

Ö6K: Roblox. Kuzenlerim çok güzel dedi ben de yükledim. Babam telefon aldı artık daha rahat oynayabiliyorum. İçinde 1000'den fazla oyun var

Ö21E: Pes. Futbol oyunu online oynanabildiği için arkadaşlarım yükleniyordu, oynarız diye.

Ondan sonra oynamaya başladım.

Ö11E: var bir arkadaşım önerdikten sonra ilgimi çekti ve oynamaya başladım

Ö30K: Oyun oynamayı hiç sevmem.

Öğrencilere “Günde ne kadar bir zamanınızı dijital oyunlara ayırmaktasınız? Bu sürenin fazla olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar incelendiğinde 2 ana tema ve 8 kod ortaya çıkartılmıştır. Tema ve kodların inceleme sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** *Dijital oyuna ayrılan süre ve bu süre hakkındaki görüşler*

Ana Tema	Kod	f
<b>Dijital oyuna ayrılan zamanı fazla bulmaz</b>	Süre fazla değil	14
	Benden daha fazla oynayanlar var	2
	Kararsızım	6
	Başka şeylere zaman ayırıyorum	1
	Annem elimden alıyor	1
<b>Dijital oyuna ayrılan zamanı fazla bulur</b>	Süreyi fazla buluyorum	4
	Kendimi yalnız hissediyorum	1
	Arkadaşlar gelince süre artıyor	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün dijital oyunlara ayırdıkları süreyi fazla bulmadıkları görülmektedir. Süreyi fazla bulan öğrencilerin sayısı az olmakla birlikte 1 öğrenci kendini yalnız hissettiği için oyuna yöneldiğini 1 öğrenci ise arkadaşlar gelince daha da fazla oynadığını belirtmiştir. 6 öğrenci ise sürenin fazla olup olmadığı konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Gelen cevaplara ait bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: 2 saat. Çok fazla olduğunu düşünüyorum. Telefonu elimden bıraktığımda kendimi çok yalnız hissediyorum.

Ö2E: Sabah erkenden uyanıp pubg oynarım. Saat yediden on ikiye kadar oynarım. Bazen 4 saati bulur.

Ö4K: 1-2 saat. Fazla olduğunu düşünmüyorum günümüzde 1-2 saatten fazla oynayan bağımlılar da var.

Ö9E: 2 saat oynuyorum bazen arkadaşım geldiğinde bu süre artabiliyor, fazla olduğunu düşünüyorum

Ö14K: hayır düşünmüyorum çünkü bağımlı olmak istemiyorum 2 tane oyun var onu da ara sıra çok girmiyorum oyuna

Ö16E: ben bu sürenin fazla olduğunu düşünmüyorum çünkü 30 dakika bakıyorum bazen tamam fazla sürelerle de çıkıyor bazen daha süreler iniyor

Ö25K: Dijital oyuna süre harcamıyorum. Başka şeylerle ilgileniyorum.

Ö28E: 5 saat geçiriyorum yani orta olabilir süre konusu bana öyle geliyor.

Öğrencilerle yapılan çalışmada “En çok hangi durumlarda dijital oyun oynamaya yöneliyorsunuz? Neden?” sorusuna gelen cevaplar incelendiğinde 2 ana tema ve 5 kod ortaya çıkartılmıştır. Kod ve temalara ait analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.



**Tablo 6.** *En çok hangi durumlarda dijital oyun oynanıyor ve nedeni*

Ana Tema	Kod	f
İçsel faktörler sebebiyle dijital oyun oynar	Sınırlı olunca oynarım	4
	Eğlenceli buluyorum	2
Dışsal faktörler nedeniyle dijital oyun oynar	Sıkılınca, yapacak bir aktivitem olmayınca oynarım	20
	Hava kötüyse evde dijital oyun oynarım	2
	Yakınlarım istediği zaman onlarla oynarım	2

Soruya ilişkin cevaplar incelemeye tabi tutulduğunda öğrencilerin dijital oyuna yönelmelerinde büyük oranda dışsal faktörlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Büyük bir çoğunluk yapacak bir şeyim olmadığında ya da sıkıldığımda dijital oyun oynarım cevabını vermiştir. İçsel olarak ise öğrenci sınırlı olduğunda 2 öğrenci ise eğlenceli olduğundan dijital oyun oynadığını ifade etmiştir. Cevaplara ait bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: En çok sınırlı olduğum zaman telefonla oyun oynarım ve sınırimi telefondaki oyunlardan çıkartırım.

Ö3K: Sınırlı olduğumda çünkü oynadıkça kafam dağılıyor.

Ö7E: boş olduğum zaman canım sıkırken arkadaşlarım oyuna girince

Ö9E: eğer hava güzelse dışarıda oynuyorum eğer hava kötü ise yapacak bir şey olmadığından oyun oynuyorum.

Ö10E: sıkıldığımda çünkü yapacak çok aktivitem yok.

Ö16E: canım sıkılınca abimleri çağırıp cuma boyla girip oynuyoruz eğleniyoruz gülüyoruz beraber olunca çok eğlenceli olduğundan onları da çağırıyorum.

Ö27K: Vay kuzenlerim geldi ve ben de o oyun yoktur. Beraber oynayabilmek için. Ben de yükledim

Ö30K: Dışarı falan çıkamadığım da havalar kötü olunca dışarıya çıkamadığım için oynarım.

Öğrencilere sorulan “Hangi tür dijital oyunlar oynamayı tercih ediyorsunuz? Neden?” sorusu incelenmiş olup 4 ana tema 13 kod ortaya çıkmıştır. Tema ve kodların analizi Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** *Tercih edilen dijital oyun türü ve nedeni*

Ana Tema	Kod	f
Savaş oyunları tercih edilir	Strateji seviyorum	2
	Gerçekçi gelir	2
	Çatışma hoşuma gidiyor	2
	Eğlenceli oluyor	5
	Nedensiz	5
Spor oyunları tercih edilir.	Hedeflerim için	2
	Gelişimim için	2
Etkileşim kurulabilecek oyunlar tercih edilir	Sohbet amaçlı	2
	Arkadaş edinirim	3
	Yeni bir hayat gibi gelir	1
Eğitim amaçlı oyunlar tercih edilir	Dil öğrenmek için	2
	Hafızamı geliştirmek için	2

Soruya gelen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün savaş oyunlarını tercih ettiği görülmektedir. Savaş oyunlarının tercihinde ise strateji, çatışma ve eğlence gibi faktörlerin etkili olduğu göze çarpmaktadır. Geri kalan öğrenciler ise spor, başkalarıyla etkileşim ve eğitim amaçlı dijital oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Cevaplara ait bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: Roblox. Çünkü robloxu indirdiğimiz zaman tek bir oyunla içindeki istediğimiz oyunu oynayabiliyoruz ve arkadaş ediniyoruz.

Ö3K: evcilik. Çünkü yeni bir hayat gibi

Ö5K: arkadaşarımla beraber oynayabileceğim oyunları tercih ederim daha zevkli

Ö9E: simülatör aksiyon ve savaş oyunlarını seviyorum oynamak hoşuma gidiyor

Ö13E: savaş, spor ve kelime oyunu. Kelime oyununu hafızanın gelişmesi için oynuyorum

Ö15K: yeni bir dil veya çiftlik oyunları gibi kendimi oyunda geliştirip seviye atlamalı oyunlar oynarım çünkü diğer oyunlar pek hoşuma gitmiyor

Ö16E: silahlı çatışmalı beraber oynanabilecek mikrofonla beraber iletişim kurabilecek oyunlarla ilgileniyorum

Ö22E: Savaş, spor ve İngilizce

Öğrencilere yöneltilen “Dijital oyun oynamaya zaman bulamadığımızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Kısaca açıklar mısınız?” sorusuna gelen cevapların analizi sonucunda 3 ana tema ve 8 kod ortaya çıkmıştır. Tema ve kodların analizi için Tablo 8 oluşturulmuştur.

**Tablo 8.** *Dijital oyun oynanmadığında oluşan hissiyat*

Ana Tema	Kod	f
<b>Dijital oyun oynayamamak kötü hissettirir</b>	Canım sıkılır	8
	Sinirlenirim	2
	Kendimi eksik hissederim	1
	Üzgün hissederim	2
<b>Dijital oyun oynamamak iyi hissettirir</b>	Mutlu olurum	4
	Arkadaşarımla vakit geçiririm	3
<b>Dijital oyun vazgeçilmez değil</b>	Herhangi bir değişiklik hissetmem	8
	Erteler başka zaman oynarım	2

Tablo 8 incelendiğinde 13 öğrencinin dijital oyun oynamadığında kendini kötü hissettiği, 7 öğrencinin kendinin iyi hissettiği, 10 öğrencinin ise herhangi bir hissetmediğini belirttiği görülmektedir. Cevaplara ait örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: Oyun oynamaya zaman bulamadığımda sıkılıyorum herkes oyun oynuyor ve benimle hiç ilgilenmiyorlar ve ben de kendimi çok kötü hissediyorum sıkılıyorum.

Ö3K: kendimi eksik hissediyorum

Ö4K: İyi hissediyorum. Çok oynamamayı tercih ediyorum Ö6K: çok sinirlenirim hatta çıldırırım sonra resim yaparım uyurum

Ö9E: kendimi sıkılmış hissederim ama illaki bir şekilde zaman geçiririm

Ö16E: sıkılmıyorum telefona bakmak yerine dışarı çıkıp e-postalara gidip top oynarız

Ö20E: Zaman bulamadığım zaman sonraki saatlere erteliyorum, vakti.

Ö26K: Üzülmiyorum, dışarıda oyun oynuyorum.

Öğrencilere “Dijital oyun oynarken ve oynadıktan sonra kendinizde ne gibi değişiklikler hissediyorsunuz? Kısaca açıklar mısınız?” sorusuna gelen cevaplar incelenmiş, 3 tema 7 kod ortaya çıkmıştır. Tablo 9’da tema ve kodların analizi yer almaktadır.

**Tablo 9.** *Dijital oyun oynarken ve oynadıktan sonra oluşan duygu durumu*

Ana Tema	Kod	f
Hoş vakit sağlar	Mutlu olurum	6
	Karakterin yerine geçerim, başka evrene geçerim	2
Gerilime sebep olur	Sinirlenirim	8
	Can sıkıntısı yaşıyorum	5
Fiziksel endişe ve değişimler yaşanır	Gözlerim bozuluyor diye düşünürüm	2
	Yorgunluk hissederim	2
	Değişiklik hissetmiyorum	5

Tablo 9 incelendiğinde, dijital oyun oynama sürecinde ve sonunda 8 öğrencinin mutlu olduğu ve zevk aldığı, 13 öğrencinin bu esnada gerilim yaşadığı, 4 öğrencinin ise fiziksel endişe ve değişimlere maruz kaldığı görülmektedir. 5 öğrenci ise herhangi bir şey hissetmediğini belirtmiştir. Örnek cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: Değişik hissediyorum sanki başka bir evrenden başka bir evrene geçmiş gibi

Ö2E: Pubg oynadıktan sonra kendimi Pubg oynayan bir çocuk var adı coffi onu çok severim kendimi coffin gibi hissediyorum.

Ö6K: gözlerimin kesin bozulduğunu düşünürüm, bozulacağını düşünüp korkarım ve telefona bakmamaya çalışıp başka şeyler yaparım

Ö11E: biraz sinirleniyorum ve yorgunluk çöküyor üstüme

Ö15K: oynarken eğleniyorum oyundan sonra hissettiğim özel bir duygu yok Ö20E: İsteksizlik, çünkü istediğim şeyleri yaptıktan sonra yapacak bir şey kalmıyor

Ö28E: Mutlu eğleniyorum.

Ö30K: Hissetmiyorum

Öğrencilere “Okul bitiminde ve tatil günlerinde ailenizle birlikte yaptığınız çeşitli etkinlikler var mı? Örnek verebilir misiniz? Sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar sonrasında 3 ana tema ve 6 kod çıkarıldı. Ana tema ve kodlar tablo 10’da belirtildi.

**Tablo 10.** *Okul dışı zamanlarda aileyle yapılan etkinlikler*

Ana Tema	Kod	f
Aileden kopuk hareket edilir	Vakit geçirmeyi sevmem	1
	Çok meşguller	1
Ailecek sosyal etkileşim gerçekleştirilir	Kutu oyunları oynarız	3
	Spor yaparız	5
	Gezi (piknik, havuz vb.)	11
Teknoloji ile zaman geçirilir.	Televizyonda zaman geçiririz (dizi, film vb.)	9

Gelen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin yalnızca 2 tanesi aileden ayrı vakit geçirmek durumunda olduğunu, geri kalanı ise beraber vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir bölümü dışarıda ailesi ile zaman geçirirken bir kısmı da ev içerisinde

kutu oyunu ve TV başında zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Gelen cevaplardan oluşan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö2E: Ailemle hiçbir şey yapmıyorum kendi kafama göre takılırım

Ö9E: ailemin teknoloji ile pek bir ilgisi yoktur ama havuzda yüzmeye falan gideriz

Ö10E: ailem ev işlerinden dolayı meşgul ama kardeşimle bahçede zaman geçiriyoruz

Ö15K: ailem ile dışarı çıkıyorum bazen beraber kutu oyunları gibi oyunları oynuyoruz ve televizyon izliyoruz

Ö18E: bazen hep beraber sevdiğimiz film varsa oturup izliyoruz

Ö24K: Ailemle gezmeyi çok seviyorum. Farklı yerler görmeyi mesela AVM deniz kenarı piknik. Beğendiğimiz dizi ve filmleri birlikte izliyoruz.

Ö26K: Babama işe yardıma gidiyorum. Bizim evimizde televizyon yok.

Ö28E: Televizyonda vakit geçiriyoruz.

Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerine “Sürekli beraber hareket ettiğiniz bir arkadaş grubunuz var mı? Beraber olduğunuzda nasıl zaman geçiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar ışığında 2 ana tema ve 4 kod oluşturuldu. Ana tema ve kodlar Tablo 11’de belirtildi.

**Tablo 11.** Sabit arkadaş grubu olup olmadığı varsa yapılan etkinlikler

Ana Tema	Kod	f
Her zaman vakit geçireceği arkadaş grubu var	Dijital oyun oynarız	3
	Futbol oynarız	7
	Gezer. Sohbet ederiz	16
Sabit bir arkadaş grubu yok	Arkadaş grubum yok, mahallede/okulda takılırım	4

Cevaplar incelendiğinde 30 öğrencinin 26’sının sürekli bir şekilde beraber hareket edebileceği bir arkadaş grubunun olduğu anlaşılmaktadır. 26 öğrenciden sadece 3 tanesi arkadaşlarıyla bir araya gelme sebebi olarak dijital oyunlardan bahsetmektedir. 4 öğrenci ise sabit, istediği zaman görüşebileceği bir arkadaş grubunun olmadığını mahallede bazen küçük çocuklarla takılmak zorunda kaldığını ya da yalnızca okulda arkadaşlarıyla görüşebildiklerini ifade etmişlerdir. Cevaplar içinden seçilen bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

Ö1K: Okul dışında, hafta sonları sürekli hamza ve mert diye arkadaşlarım gelir genellikle bisiklet süreriz ve telefonla oynarız.

Ö9E: oturduğum yerde kimse oturmuyor bu nedenle sadece okulda oynuyoruz iyi geçiniyoruz

Ö12E: var futbol saklambaç

Ö13E: yok mahalledeki küçük çocuklarla maç yapıyoruz

Ö23K: LGS sınavı varken evde stres oluyordum. O yüzden arkadaşlarla rahat oluyorum.

Ö24K: Arkadaş grubundakiler okulda olduğu için okulda takılıyor. Ve benim bebeklik arkadaşımın yazları görüşüyorum. Onunla sevdiğimiz bütün aktiviteleri yapıyoruz.

Ö26K: Beraber olduğumuz zaman sohbet ve benzeri şeyler yapıyoruz.

Ö29E: Pubg oynarız.

Öğrencilere yöneltilen “Bir dijital oyun üretme şansınız olsaydı ne tür bir oyun üretirdiniz? Sebebinin kısaca açıklar mısınız?” sorusu incelenmiş ve bu inceleme sonucunda 4 ana tema ve 9 kod ortaya çıkarılmıştır. Tema ve kodlar tablo 11’de belirtilmiştir.

**Tablo 12.** *Nasıl bir dijital oyun üretirdiniz ve nedeni*

Ana Tema	Kod	f
Savaş ve hayatta kalma içerikli	İnsanlar seviyor	10
	Kitlem artar	1
	Strateji bilgim artar	4
Eğlence içerikli	Moda	2
	Spor	6
Sosyal etkileşimli	Sevgi	1
	Arkadaşlarla beraber	2
Eğitsek içerikli	Derslere destek	2
	Çizim	2

Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarısının savaş oyunları üretme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra dijital oyunları arkadaşlık kurmak, derslere destek ve spor, moda gibi alanlar için de kullanabileceğini söyleyen bir grup söz konusudur. Cevaplara ait bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

Ö1K: Derslerle ve sevdiğim şeylerle alakalı bir oyun üretirdim.

Ö3K: sevgi oyunu çünkü insanlar yalnız hissettiklerinde açıp onunla konuşsun

Ö5K: arkadaşlarım oynayabileceğim

Ö8E: hayatta kalma oyunu çünkü başımıza gelirse oyundan hatırlarız

Ö11E: savaş ve strateji çünkü daha çok tutuluyor

Ö15K: oyunum gerçek hayatta yapabileceğimiz etkinlikler verirdim resim çizme gibi ve o etkinlikleri yaptıkça oyunda da puan kazanarak kendilerini oyunda geliştirir

Ö16E: Mikrofonlu çatışmalı uçaktan atlayıp silah bulup hayata tutunmaya çalışmalı bir oyun üretim çünkü ben böyle oyunlardan zevk aldığımı söyleyebilirim

Ö23K: Savaş üretimim daha çok oynandığı için fazla kitlem olur.

## Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli faktörler ışığında incelendiği bu araştırmada, 30 ortaokul öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilere verilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler analize tabi tutulmuş ve toplam 26 ana tema, 74 tane de kod ortaya çıkartılmıştır. Çalışmada toplam 10 soru öğrencilere yöneltilmiş ve her soru özelinde ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları konusunda tutumları, eğilimleri, yakın çevresinin ya da arkadaş çevresinin bu oyunlardaki etkileri gibi durumlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü dijital oyun bağımlılığının sürekli oyun oynama isteği olduğunu ve bu bağımlılığın zararları konusunda birleştikleri görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında dijital oyun bağımlılığı ya da genel olarak teknoloji bağımlılığı ile ilgili okulda, evde ya da başka platformlarda sürekli zararlarına odaklanılması olduğu tahmin edilmektedir. Bu kanının oluşmasında öğrencilerin sıralanmış olduğu; sağlığı bozar, sosyal hayattan koparır, yemek yemeyi bile unutturur gibi verdikleri kalıp cevaplar etkili olmuştur. Araştırmanın ikinci sorusuna gelen cevapların analizi neticesinde çalışmaya katılan

öğrencilerin büyük bölümünün sürekli bir şekilde oynadıkları dijital oyunun bulunduğu ve bu oyuna başlamalarında veya öğrenmelerinde en büyük etkinin yakın çevre olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyunlara ayırdıkları süre ve bu süre hakkındaki görüşleri sorulduğunda gelen cevaplar büyük bir bölümünün dijital oyun oynadıkları ve bu oyuna ayırdıkları süreyi fazla bulmadıkları görülmektedir. Cevaplar göz önüne alındığında süreyi fazla bulmayan iki öğrencinin kendisini başkaları ile kıyaslayarak bu sonuca vardığı gözlenmektedir. Zamanı fazla bulan öğrenciler ise bu duruma sebep olarak kendini yalnız hissetmesi ve arkadaşlarla beraber olunca sürenin arttığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada görüşü alınan öğrencilerin dijital oyunlara yönelmelerinde etkili olan faktörler içsel ve dışsal olarak temalara ayrılmış ve bu faktörlerden dışsal faktörlerin öğrencileri daha çok dijital oyunlara yönlendirdikleri görülmüştür. Özellikle 2 öğrenci çok sıkıldığında ya da herhangi bir aktivitesi olmadığında bu oyunlara yöneldiğini açıkça ifade etmiştir. Bu durumda öğrencilerin sosyal hayattan uzak kalmasının oluşturduğu olumsuz etkilerin onları dijital oyunlara yönelimlerini artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Kestane (2019), tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin genelde olumsuz duygular sonucunda dijital oyuna yöneldikleri sonucu ortaya çıkartılmıştır. Bu sonuçla araştırmamızdaki sonuçlar benzerlik göstermektedir.

En çok tercih edilen dijital oyunlara bakıldığında öğrencilerin birçoğu savaş, aksiyon gibi oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçta, Korkmaz ve Korkmaz (2019), tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada da 276 öğrencinin daha çok aksiyon, savaş ve macera gibi oyunlara yöneldikleri sonucu gözlenmiştir. Çocukların savaş oyunlarını daha çok tercih etmelerinin bu oyunları eğlenceli bulmaları, strateji bilgilerini geliştirmek istemeleri ve en önemlisi savaş oyunlarını daha gerçekçi bulmaları olarak sıralanabilir. Savaş oyunlarına yönelimin fazla olması dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasında da bir ilişki kurulabileceği yönünde bir düşünce oluşturmaktadır Nitekim Güvendi vd. (2019), tarafından yapılan araştırmada da saldırganlık ile dijital oyun bağımlılığı arasında yüksek düzeyde bir ilişki ortaya konmuştur.

Araştırmada öğrencilerin oyun oynayamadıkları zaman nasıl hissettikleri sorulmuş ve gelen cevaplar bu durumda öğrencilerin yarısından fazlasının kendini kötü hissettiklerini ve bu yokluğun onları gerilime sürüklediğini ifade etmişlerdir. Aktaş (2018) tarafından yapılan çalışmada ise dijital oyun bağımlılığındaki artışla psikolojik sağlamlığın azaldığı sonucu göz önüne alındığında bu gerilimin psikolojik etkiler yaratması açısından çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu durumun oluşmasında da en büyük etkinin öğrencilerin dijital oyun oynamadıklarında yapacak herhangi bir etkinliklerinin olmaması durumu etkili olmaktadır.

Dijital oyun oynama esnasında ve sonrasında oluşan duygu durumları ile ilgili sorulara gelen cevaplara bakıldığında dağılım ortalama bir seyir izlemektedir. Öğrencilerin bir kısmı mutlu olduklarını, bir kısmı oynadıkları oyuna göre gerildiklerini bir kısmı ise fiziksel olarak çeşitli endişeler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler oynadıkları oyunda kazandıklarında mutlu olduklarını, kaybettiklerinde ise çeşitli eşyalara zarar vermek istediklerini de ifade etmişlerdir. Buradan hareketle dijital oyunların içeriklerinin öğrencilerin davranış yapılarını etkilediği sonucu da ortaya çıkabilir.

Araştırmamızın 8. Sorusunda öğrencilerin aileleriyle beraber yaptıkları etkinlikler sorulmuş ve öğrencilerden sadece 2 tanesi ailesi ile vakit geçiremediğini ger kalanı ise ailesi ile beraber güzel zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ailesi ile beraber zaman geçiren öğrencilerin teknolojik olarak TV, dizi ve filme yöneldikleri gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümün ailesi ile zaman geçirdiğini ifade etmesi ve dijital oyun

vurgusunda bulunmamaları, yapılacak faaliyet bulunduğunda onların dijital oyuna başvurmadıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlarıyla nasıl zaman geçirdikleri sorusu yöneltilmiş ve gelen cevaplar incelendiğinde sadece 3 öğrenci arkadaşlarıyla bir araya geldiğinde dijital oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü ise arkadaşlarıyla futbol, gezi vb. etkinlikler yapmayı sevdiğini dile getirmişlerdir. Bu durumda gene öğrencilerin sosyal oldukları ve sevecekleri etkinlikler olduğunda dijital oyunlara yönelmedikleri sonucunu bize göstermektedir. Öcal ve Metin (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okul takımlarına katılımları ile dijital oyun bağımlılıkları arasındaki ilişki araştırılmış ve bu tip takımlara katılmayan öğrencilerin daha çok dijital oyuna yöneldikleri sonucu ortaya çıkartılmıştır. Çalışmamızda öğrencilerin verdiği cevaplar göz önüne alındığında öğrencinin sosyal olarak yapabileceği herhangi bir faaliyet olduğunda bu tür oyunlarla ilgili bir tasarruflarının olmadığını göstermesi açısından benzerlikler söz konusudur. Araştırmanın son sorusunda öğrencilerin dijital oyun üretme şansları olsaydı savaş ve spor içerikli oyunları üretebileceklerini ifade etmeleri gene onların içerik konusunda eğilimlerini ortaya koymaktadır. Savaş oyunu üretmek isteyen öğrencilerin büyük bölümü insanların savaş oyunlarını daha çok sevdiğini ifade etmesi çevreden etkilendiklerinin bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma neticesinde ortaya çıkan veriler özetlendiğinde dijital oyun bağımlılığı konusunda öğrencilerin durumlarının farkında oldukları gözlemlenmektedir. Özellikle aile ve arkadaş ortamında öğrenciler sosyalleşebilecekleri alanlar bulduklarında, sevdiğileri etkinlikler olduğunda dijital oyunlardan uzak durmaktadırlar. Bu açıdan öğrencilerin sağlıklı bir şekilde dijital oyunlara yönelmelerinin sağlanması için onların ilgi ve yeteneklerine göre sosyal aktivitelere yöneltilmeleri gerekmektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün savaş oyunlarına daha çok yönelmeleri ileride ortaya çıkabilecek saldırgan davranışlar konusunda endişeler oluşturmakta olup bu açıdan dijital oyun içerikleri konusunda da gerekli düzenlemelere ihtiyaç duyulmakta olduğu açıktır.

## Öneriler

Dijital oyun bağımlılığı, psikolojik ve sosyal problemlere neden olabilir. Bu problemler arasında aşırı kaygı durumu, düşük akademik başarı, sosyal izolasyon, uykusuzluk, obezite ve bunlara ilişkin sorunlar gösterilebilir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için bağımlılıkla baş edebilmek gerekir. Dijital oyun bağımlılığı ile başa çıkabilmek için aşağıda yer alan yöntemler kullanılabilir:

1. *Oyun verilerinizi ve kişisel bilgilerinizi korumanız önemlidir. Bu konuda hassasiyet göstererek farkındalık oluşturulabilir.*
2. *Belli bir plan ve program dâhilinde oynamak yararlı olabilir. Programa sadık kalarak bağımlılığa neden olabilecek aşırı kullanımdan kaçınılabilir.*
3. *Oyun haricinde zevk alınabilecek gerçek yaşam faaliyetlerine yönelmek ve çeşitli etkileşimler kurarak sanal dünyadan uzaklaşmak yarar sağlayabilir.*
4. *Aileden ve arkadaşlardan ya da gerektiğinden uzmanlardan yardım almak fayda sağlayabilir.*
5. *Bağımlılığı tetikleyen oyunları tespit ederek bu oyunlardan uzak durmak ya da bu tip oyunları çalıştırmamak etkili olabilir. (YEŞİLAY, 2023).*

## Kaynakça

Aktaş, B. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde İnternet ve Dijital Oyun Bağımlılığının Psikolojik Sağlık ve Saldırganlıkla İlişkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Aktaş, E. & Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe Eğitimi Alanındaki Makale Özetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96.
- Alkan, MÇ. (4 Ağustos 2020). *Oyun Bağımlılığının Sebepleri, Zararları ve Alınabilecek Önlemler*. 26 Kasım 2023, <https://www.mentalup.net/blog/oyun-bagimliliği>.
- Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2 (2), 60-71.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2020), *Dijital Oyunlar Raporu*.
- Can, A. % Taylı, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 321-34.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Dilbaz, NH. (7 Ekim 2021). *Teknoloji Bağımlılığı Nedir? Nedenleri Nelerdir?* 24 Kasım 2023, <https://124.im/ZgFyQ>.
- Diñç, M. (2015). Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*. 3 (3), 31-65.
- Gökbulut, B. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-100.
- Gökel, Ö. (2020). Teknoloji Bağımlılığının Çeşitli Yaş Gruplarındaki Çocuklara Etkileri Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2 (1), 41-47.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların Çocukların Gelişimine Katkıları ve Gaziantep Çocuk Oyunları. Atatürk Üniversitesi, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 0 (52), 0-.
- Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G. & Keskin, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1194-1217.
- Hazar, Z, Tekkurşun, D. & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Oyun ve Dijital Oyun Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Huizinga, J. (2006). Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karaduman, M. & Acıyan, E.p. (2020). Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı bağlamında Dijital Oyunlar ve Bağımlılık Üzerine Bir Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 453-472.
- Kestane, M. (2019). *Dijital Oyun Bağımlılığının İlköğretim İkinci Kademe Çağındaki Öğrencilerin Akademik Başarısı ile İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Korkmaz, Ö. & Korkmaz, Ö. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin oyun Bağımlılık Düzeyleri, Oyun Alışkanlıkları ve Tercihleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 798-812
- Küçükvardar, M. & Tıngöy, Ö. (2018). Teknoloji Bağımlılığının Semptomlar Temelinde İncelenmesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*. 9(35), 111-123.
- Nergiz, H. & Fidan Nergiz, S. (2021). Çocuk, Ergen veya Gençlerde Dijital Oyun Bağımlılığını Araştıran Ulusal Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*. 9(23), 53- 80.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Öcal, T. & Metin, SN (2022). Okul Takımlarına Katılan ve Katılmayan Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, Akademik Spor Araştırmaları Özel Sayısı, 727-737.
- Savcı, M. & Aysan, F. (2017). Teknolojik Bağımlılıklar ve Sosyal Bağlılık: İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Sosyal Bağlılığı Yordayıcı Etkisi. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 2017 (30), 202-216.



- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Talan, T. & Kalıncı, Y. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Eğilimlerinin ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*. 9 (1), 1-13.
- Tekerek, N. (2006). Oyun Kavramı'ndan Drama'ya Drama'dan Dramatik Eğitim'e From. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(22), 47-73.
- Tuğrul, B., Ertürk, H.G., Altınkaynak-Özen, Ş. ve Güneş, G. (2014a). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *International Journal of Social Science*, 27, 1-16.
- Uzunoğlu, A. (2021). Dijital Oyun ve Bağımlılık. *Yeni Medya*, 2021(11), 116-131.
- Yalçın Irmak, A & Erdoğan, S. (2016), Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37.
- YEŞİLAY, 'Teknoloji Bağımlılığı Nedir?', 24.12.2023, <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği>.