



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİM YETERLİK
ALGILARI İLE SOSYAL DUYGUSAL YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sadık Kırış

**YÜKSEK LİSANS
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sadık

Soyadı : KIRIŞ

Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları ile Sosyal

Duygusal Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: An Investigation into the Relation Between Secondary Students' Perceived

Online Education Efficacy and Their Social-Emotional Competencies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sadık KIRIŞ

İmza:

JÜRİ ONAY FORMU

Sadık KIRIŞ tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları ile Sosyal Duygusal Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sami ŞAHİN

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Sami ŞAHİN

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 22.07.2022

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü



Atlas Ege'ye ve Zeynep'e

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca bana her zaman yol gösteren, destek ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, tüm sabrıyla akademik dönütlerde bulunarak beni daha çok çalışmaya teşvik eden, tez sürecimde karşılaştığım zorlukları bilgi ve deneyimiyle aşmama yardımcı olan, akademik anlamda gelişmemde büyük emeği olan değerli danışmanım Prof. Dr. Sami ŞAHİN'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Katkılarından ve desteklerinden dolayı Doç. Dr. Çelebi ULUYOL ve Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım günden bu yana Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda dersini aldığım ve görüşlerinden yararlandığım, katkılarıyla her daim yanımda olan değerli hocalarıma teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Lisansüstü eğitim sürecinde dönem arkadaşlarım Yasemin'e, Kamil'e, Zeynep'e ve Cansu'ya destekleri ve arkadaşlıkları için teşekkür ederim. Ayrıca öğretmen arkadaşlarım Beytullah'a, Oğuzhan'a, Volkan'a, Fatih'e ve değerli müdürüm sayın Ali Bahçıvan hocama teşekkür ederim. Bu çalışma süresinde sürekli bana destek olan yönlendirmeleriyle sürekli sürecin gelişimine katkı sunan değerli dostum Dr. Ali DURAN'a teşekkür ederim.

Bugünlere ulaşmamı sağlayan, hayatımın her alanında ilgilerini ve desteklerini esirgemeyen, varlıklarıyla bana her daim güç veren, emeklerini hep hissettiğim aileme teşekkür ederim.

Sadık Kırış

Ankara, 2022

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİM YETERLİK
ALGILARI İLE SOSYAL DUYGUSAL YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Sadık Kırış
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2022

ÖZ

Dünya genelinde ve Türkiye’de Covid 19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesine bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetleri çevrim içi olarak devam etmiştir. Bu duruma bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkinin nasıl değiştiği araştırılmaya ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazın incelemesi yapıldığında çevrim içi iletişim, sosyal medya kullanımı ve çevrim içi oyunlar ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki ilişkilerin incelendiği ancak çevrim içi eğitim ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki ilişkilere dair araştırma olmadığı görülmüştür. Araştırmada yakınsayan paralel karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Nicel aşamada ilişkisel tarama yöntemi, nitel aşamada ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada 200 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma sonrasında 12 maddeden oluşan ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ölçeği geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise 687 ortaokul öğrencisi ile çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise 20 ortaokul öğrencisi ile çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının ve sosyal duygusal yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyi,

kardeş sayısı, babanın ekonomik getirisi, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü ile ilişkili olduğunu ancak cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve annenin ekonomik getirisi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Çevrim içi eğitim yeterlik algısı ile sosyal duygusal yeterlik algısının da ilişkili olduğu ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin anne ve babasının eğitim durumu, kardeş sayısı, evinde kendisine ait bir odasının olması, babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olması ile ilişkili olduğu ancak sınıf düzeyi, cinsiyeti, sahip oldukları teknolojik cihaz ve annenin ekonomik getirisi ile ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre Çevrim İçi Eğitim, Duyguların Farkındalığı, İletişim ve Etkileşim, Öğrenci İmkanları ve Öğrenci Farkındalığı başlıklarında 5 tema 16 kategori ve 60 kod oluşturulmuştur. Öğrenciler çevrim içi eğitimi olumsuz etkileyen faktörleri kalıcı öğrenme sağlayamaması, bağlantı sorunları, teknik problemler ve ekran karşısında geçirilen sürenin neden olduğu fiziksel problemler olarak belirtmişken, olumlu etkileyen faktörleri ise salgın için pratik bir çözüm olması ve mevcut şartlarda en iyi seçenek olması olarak sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi Eğitim, Sosyal Duygusal Yeterlikler, Acil Uzaktan Eğitim

Sayfa Adedi: xx+151

Danışman: Prof. Dr. Sami ŞAHİN

**AN INVESTIGATION INTO THE RELATION BETWEEN
SECONDARY STUDENTS' PERCEIVED ONLINE EDUCATION
EFFICACY AND THEIR SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES**

(M. S. Thesis)

Sadık Kırış

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2022

ABSTRACT

COVID-19 interrupted face-to-face education across the worldwide as it was in Turkey. Due to the school closures, teaching had to be done from home via online education. In this sense, the relation between secondary students' perceived online education efficacy and their social-emotional competencies are needed to be examined. Literature review has revealed that there have been inquiries on relations between online communication, social media use, online games and social emotional competencies, but there is no research on the relationship between perceived online education efficacy and social emotional competencies. This study was a convergent parallel mixed-method study in which qualitative and quantitative methods were used together. The correlational survey was used in the quantitative part, whereas case study was employed in the qualitative analyses. The research consists of three stages. Following the study carried out with 200 secondary school students in the first stage, a 12-item online education efficacy perception scale of secondary school students was developed. In the second stage, the relationship between the perceived online education efficacy of 687 secondary school students and their social emotional competences was examined. In the third stage, qualitative interviews were performed with 20 secondary school students about their experiences in the online education process. The results have shown that secondary school students' perceived online education efficacy and their social-emotional competencies were at high levels. However, students' perceived online education efficacies were found to be related to class level, number of siblings, father's economic income, having a room of his own and the type of device they use during online education process, but there were no statistically significant results with gender, educational background of parents and economic income of the mother. In this sense, I have concluded that there has been statistically

significant relation between the perceived online education efficacy and the social-emotional competency at moderate level. I have also concluded that students' perceptions of social-emotional efficacy were related to the educational status of their parents, the number of siblings, having a room of their own in their home, and having a job with an economic return for the father. However, it has been concluded that there is no relationship between class level, gender, technological device they have and the economic income level of the mother. Following the qualitative analyses, there emerged five themes, 16 categories and 60 codes on online education, awareness of emotions, communication and interaction, students' contextual factors in online education and student awareness. Based on the interviews with students, I have found that the factors that adversely affected their online education process were the retention and retrieval of information, internet connection problems, hardware problems and physical health problems caused due to long time in front of the screen. Being a practical solution in the event of an epidemic and being the best available option in the current situations were also positive sides, on the other hand.

Keywords: Online Education, Social Emotional Competencies, Emergency Remote Education

Page Number: xx+151

Supervisor: Prof. Dr. Sami ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
EKLER LİSTESİ	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Kavramsal Çerçeve.....	11
1.2.1. Çevrim İçi Eğitim.....	11
1.2.2. Sosyal Duygusal Beceriler	14
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	20
1.4. Araştırma Problemi.....	20
1.4.1. Alt Problemler	21
BÖLÜM II.....	22
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22
2.1. Çevrim İçi Eğitim.....	22
2.2. Sosyal Duygusal Beceriler	25
BÖLÜM III	33

YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	34
3.2. Veri Toplama Araçları	35
3.2.1. SDYA, ÇEYA, Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu	35
3.2.2. ÇEYA Ölçek Geliştirme Süreci.....	37
3.2.2.1. ÇEYA Ölçeğinin Hazırlanması.....	37
3.2.2.2. ÇEYA İçin Örneklem	38
3.2.2.3. ÇEYA Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi	39
3.2.2.4. ÇEYA Kapsam Geçerliği.....	39
3.2.2.5. ÇEYA Yapı Geçerliği.....	40
3.2.2.6. ÇEYA Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	40
3.3.2.8. ÇEYA Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	46
3.3.2.9. ÇEYA Güvenirliği.....	49
3.3. Veri Toplama Süreci.....	50
3.4. Verilerin Analizi.....	50
BÖLÜM IV	51
BULGULAR VE YORUMLAR.....	51
4.1. ÇEYA ve SDYA Ölçeklerinin Normal Dağılım Varsayımını Karşılayıp Karşılamadıklarının İncelenmesi	51
4.2. ÇEYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi	52
4.2.1. Sınıf Düzeyi.....	52
4.2.2. Cinsiyet.....	54
4.2.3. Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı.....	55
4.2.4. Baba Eğitim Durumu.....	57
4.2.5. Babanın Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması.....	59
4.2.6. Anne Eğitim Durumu	60
4.2.7. Annenin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması	61

4.2.8. Kullanılan Cihaz	62
4.2.9. Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma	63
4.3. SDYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi.....	65
4.3.1. Sınıf Düzeyi.....	65
4.3.2. Cinsiyet.....	66
4.3.3. Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı.....	66
4.3.4. Baba Eğitim Durumu.....	68
4.3.5. Babanın Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması.....	70
4.3.6. Anne Eğitim Durumu	71
4.3.7. Annenin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması	73
4.3.8. Kullanılan Cihaz	74
4.3.9. Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma	76
4.4. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algı düzeyleri ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?	77
4.4.1. ÇEYA ile SDYA Arasındaki Korelasyon.....	77
4.4.2. SDYA ile ÇEYA Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon	79
4.4.3. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Farkındalık Arasındaki Korelasyon	79
4.4.4. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sosyal Farkındalık Arasındaki Korelasyon	80
4.4.5. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Yönetim Arasındaki Korelasyon	81
4.4.6. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü İlişki Yönetimi Arasındaki Korelasyon	81
4.4.7. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sorumlu Karar Alma Arasındaki Korelasyon	82
4.5. Öğrencilerin çevrim içi eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?.....	83

4.5.1. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumlu Görüşlerine Ait Kodlar	84
4.5.2. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumsuz Görüşlerine Ait Kodlar	85
4.5.3. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Okula Dair Özlemlerine Ait Kodlar	86
4.5.4. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Arkadaşlarına Dair Özlemlerine Ait Kodlar	87
4.5.5. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Duygularında Meydana Gelen Değişimlere Ait Kodlar	88
4.5.6. Öğrencilerin Çevrim İçi Dersler Sürecinde Kendilerini İfade Ederken Hissetmiş Oldukları Duygulara Yönelik Kodlar.....	89
4.5.7. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenle İletişim Kurulduğunda Hissetmiş Oldukları Duygulara Yönelik Kodlar	90
4.5.8. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Zaman Yönetimine Yönelik Kodlar	91
4.5.9. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Arkadaşlarıyla İletişim Kurmak İçin Kullandıkları Araçlara Yönelik Kodlar	93
4.5.10. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Sürecinde Arkadaşlarıyla İletişim Kurmak İçin Kullandıkları Araçlara Yönelik Kodlar.....	94
4.5.11. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Sürecinde Görüş ve Fikir Belirtmesine Yönelik Kodlar	95
4.5.12. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenlerle İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlara Yönelik Kodlar	97
4.5.13. Öğrencilerin Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Yönelik Kodlar	97
4.5.14. Öğrencilerin Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Kodlar	98

4.5.15. Öğrencilerin Öğrenme Eksiklerini Gidermek İçin Yaptıkları Ek Çalışmalara Yönelik Kodlar	99
4.5.16. Öğrencilerin İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılımına Yönelik Kodlar.....	100
BÖLÜM V	102
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	102
5.1. Sonuçlar	102
5.2. Öneriler	110
KAYNAKLAR.....	112
EKLER	138
EK 1. Çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları Ölçeği (Taslak Ölçek)	139
EK 2. Çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları Ölçeği	141
EK 3. Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi	142
EK 4. Demografik Bilgi Formu.....	144
EK 5. Görüşme Formu	145
EK 6. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	146
EK 7. Etik Kurul İzni	147
EK 8. Uzman Görüşü Formu	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Nicel Araştırma için Örneklemen Sınıf Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	35
Tablo 2. <i>ÇEYA örnekleme sınıflara göre dağılım</i>	39
Tablo 3. <i>Ölçekte Yer Alan Maddelerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	41
Tablo 4. <i>ÇEYA KMO ve Bartlett Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 5. <i>ÇEYA Varyans Açıklama Oranları</i>	43
Tablo 6. <i>ÇEYA Döndürülmüş Bileşen Matrisi ve Faktör Yükleri</i>	44
Tablo 7. <i>DFA Uyum Değer Aralıkları</i>	46
Tablo 8. <i>ÇEYA DFA analizi uyum değerleri</i>	47
Tablo 9. <i>ÇEYA Regresyon Katsayıları</i>	49
Tablo 10. <i>ÇEYA İç Tutarlık Katsayıları</i>	49
Tablo 11. <i>SDYA ve ÇEYA Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	51
Tablo 12. <i>SDYA ve ÇEYA Alt Faktörler Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	52
Tablo 13. <i>Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistikler</i>	53
Tablo 14. <i>Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	53
Tablo 15. <i>Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırmaları</i>	54
Tablo 16. <i>Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	54

Tablo 17. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	55
Tablo 18. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
Tablo 19. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları	57
Tablo 20. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları	58
Tablo 21. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 22. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Babalarının Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	59
Tablo 23. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları	60
Tablo 24. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 25. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Annelerinin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları	61
Tablo 26. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları	62
Tablo 27. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 28. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları	63

Tablo 29. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	64
Tablo 30. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları	65
Tablo 31. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 32. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	66
Tablo 33. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Eğitim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	67
Tablo 34. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 35. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Eğitim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları	68
Tablo 36. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	69
Tablo 37. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 38. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları	70
Tablo 39. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Babalarının Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	71
Tablo 40. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	72
Tablo 41. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72

Tablo 42. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları	73
Tablo 43. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Annenin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	74
Tablo 44. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik) Sonuçları	75
Tablo 45. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 46. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	76
Tablo 47. ÇEYA ile SDYA Korelasyonu.....	77
Tablo 48. SDYA'nın ÇEYA Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 49. SDYA ile ÇEYA Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon.....	79
Tablo 50. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Farkındalık Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular.....	80
Tablo 51. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sosyal Farkındalık Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular	80
Tablo 52. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Yönetim Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular.....	81
Tablo 53. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü İlişki Yönetimi Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular.....	82
Tablo 54. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sorumlu Karar Alma Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular	82
Tablo 55. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Deneyimlere İlişkin Temalar ve Kategoriler	83
Tablo 56. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumlu Görüşler Kategorisine Ait Kodlar.....	84

Tablo 57. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumsuz Görüşler Kategorisine Ait Kodlar	85
Tablo 58. Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Okula Dair Özlemleri Kategorisine Ait Kodlar	86
Tablo 59. Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Arkadaşlarına Dair Özlemleri Kategorisine Ait Kodlar	87
Tablo 60. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Duygularında Meydana Gelen Değişimler Kategorisine Ait Kodlar	88
Tablo 61. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Dersler Sürecinde Kendilerini İfade Ederken Hissetmiş Oldukları Duygular Kategorisine Ait Kodlar	89
Tablo 62. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenle İletişim Kurulduğunda Hissedilen Duygular Kategorisine Ait Kodlar	90
Tablo 63. Öğrencilerin İletişim ve Etkileşim Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Zaman Yönetimi Kategorisine Ait Kodlar	92
Tablo 64. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Arkadaşlarla İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlar Kategorisine Ait Kodlar ..	93
Tablo 65. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Ders Sürecinde Arkadaşlar ile İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlar Kategorisine Ait Kodlar	94
Tablo 66. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Ders Sürecinde Görüş ve Fikir Belirtme Kategorisine Ait Kodlar	96
Tablo 67. Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenlerle İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlar Kategorisine Ait Kodlar	97
Tablo 68. Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Ait Kodlar	98
Tablo 69. Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynakları Kategorisine Ait Kodlar	99

Tablo 70. Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi İçin Yapılan Ek Çalışmalar Kategorisine Ait Kodlar.....	100
Tablo 71. Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Kategorisine Ait Kodlar.....	101



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler arasındaki dinamik etkileşimler	9
<i>Şekil 2.</i> Sosyal ve duygusal beceri alanları	17
<i>Şekil 3.</i> ÇEYA Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot)	44
<i>Şekil 5.</i> ÇEYA DFA Yol Diyagramı	48
<i>Şekil 6.</i> Nokta dağılım grafiği	78

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
CASEL	Akademik, Sosyal Duygusal Öğrenme İş Birliği
ÇEYA	Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algıları
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	Eğitimde Bilişim Ağı
EQ	Duygusal Zekâ
IQ	Bilişsel Zekâ Seviyesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
SDÖ	Sosyal ve Duygusal Öğrenme
SDYA	Sosyal Duygusal Yeterlikler Anketi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi ve araştırmada yer alan kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

2019 yılı Aralık ayında başlayan ve birkaç ayda dünya geneline yayılan Covid-19 salgını insanların sadece sağlığını değil yaşantılarını da etkilemiştir. Salgının etkisinin azaltılması amacıyla toplum hayatında hareketliliğin sınırlandırılması için insanların zorunlu haller dışında evlerinde kalmaları ve sosyal izolasyon kurallarına uymaları zorunluluk haline gelmiştir (Kırık & Özkoçak, 2020). Covid-19 salgını nedeniyle 107 ülkede Mart ayı içerisinde okulların kapatılması kararı alınmıştır (Viner ve diğerleri, 2020). 65 yaş üzeri ve 20 yaş altı bireyler için getirilen sokağa çıkma kısıtlamaları aile yaşamını etkilemiştir. Okulların kapatılması, sokağa çıkma kısıtlamaları ve uzaktan çalışma nedeniyle aile fertlerinin evde yaşamlarını sürdürüyor olmasının tüm bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde etkileri olmuştur (Başaran & Aksoy, 2020).

Covid-19 salgını gün geçtikçe arttığı için birçok ülkede okulların kapatılması, seyahat kısıtlamaları, sosyal mesafe ve karantina gibi bazı acil önlemler alınmıştır (Orgilés, Morales, Delvecchio, Mazzeschi, & Espada, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Salgın sırasında okula gitmenin, okul çağındaki çocuklar arasındaki etkileşimler nedeniyle enfeksiyonun

yayılmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Monto, Davenport, Napier, & Francis, 1969; Reichert ve diğerleri, 2001). Bu nedenle yüz yüze eğitime ara verme stratejisinin, özellikle salgının erken dönemlerinde başkalarının enfeksiyonunu önlemede ve hastalığın toplumda yayılmasını kontrol etmede etkili bir önlem olduğu düşünülmektedir (Cauchemez ve diğerleri, 2009; Halder, Kelso, & Milne, 2010; Van Lancker & Parolin, 2020).

Tıbbi alanyazın çocukların Covid-19 virüsünün neden olduğu hastalıktan en az düzeyde etkilenmelerine rağmen, salgın sürecinin psikososyal etkisinden daha yüksek düzeyde etkilendiklerini göstermektedir (Ghosh, Dubey, Chatterjee & Dubey, 2020). Çocuklar, salgın sürecinin yaratmış olduğu korkular, belirsizlikler ve sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle yüz yüze eğitimden uzun süre uzaklaşmak zorunda kalmışlardır. 3 ile 18 yaş arasındaki bireyler ile yapılan araştırmada, Covid-19 salgını dolayısıyla çocuklar ve ebeveynler arasındaki bağımlılığın artmış olduğu, çocukların dikkat dağınıklığı yaşadıkları, beslenme sorunlarının arttığı, uyku problemleri yaşadıkları ve sinirli olma duygularının arttığı görülmüştür (Jiao ve diğerleri, 2020). Dahası çocukların depresyon düzeylerinde de artışlar olmuştur (Altena ve diğerleri, 2020; Xie ve diğerleri, 2020). Çocukların stres düzeylerinde ve teknolojik cihaz kullanma oranlarında artış olduğu görülmüştür (Cluver ve diğerleri, 2020). Covid-19 salgın sürecinde kapanmalara bağlı olarak ortaya çıkan işsizlik sorunu ve beraberinde gelen psikolojik ve fiziksel problemler nedeniyle aile yaşamında çocuklar ve anneler şiddete karşı savunmasız kalmışlardır (Bradbury-Jones & Isham, 2020).

Yüz yüze eğitime ara verilmesi kararıyla birlikte öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler kendilerini tamamen yeni bir durumun içerisinde bulmuşlardır (Huber & Helm, 2020). Eğitim ancak alternatif araçlarla devam ettirilmiştir. Öğretmenler çevrim içi eğitime geçmek, var olan sorunları çözmek ve yeni yöntemler kullanmak için farklı araçlardan ve kaynaklardan yardım almışlardır (Eickelmann & Gerick, 2020). Çevrim içi eğitime geçiş, COVID-19 nedeniyle beklenmedik ve hızlı olmasına rağmen dijital dönüşüm çok geniş bir yelpazede gerçekleşmiştir (McFarlane, 2019; Selwyn, 2012).

Salgın döneminde tüm dünyada okul çağındaki çocuklara eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla çeşitli teknolojiler ve internet destekli öğretim sistemlerinin yardımıyla çevrim içi eğitime geçilmiştir (Zhou ve diğerleri, 2020). Bu kapsamda, modern eğitim teknolojisinden yararlanılarak öğrencilerin katılımına imkân veren çevrim içi dersler kullanıma açılmıştır (Onyema ve diğerleri, 2020). Ancak eğitimin başarısında öğretmenlerin çevrim içi eğitim araçlarını etkili kullanabilmeleri için ülkenin teknolojik altyapısı ve öğretmenlerin teknoloji becerileri önemlidir. Örneğin güçlü bir teknolojik altyapıya sahip Çin, uzaktan eğitimde başarılı olurken Vietnam ve Moğolistan gibi bazı ülkelerin yetersiz internet ağları, akıllı telefonlar veya televizyonlar ile uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşadıkları bildirilmektedir (Dünya Bankası, 2020). Öte yandan COVID-19'dan önce de dünyadaki tüm öğrencilerin bilgisayar, tablet ve internet gibi cihazlara erişim açısından aynı fırsatlara sahip olmadığı bilinmektedir (Fry-Bowers, 2020). Özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına veya kırsal kesimdeki çocuklara hizmet veren okullar, çevrim içi eğitime etkili bir geçiş için gerekli kaynaklardan mahrumdur (Fishbane & Tomer, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Çevrim içi eğitimin başarısı üzerinde etkili olan faktörler dikkate alınmadan hızlı bir geçişin mevcut eşitsizlikleri artırabileceği vurgulanmaktadır (Onyema ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, Covid-19 salgınında tüm dünyada eğitimin kalitesi okulların kapanmasından olumsuz etkilenmiştir. Her öğrencinin çevrim içi eğitime eşit erişime sahip olmadığı gerçeğiyle birleştiğinde, salgının sonuçları eğitimde erişim ve eşitlikte sorunlar yaratmıştır (Andrew ve diğerleri, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, Türkiye'de hükümet ilk vakanın 10 Mart 2020'de tespit edilmesinin hemen ardından iki hafta süreyle yüz yüze eğitime ara verme kararı almış ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bir televizyon kanalı olan EBA TV üzerinden uzaktan eğitime başlamıştır. İlerleyen haftalarda okulların eğitim-öğretim yılı sonuna kadar kapalı kalacağı ve EBA sosyal eğitim platformu ve EBA TV aracılığıyla uzaktan eğitime devam edileceği duyurulmuştur. Ayrıca her okul idaresinin belirlediği programlar doğrultusunda öğrencilere öğretmenleri tarafından EBA üzerinden çevrim içi dersler verilmiştir. Bu süreçte her sınıf (1-12. sınıflar) EBA TV ve EBA üzerinden seviyelerine göre hazırlanan uyarlanmış

eğitim içeriği ile eğitim almışlar, video konferans uygulamaları ile çevrim içi canlı derslere katılmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 21 Haziran 2021 tarihinde paylaşılan 23 Mart 2020–18 Haziran 2021 aralığındaki verilere göre EBA'yı kullanan 14.111.941 öğrenci ve 1.177.725 öğretmen vardır. Bu sürede yapılan canlı ders 300.122.722 saattir. EBA TV ise, 18.377 saat yayın yapmıştır. 112 branşta yaklaşık 1000 öğretmen tarafından 13 stüdyoda 11.523 ders videosu öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Bu süreçte eba.gov.tr erişim adresi üzerinde yaklaşık 23,8 milyar tıklanma sayısına ulaşılmıştır. Teknoloji erişiminde problem yaşayan öğrencilere yönelik 15.352 EBA destek noktası ve kırsal kesimde bulunan öğrencilere yönelik ise 189 mobil EBA destek noktası hizmete sunulmuştur (YEĞİTEK, 2021).

Coivd-19 salgın döneminde yüz yüze eğitimin önündeki engeller nedeniyle eğitim kurumları bir dizi çevrim içi platform aracılığıyla çevrim içi eğitime zorunlu geçiş yapmışlardır (Durden, 2020; Lederman, 2020). Bu geçiş kendi zorluklarını da beraberinde getirmiştir. Bu yeni öğretim ortamlarına başarılı bir şekilde katılmanın önkoşulları; ailelerin eğitime devam eden her çocuk için bir bilgisayar veya mobil cihaza, yeterli hız ve kapasitede bir internete ve her aile üyesinin kendi çalışma alanlarına sahip olduğu uygun bir konuta sahip olmaktır. Bununla birlikte, kırsal kesimde yaşayanlar da dâhil olmak üzere birçok ailenin güvenilir internet bağlantısına erişim problemlerinin yanı sıra bilgisayar erişimi de ya yoktur ya da çok yetersizdir (Durden, 2020; Lederman, 2020; Siegler, 2020; Winberg, 2020; Woolley, Sattiraju & Moritz, 2020). Başlangıçta dezavantajlı olan öğrenciler için küresel salgın hâlihazırdaki dijital uçurumun daha da artmasına sebep olmuştur (Fishbane & Tomer, 2020; Strauss, 2020). Virüsünün yayılımını önlemek amacıyla ilk akla gelen önlemler arasında okulların kapatılması olsa da öğrencilerin evlerinde çevrim içi eğitimden yararlanmaları için bilgisayar veya mobil cihaz ihtiyaçlarını gidermek, internet erişimi desteği sağlamak ve eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırmak gereklidir (Shapiro, 2020). Tüm öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanabilmeleri için güvenilir internet bağlantısına ve temel donanım bileşenlerine sahip olmaları gerekir. Buna karşın tüm dünyada çok sayıda çocuk internet erişimine sahip değildir. UNICEF (2020) raporuna göre 3-17 yaş aralığındaki okul

çağında bulunan çocukların sadece üçte birinin internet bağlantısı bulunmaktadır. TÜİK (2021) raporuna göre Türkiye’de 6 ile 15 yaş arasındaki çocukların internet kullanma oranı %82,7’dir. Aynı raporda internet kullanım amaçları arasında çevrim içi derslere katılma oranının %86,2, ödev yapmak ve ek çalışmalar yapmak için interneti kullanım oranının %83,6, oyun oynamak amaçlı interneti kullanım oranının %66,1, sosyal medya platformlarından video izlemek maksatlı kullanım oranının %61, sesli veya görüntülü iletişim kurmak için internet kullanım oranının ise %55,5 olduğu belirtilmiştir. Raporda, bilişim teknolojileri ürünlerinin kullanım oranları 6 ile 15 yaş arasındaki yaş grubunda 2021 yılı itibariyle; %46,3 ile bilgisayar (masaüstü, dizüstü ve tablet) kullananlar, %14,3 ile akıllı TV kullananlar, %3,9 ile akıllı saat kullananlar ve %3,6 ile oyun konsolu kullananlar şeklinde sıralanmıştır. En az bir bilişim teknolojileri ürünü kullananların oranı ise %66,6’dır.

Diğer taraftan çevrim içi eğitime geçmek, hizmetlerin adil bir şekilde sağlanacağı anlamına da gelmektedir. Okulların kapanması, salgının yayılma hızını azaltmak için atılması gereken adımlardan olsa da aynı zamanda düşük sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencileri, diğerlerinden daha fazla etkileyen zorluklara da yol açmıştır. Teknolojiye erişimde yaşanan eşitsizlikler de bunlardan biridir. Düşük sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarının evde bilgisayarlara sahip olma ve internete erişme imkânı daha düşüktür. Bu ailelerin genellikle çocuklarına yardım etmek için evde kalması gerekirken çalışmak zorunda olan ebeveynleri de vardır. Bu da teknolojiye erişimleri olsa bile bu öğrenciler için çevrim içi eğitimi daha az etkili hale getirir (Morgan, 2020).

Çevrim içi eğitimin erişilebilirliğinin yanı sıra bu dönemde öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinden yararlanabilmeleri için aileler ve öğretmenler arasındaki iş birliği de daha önemli hale gelmiştir (Cai & Wang, 2020; Yazçayır & Gurgur, 2021). Aileler çocuklarının gelişiminde önemli rehberlerdir. Ancak günlük hayatta aileler, iş hayatı ve ev işlerinin yoğunluğu nedeniyle çocuklarının eğitimini ihmal edebilirler (Cai & Wang, 2020). Ayrıca Covid-19 kısıtlamalarının uzaması nedeniyle işlerini ve gelirlerini kaybetmeleri, iş yerlerinin uzun süre kapalı kalması, çocuklarının eğitim ve günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılayamama

gibi nedenlerle aileler kendilerini bunalmış hissedebilirler (Akoglu & Karaaslan, 2020; Fry-Bowers, 2020). Salgının başlangıcında ailelerin çocuklarına bakmak ve çocuklarının eğitimi için sorumluluklarını yerine getirmekte daha fazla zaman buldukları bilinmektedir (Cai & Wang, 2020). Ancak devamında sosyal, ekonomik ve günlük yaşamdaki olumsuz değişikliklerin ailelerin ve öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığı görülmektedir (Cao ve diğerleri, 2020; Sahu, 2020; Zhou, Li, Wu & Zhou, 2020). Ayrıca ailenin sosyoekonomik yapısı ve eğitim düzeyi çevrim içi eğitim sürecinde verilen aile desteğinin süresini ve kalitesini de etkilemektedir (Dünya Bankası, 2020).

Eğitime eşit düzeyde erişimi garanti edebilen okullarda yöneticilerin çevrim içi bir eğitim programını uygulamayı planlamanın yanında personel ve velilerle açık bir şekilde iletişim kurmanın yollarını da bulması gerekir. Yüz yüze eğitimden çevrim içi eğitime geçiş yapıldığında yeni sürecin nasıl işleyeceğini açıklayan sık sorulan soruların bir listesinin hazırlanması, personel ve ebeveynlerin yeni süreç hakkında bilgilendirilmesini sağlayacaktır (Snelling & Fingal, 2020).

Çevrim içi eğitim sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl devam edeceğini açıklayan sık sorulan sorular; örnekleri, ödevlerin nerede bulunacağını, teknolojik sorunlar yaşandığında ne yapılacağını, nasıl oturum açılacağını ve ebeveynlerin çocuklarını desteklemek için ne yapması gerektiğini ele alan yönergelerdir. Bunun yanında hızlı bir şekilde iletişim kurmak için okullar sohbet grupları kurmuşlar, daha yüksek oranda e-posta kullanmışlar ve web sitelerini ortaya çıkan her yeni gelişmeye paralel olarak sürekli güncellemişlerdir. Eğitim içeriğine ve çevrim içi araçlara erişim konusunda adım adım neler yapılması gerektiği konusunda yol gösteren bir izlence, bu tür bilgilerin sağlanması açısından faydalıdır. Video, metin ve ekran görüntüleri gibi çeşitli formatların kullanılması, öğretme ve öğrenme sürecine dâhil olan tüm bireylerin sürecin nasıl devam edeceğini bilme şansını artırır (Snelling & Fingal, 2020). Ebeveynler ve öğretmenler sürecin nasıl yürütüleceği konusunda yeteri kadar bilgilendirildikten sonraki aşamada öğretmenlerin, öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine katılım oranlarını artırmak ve kalıcı öğrenmeler

gerçekleştirmelerini sağlamak için ders tasarımlarını öğrenci merkezli olacak şekilde hazırlamaları gerekir. Bu yaklaşım, öğrencilerin rollerini pasif olarak bilgi almaktan öte bilgiyi keşfeden bir sürece aktif olarak katılımlarıyla mümkündür. Örneğin, öğretmenler öğrencilere bilgi sunmak yerine, onlara proje yapma fırsatları sağlayabilir, bilgi toplamaları için dijital araçları kullanma fırsatı sunabilir, fikir paylaşımı ve iş birliği gerektiren etkinlikler için akranlarıyla birlikte çalışma fırsatları planlayabilirler (Chen, 2010).

Yüzyılın başından beri meydana gelen kaotik, çalkantılı ve hızla değişen jeopolitik ve çevresel değişimler sonucunda ortaya çıkan oluşumlar "yeni normal" haline gelmiştir (Lawrence, 2013). Hızlı teknolojik gelişmeler, demografik büyüme, göç, doğal felaketler ve jeopolitik eğilimler hayatımızı giderek artan bir hızda ve genişlikte değişime uğratmıştır. Küreselleşme etkisiyle hızlanan bu durumlar kayganlık (değişimin doğası, hızı, hacim büyüklüğü ve dinamikleri), bilinmezlik (konuların ve olayların öngörülebilir olmaması), karmaşıklık (sorunların ve çevreleyen faktörlerin karıştırılması) ve belirsizlik (gerçekliğin belirsizliği ve koşulların karışık anlamı) olarak göze çarpmaktadır (Horney, Pasmore, & Shea, 2010). Hadar, Ergas, Alpert ve Ariav (2020) bu dört bileşenin birbirleriyle etkileşimde bulunması sonucunda eğitim dâhil tüm organizasyonlarda düzenin bozulduğunu vurgulamışlardır.

21. yüzyılda eğitim, yalnızca bilişsel becerilere odaklanmanın ötesine geçmelidir. Bilişsel becerilere ek olarak okullar öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için daha fazla destek sağlamaya teşvik edilmelidir (Farrington ve diğerleri, 2013; Greenberg, 2010). Gelişmiş ülkeler, öğrencilerin etik değerlere önem veren ve sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılım gösteren, vatandaşlık bilinci artmış, özgüveni yüksek, sorumluluk alan bireyler olması için sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye büyük önem vermektedirler (Suratno, Komaria, Yushardi, Dafik, & Wicaksono, 2019; Zhou, Ee, & Wong, 2014).

Çocukların günümüzün zorlu, değişen ve öngörülemez dünyasına uyum sağlamak için dengeli bir dizi bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaçları vardır. 21. yüzyılın ekonomik, sosyal ve teknolojik zorluklarına etkili bir şekilde yanıt verebilenler; müreffeh,

sağlıklı ve mutlu yaşamlara ulaşma şansı daha yüksek olanlardır. Özellikle, sosyal ve duygusal beceriler, beklenmedik durumlarla yüzleşmek, çoklu taleplerle baş edebilmek, dürtüleri kontrol etmek ve başkalarıyla etkili bir şekilde çalışmak için önemlidir. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler bağımsız olarak gelişebilir, ancak bireyler becerilerini aşamalı olarak geliştirdikçe bu beceriler birbirlerini de etkileyebilirler. Örneğin, özdenetim sahibi çocukların bir kitabı okumayı bitirmesi, bir matematik ödevini tamamlaması veya bir bilim projesini tamamlaması daha olasıdır ve bunların tümü bilişsel becerilerin daha da geliştirilmesine katkıda bulunur. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyler hedeflerin peşinden giderken başkalarıyla birlikte çalışırken ve duyguları yönetirken özellikle önemli bir rol oynar (OECD, 2015).

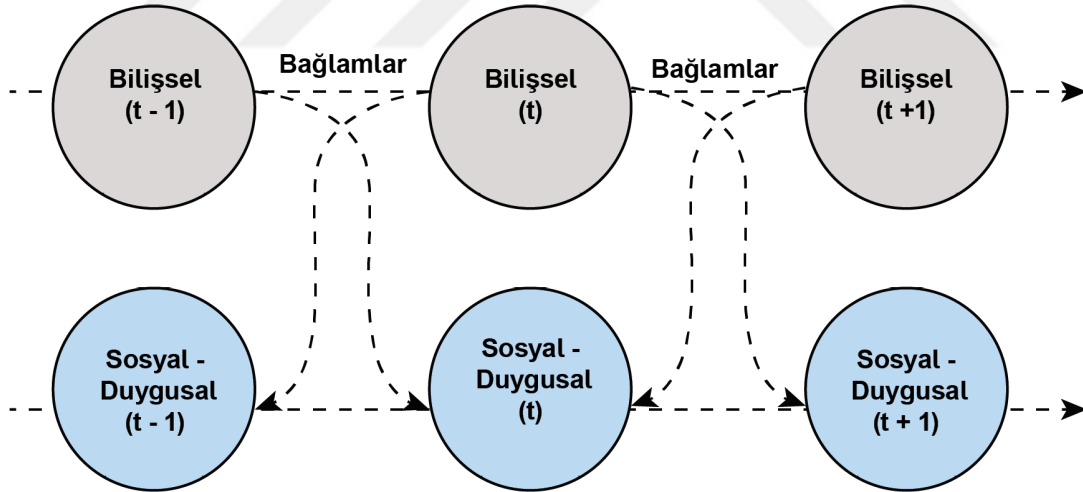
Sosyal ve duygusal beceriler, insanların sosyal çevrelerine uyumlarında ve başarılarında belirleyicidir. Ancak bu becerilerin geliştirilmesi yalnızca bireylerin refahı için değil, aynı zamanda daha geniş gruplar ve bir bütün olarak toplumlar için de önemlidir. Vatandaşların uyum sağlama, becerikli olma, saygı duyma ve başkalarıyla iyi çalışma ve kişisel ve toplu sorumluluk alma yeteneği, iyi işleyen bir toplumun ayırt edici özelliği haline gelmektedir. Diğer taraftan artan ideolojik kutuplaşma ve toplumsal gerilimler; hoşgörü ve saygı, empati ve cömertlik ihtiyacını, ortak yararı elde etmek ve korumak için iş birliği yapma ihtiyacını artırmaktadır (Kankaraş & Suarez-Alvarez, 2019).

TÜSİAD (2019) tarafından hazırlanan “Sosyal Duygusal Beceriler” raporunda dijital dönüşümün sanayiye, sektörleri ve hayatın her alanını etkileyeceği belirtilmiştir. Endüstri 4.0 devrimiyle birlikte insan kaynağının sahip olacağı becerilerin kritik önemi vurgulanmıştır. Gelişime açık olma, öz yönetim, yaratıcı olma, sorumluluk sahibi olma, karar verme becerileri, etkili iletişim ve ilişki kurma gibi sosyal duygusal beceriler de tıpkı teknik beceriler gibi önem arz etmektedir.

OECD (2019) “İşlerin Geleceği” raporunda sosyal duygusal becerilerin; her geçen gün daha da artmakta olan rekabet ortamında kişilerin bağımsız ve ekonomik özgürlüğü olan bireyler olarak hayatlarına devam edebilmesi için yaratıcılık, eleştirel düşünce, merak, girişimci

olma, kararlılık, hedefe odaklı olma, müzakere becerisi, olumlu duygular ve tutumlar olarak tanımlanmış ve bireyin yaşamındaki hayati önemi vurgulanmıştır.

Şekil 1’de sosyal-duygusal beceriler ile bilişsel becerilerin etkileşimleri gösterilmektedir (OECD, 2015). Bir bireyin gelişiminde bu beceriler birlikte etkilidirler. Beceri, beceriyi geliştirir ve bir becerinin düzeyi ne kadar yüksekse kazanımları da o kadar yüksek olur (Carneiro & Heckman, 2003). Diğer taraftan çok disiplinli ve kararlı bir çocuk, matematik becerilerini eşit düzeyde matematik becerisine sahip ancak daha düşük disiplin ve daha az kararlı bir çocuktan daha fazla artırabilir. Disiplin ve kararlılık, çocuğun ödevini gayretle yapmasını ve ondan daha fazlasını kazanmasını daha olası kılar. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler bu nedenle sıkı sıkıya bağlıdır. Genel olarak daha yüksek becerilere sahip olanların öğrenme bağlamlarından daha fazlasını elde etme olasılıkları da daha yüksektir. Yetenekli bir çocuğun bilgisini geliştirmek için doğru araçları seçmesi ya da gelişim için daha fazla fırsat araması (örneğin ders dışı etkinlikler yoluyla) daha olasıdır.



Şekil 1. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler arasındaki dinamik etkileşimler (OECD, 2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-socialprogress_9789264226159-](https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-socialprogress_9789264226159-en) en sayfasından erişilmiştir.)

Güçlü sosyal becerilere sahip çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürme, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma, sınıf etkinliklerine ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılma

olasılıkları da yüksektir. Daha güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip çocukların üniversiteye girme ve mezun olma, kariyerlerinde başarılı olma, olumlu iş ve aile ilişkileri kurma, daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlık, daha az suç kapsamına giren davranış sergileme ve iyi vatandaş olma olasılıkları da daha yüksektir (Greenberg ve diğerleri, 2017; Moffitt ve diğerleri, 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Güçlü duyguları doğru bir şekilde fark etme ve yönetme, başkalarını dikkatli ve doğru bir şekilde dinleme ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler, davranışsal ve duygusal bozuklukların yanı sıra bir dizi kişilerarası sorunlarla son derece alakalı görülmektedir (Elias, Gara, Rothbaum, Reese, & Ubriaco, 1987; Elias, 2004). Çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanan müdahalelerin saldırganlık, depresyon ve kaygıyı azaltması şaşırtıcı olmamalıdır (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017).

Okulların kapanması sırasında, farklı sosyoekonomik durumlarla bağlantılı mevcut sorunlar iki temel eşitsizlikten kaynaklanmaktadır. Bunlar: (1) Eğitim teknolojilerine ve internete erişim dâhil olmak üzere kaynak eksikliği ve (2) özellikle ortaöğretim konusunda çocuklarını desteklemek için temel becerilere sahip olmayan ebeveynler ve evde öğrencinin öğrenimi için kullanılacak yeterli fiziksel alanın bulunmamasıdır (Doyle, 2020; Outhwaite, 2020). Okulların kapatılmasının, özellikle dezavantajlı öğrenciler için eğitim başarısında önemli kayıplar yaratabileceğine dair bazı kanıtlar vardır (Eyles, Gibbons, & Montebruno Bondi, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin Covid-19 salgını sürecinde nasıl etkilendiğinin araştırılması salgın sonrasında yapılacaklara yol gösterici olacaktır (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020).

Eğitimde kişilerarası etkileşimler ile sosyal ve duygusal yeterliklerin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin çevrim içi öğrenmenin etkililiğine dair algılarını bu yeterliklerle ilişkili olarak analiz etmek önemlidir. Eğitim ortamlarının dijitalleşmesi ile eğitim süreçlerinde dijital kaynaklar öğretme/öğrenme aracı olarak yer edinmiş ve özellikle Covid-19 salgını nedeniyle eğitim faaliyetlerinin vazgeçilemez bir bileşeni olmuştur. Bu zorunluluk karşısında öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.2. Kavramsal Çerçeve

1.2.1. Çevrim İçi Eğitim

Uzaktan eğitim, teknolojik ilerlemelerle gelişimini sürdürmeye hızla devam etmektedir. Uzaktan eğitimde mektupla başlayan bu yolculuk, radyo ile 1920’li yıllarda, televizyon ile 1950’li yıllarda ve internet ve ağ teknolojileri ile beraber 1980’li yıllardan itibaren yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilere alternatif çözümler sunmuştur (Simonson, Zvacek, Smaldino, & Albright, 2012). Günümüzde ise bilişim teknolojisi alanında meydana gelen gelişmeler ve internet ağ alt yapısı ile gelişimini sürdürmektedir (İşman, 2011; Parsad, Lewis & Tice, 2008). İnternet teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle birlikte uzaktan eğitimde çevrim içi öğrenme ortaya çıkmıştır. Çevrim içi öğrenme, sunmuş olduğu iş birliğine bağlı öğrenme fırsatları, bilgi paylaşım olanakları ile uzaktan eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005; Lim & Hall, 2015).

Çevrim içi öğrenme Khan (2001) tarafından, internet ağ altyapısının kullanımı ile konum olarak başka ortamlarda olan öğrenenlere içeriğin senkron ve asenkron olarak ulaştırılması olarak tanımlanır. Bir başka tanıma göre “internet, intranet, extranet ve hipermetin gibi elektronik ortamlar aracılığıyla dağıtılan eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Govindasamy, 2001). Carliner (2003) tarafından ise bilgisayar kullanımı ile yapılan öğrenmeler olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda çevrim içi öğrenme; pedagojik araçlara yer verilen, internet ağ altyapısının ve web teknolojilerinin kolaylaştırıcı olduğu, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler için etkinlikler ve etkileşimler ile içeriğin tasarlandığı harmanlanmış öğrenme olarak tanımlanır (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005). Allen ve Seaman (2010) ise çevrim içi eğitimi içeriğin tamamen çevrim içi dersler olarak sunulması olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitime öğrenciler açısından bakıldığında, konum, mekân ve zaman değişkenleri açısından bağımsız olması nedeniyle esneklik sağlamakta ve öğrenenin sorumluluklarını aksatmadan eğitim yaşantısını sürdürmesini olanaklı kılmaktadır (Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995; Kuboni, 2013). Uzaktan eğitim öğrenenlerin bilgiye erişimini kolaylaştırdığı gibi, daha kaliteli içeriklere ulaşmasını, kişiselleştirilmiş öğretim yapabilmesini, kendi

hızında ilerlemesini, eğitimci ve öğrenenlerle etkileşim kurabilmesini, zaman kontrolünü yapabilmesini sağlar (Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Rho, & Ciganek, 2012; Jethro, Grace, & Thomas, 2012). Uzaktan eğitim eğitimcilere; öğrenenlere anlık geri bildirim verme, farklı türden öğrenenlere ulaşma, tutarlı bir içerik sunma ve farklı gruplarla araştırma yapma olanağı sunar (Deal, 2002; Revere, & Kovach, 2011; Ruiz, Mintzer, & Leipzig, 2006). Özellikle senkron ve asenkron devam eden uzaktan eğitim süreçlerinde zaman ve mekan sınırlamasının ortadan kalkmış olmasıyla beraber eğitimci-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında etkileşim artış göstermektedir (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008).

Uzaktan eğitimin bir alt kümesi olarak çevrim içi eğitim, farklı türden teknolojileri kullanarak okul temelli eğitime göre en azından zaman ve mekânda daha esnek olan eğitim deneyimlerine erişim sağlamakla ilgilenmiştir. Çevrim içi eğitim, senkron ve asenkron ortamlarda internete erişebilen farklı cihazların (akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler) kullanımı ile gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımlanır. Bu ortamlar öğrencilere, öğretmenler ve diğer öğrencilerle beraber öğrenmek ve etkileşim kurmak için fırsatlar sunar (Singh & Thurman, 2019). Çevrim içi eğitimde, öğrenciler buldukları öğrenme içeriği ile farklı şekillerde doğrudan etkileşime girebilirler. Ek olarak bir öğretmenin yardımıyla öğrenciler içeriği kendi hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenme hızına göre sıralayabilir, ilerleyebilir ve değerlendirebilirler. Çevrim içi eğitim; öğrenme topluluğu içerisinde gerçekleşen, içeriğin senkron ve asenkron ortamlarda paylaşımına fırsat veren ve etkileşim fırsatları sağlayan bir yapıya sahiptir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi senkron ve asenkron ortamlar aracılığıyla gerçekleşen çevrim içi eğitimlerde de sağlanabilir.

Senkron çevrim içi eğitim, kursların belirli zamanlarda ve canlı sanal sınıf ortamlarında planlandığı daha yapılandırılmış bir öğrenme stratejisidir. Bu şekilde, öğrenciler gerçek zamanlı etkileşimlerden yararlanır, dolayısıyla gerektiğinde anında mesajlaşma ve geri bildirim alırlar. Asenkron çevrim içi eğitimde ise daha esnek bir iletişim söz konusudur ancak öğrenciler genellikle anlık değil periyodik bir şekilde geri bildirim ve mesaj alırlar. Ek olarak

öğrenme içeriği canlı sınıflarda değil, farklı öğrenme yönetim sistemlerinde veya forumlarda sağlanır (Littlefield, 2018).

Çevrim içi eğitim ile acil bir sağlık durumunun (Covid-19 salgını) neden olduğu mecburi ve acil uzaktan eğitim arasında ayırım yapmak büyük önem taşımaktadır. Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond (2020), acil durumda gerçekleştirilen uzaktan eğitimi, bir uzaktan eğitim sistemi oluşturmaktan ziyade kriz ve acil durumlarda eğitim faaliyetlerinin devamı için yüksek düzeyde güvenilir ve erişilebilir olan geçici girişim olarak tanımlamışlardır. Eğitim teknolojisindeki araştırmacılar, özellikle çevrim içi ve uzaktan eğitim alt disiplini, geliştirilmiş ve uygulanan son derece değişken tasarım çözümlerini ayırt etmek için yıllar içinde uzaktan eğitim, dağıtılmış öğrenme, harmanlanmış öğrenme, çevrim içi öğrenme, mobil öğrenme terimlerini dikkatlice tanımlamışlardır (Barbour & LaBonte, 2015; Irvine, 2020). Yine de önemli farklılıkların anlaşılması, çoğunlukla eğitim teknolojisi ve öğretim tasarımı araştırmacıları ve profesyonellerinin ötesine yayılmamıştır. Bu gerçekler, alandaki pek çok kişinin, 2020 yılının ilk çeyreğinde meydana gelen Covid-19 salgını nedeniyle ortaya çıkan “acil uzaktan eğitim” terimini benimsemesine yol açmıştır. Acil uzaktan eğitim, birçoğumuzun yüksek kaliteli çevrim içi eğitim olarak bildiğimiz kavramla arasındaki farkı belirtmek amacıyla çevrim içi eğitim araştırmacıları ve profesyonel uygulayıcılar tarafından kullanılan yaygın bir alternatif terim olarak ortaya çıkmıştır (Hodges ve diğerleri, 2020). Acil uzaktan eğitim uzaktan eğitim veya çevrim içi eğitim ile benzerlikleri ve farklılıkları olan bir yöntemdir (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević & Umek, 2020; Schultz & DeMers, 2020). Rahiem (2020) ise acil uzaktan eğitimi doğaçlama bir uzaktan eğitim yöntemi olarak tanımlar.

Bir süredir K-12 eğitimi için çevrim içi eğitim platformları gibi uygulamalar Singapur, Güney Kore, ABD, Kanada ve Avustralya'da kullanılmakta ve tüm dünyada yaygınlaşmaktadır (Barbour & Kennedy, 2014; Wu, 2014). Çevrim içi öğrenme ortamları, son yıllarda okulların eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik yaptığı en önemli yatırımlar arasındadır (Horn & Staker, 2014; Kong ve diğerleri, 2014). Günümüzün dijital

toplumlarında zaten eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelen çevrim içi eğitim platformları, artık tüm dünyada Covid-19 salgınının dayattığı koşullar altında beklenmedik bir şekilde bir gereklilik olarak kabul edilmektedir.

Türkiye’de ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için EBA, FATİH projesi kapsamında projenin yazılım ayağını zenginleştirmek amacıyla 2012 yılında kurulmuş bir sosyal öğrenme platformudur. Bugüne kadar öğretmen ve öğrencilerden gelen geri bildirimler ve dönemin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenerek yayın hayatına devam etmektedir. 2020 yılının mart ayında okulların yüz yüze eğitime ara vermesi sonrasında ise canlı ders bölümü eklenerek güncellenmiştir. Okul yönetimi tarafından hazırlanan ders programı çerçevesinde ilgili ders öğretmeni programına uygun saat ve tarihte canlı ders oluşturabilmekte ve duyurusunu öğrencileri ile paylaşabilmektedir. Ders saati geldiğinde öğretmen canlı dersi başlatır ve EBA üzerinden video konferans uygulamasına yönlendirilir. Öğrenciler ise ders öğretmen tarafından belirtilen saatte başlatıldıktan sonra kendileri ile EBA üzerinden paylaşılan bağlantıya tıklayarak video konferans uygulamasına yönlendirilirler. Böylece 30 dakika sürecek olan canlı ders başlamış olacaktır. Ayrıca EBA ders modülü öğrencilerin eğitsel materyallere, videolara, test kaynaklarına ulaşabilmeleri için geliştirilmiştir. Öğretmenler bu bölüm aracılığıyla öğrencilere ihtiyaç duydukları kaynakları gönderebilirler ve öğrencilerin bu kaynaklarda ne kadar ilerleme sağladıklarını takip edebilirler.

1.2.2. Sosyal Duygusal Beceriler

Sosyal ve duygusal beceriler, "Biyolojik yatkınlıklardan ve çevresel faktörlerden kaynaklanan, tutarlı düşünce, duygu ve davranış kalıpları olarak ortaya çıkan, formel ve informal öğrenme deneyimleriyle geliştirilen ve bireyin yaşamı boyunca etkili olan etkileyen bireysel özellikler” olarak tanımlanmaktadır (De Fruyt, Wille, & John, 2015). Sosyal duygusal beceriler genel anlamıyla; bireyin başkaları ile işbirliği yapma, eğitim, iş, aile ve toplumsal hayatta başarılı ve mutlu olabilmek için sahip olması gereken becerilerin tamamı

olarak tanımlanmıştır (Elias, O'Brien, & Weissberg, 2006). Sosyal duygusal beceriler bireylerin kendinin ve diğerlerinin duygularının farkında olma ve yönetme, günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilme ve çevresinde ilişki kurduğu bireylerle doğru iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Zins & Elias, 2007). Sosyal duygusal becerilerin başka bir tanımı ise arkadaş edinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, ilişkilerde yaşanan problemlerde barışçıl bir politika izleme, yaşanan problemlerde çözüm üretebilme becerisidir (Weissberg & O'Brien, 2004).

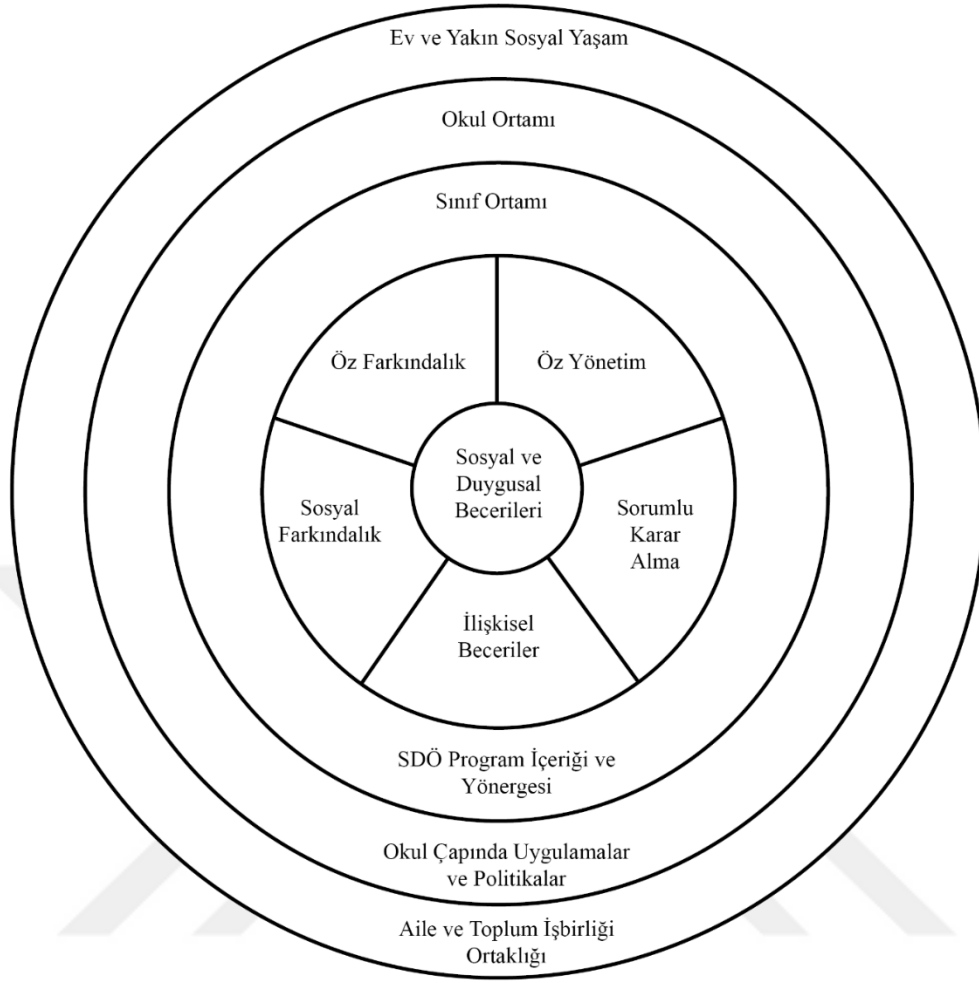
Sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş bireyler kendi yaş grubu veya farklı yaş grubundaki bireylerle daha sağlıklı ilişkiler kurarken uyum sağlama konusunda daha başarılı olup eğitim yaşantılarında performansları daha yüksektir (Şara & Hasanoğlu, 2015). Sosyal duygusal beceriler çocukların sosyal yaşamlarındaki başarılarıyla birlikte sınıf içi ilişkilerini, okul yaşamlarını ve akademik başarılarını da olumlu etkilemektedir (Denham & Brown, 2010). Sosyal duygusal beceriler tıpkı akademik beceriler gibi öğrenciler tarafından gerek sınıf içinde gerekse de sınıf dışında öğrenilebilir (Zins & Elias, 2007).

Alanyazında sosyal duygusal beceriler 4 başlıkta incelenmiştir (Payton ve diğerleri, 2000):

1. Kendinin ve diğerlerinin farkında olma: Birey kendi duygularının farkındadır ve bu duygularını yönetebilir, güçlü yönlerini ve geliştirmesi gereken yönlerini bilir. Diğerlerinin bakış açılarına saygı duyar ve onları anlamaya çalışır.
2. Olumlu tutum ve değerler edinebilme: Sorumluluk almaktan kaçınmaz. Diğer insanlara karşı dürüst ve adil davranır, onlara saygı duyar. İnsanlar arasında farklılıklar olacağını bilerek onların haklarına değer verir. Yaşadığı topluma ve insanlığa katkıda bulunmak için sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılır.
3. Sorumlu kararlar verebilme: Bir sosyal problemle karşılaştığında sorunu tanımlayarak çözüm için gerekli adımları belirler. Sorunun çözümü için üst düzey bilişsel becerilerini kullanır.

4. İletişim becerileri: Birey diğer bireylerle ilişkilerinde onları aktif olarak dinler, doğru iletişim kanallarını kullanır, duygularını ve düşüncelerini ifade eder, iş birliği yapmaya açıktır. İlişkilerinde ortaya çıkan çatışmalarda çözüm üretir. İstemediği bir taleple karşılaştığında “hayır” demeyi bilir. İhtiyaç duyduğunda yardım ve destek ister.

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği'nin (CASEL, 2019) SDÖ çerçevesi, Şekil 2'de gösterildiği üzere birden çok bağlamda desteklenen beş sosyal-duygusal öğrenme yetkinliğini vurgulayan bütünleşmiş bir çerçevedir. Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin duygularının farkında olması ve yönetmesi, kendisine olumlu hedefler belirlemesi ve hedeflere ulaşmak için gayret göstermesi, diğer bireyler için empati becerisi geliştirmesi ve bunu yansıtması, diğer bireyler ile olumlu ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkiyi devam ettirebilmesi için gerekli becerileri, bilgileri ve tutumları geliştirdikleri süreçtir. Düşünceyi çerçevelemek için, CASEL beş temel sosyal ve duygusal yeterlik alanı belirlemiştir. Bu yeterlik alanları; (i) öz farkındalık, (ii) öz yönetim, (iii) sosyal farkındalık, (iv) ilişkisel beceriler ve (v) sorumlu karar vermedir.



Şekil 2. Sosyal ve duygusal beceri alanları (Casel. (2019). Casel's framework for systemic social and emotional learning. <https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf> sayfasından erişilmiştir.)

Şekil 2’de sosyal duygusal yeterlik alanları beş başlıkta incelenmiştir. Bunlar;

- 1) Öz farkındalık, bireyin kendi avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin, hislerinin ve duygularının farkında olma ve bunların yaşantısını nasıl etkileyebileceğini anlama becerilerini kapsar (Zins & Elias, 2006). Bireyin kendini geliştirmesinde belirli bir adımı belirten bilişsel bir kapasitedir (Asendorpf & Baudonnière, 1993). Güçlü yönlerinin ve duygularının farkında olan öğrenciler büyük olasılıkla derinlemesine düşünürler ve bu nedenle kendi varlık durumlarını tanırlar ve duygusal tepkilerinin nedenleri konusunda net olurlar. Froming, Nasby ve McManus (1998), çocukların (özellikle erkek çocukların) kendilerinin farkında olduklarında, toplum yanlısı öz

şemaları kullanarak davranışlarını düzenlediklerini belirlemişlerdir. Carver ve Scheier'in (1982) öne sürdüğü gibi, kişinin kendi kendini düzenleyen mekanizmaya dâhil olması için öz farkındalığının olması gereklidir. Öğrenciler, duygularının üst bilişsel olarak farkında olacak şekilde yetiştirilebilirlerse, duyguları üzerinde daha iyi bir öz denetim geliştirmeleri ve böylece yaşamlarında daha sorumlu kararlar almaları muhtemeldir.

- 2) Öz yönetim, kişinin dürtülerini ve duygularını yönetebilmesidir. Yakın ilişkiler geliştirmek, işinde başarılı olmak ve fiziksel sağlığı sürdürmek için kişinin duygularını kendi kendine düzenlemesi önemlidir. Deneysel veriler, duygusal deneyimlerini yönetebilen çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Hubbard & Coie, 1994). Duygusal deneyimleri yönetmenin yapıcı yolları olmadan yüksek yoğunluklu duyguları deneyimleyen çocuklar, genellikle sosyal olarak uygun olmayan davranışlarda bulunurlar ve akran ilişkileri risk altındadır (Eisenberg ve diğerleri, 1995). Okul yaşamı göz önüne alındığında duygularını kontrol edemeyen öğrencilerin net düşünceleri ve iyi performans göstermeleri olası değildir (Weissberg & Elias, 1993).
- 3) Sosyal farkındalık, kişinin duygu, düşünce ve değerlerini tanıması ve bunlar arasındaki ilişkilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2020). Diğer bir tanıma göre ise kişilerin yansıtmış oldukları ipuçlarını okuma ve onların duygularını ve bakış açılarını anlama ve uygun şekilde yanıt verme ve empati kurabilme yeteneğidir (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). Sosyal farkındalık başka bir kişinin duygusal durumunu paylaşma ve dolayısıyla onlarla daha iyi ilişki kurma kapasitesiyle yakından bağlantılıdır (Eisenberg & Miller, 1987). Sosyal farkındalık, düşünceleri ve duyguları yorumlamada başka bir kişinin bakış açısını anlama, karmaşık konuların hassasiyetinin farkında olma ve bireyler arasında uyumlu işleyişe götüren belirsizlikleri netleştirme çabasıyla ilgilidir. Araştırmalar, sosyal farkındalığı yüksek

çocukların algısal duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu, önleyici kontrol mekanizmalarının geliştiği (Miller & Jansen op de Haar, 1997), daha özgeci tutum (Ukegawa & Collaboration, 1996) ve sosyal davranış (Litvack-Miller, McDougall, & Romney, 1997) sergilediklerini bildirmiştir.

- 4) İlişkisel beceriler, farklı bireyler ve gruplarla etkili ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri sürdürebilme becerisidir (CASEL, 2020). İlişkisel beceriler; etkili iletişim kurabilme, takım çalışması ve iş birliği, ilişkilerde yaşanan çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilme, ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebilme, liderlik etme, bireylerin haklarına saygı duyma gibi becerileri kapsamaktadır. Araştırmalar akranların, çocukların okuldaki hayata katılımında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Ladd, 1999). Araştırmalar, akranları tarafından reddedilen, daha fazla yalnızlık ve sosyal izolasyon yaşayan, daha hoşnutsuz akranlarıyla ilişki kuran çocukların akademik yaşantıdan kopma ve nihayetinde okulu terk etme olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (Sage & Kindermann, 1999; Wentzel, 1999). Öte yandan, Deci ve Ryan (1994), akranlarıyla daha güvende hisseden yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin daha olumlu davranış sergilediklerini ve özgüvenli olduklarını gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte, akran ilişkilerinin akademik sonuçlar üzerindeki doğrudan etkisine ilişkin bulguların karışık olduğu unutulmamalıdır.
- 5) Sorumlu karar alma, bireylerin akademik hayatlarında ve sosyal yaşantılarında sorumluluk bilincine sahip olmasını, okulunun ve toplumun refahına katkıda bulunabilmesi için karar verme sürecinde etik değerleri göz önünde bulundurmasını, çevresindeki bireylerin güvenliğini önemsemesini ve toplumsal faktörleri dikkate alma becerisini ifade eder (CASEL, 2003). Bir karar verme sürecinde üst biliş, karar verme stili ve performans arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Ormond, Luszcz, Mann, & Beswick, 1991). Sorumlu karar verme, başkalarına karşı sosyal sorumluluk duygusu oluşturmayı vurgulayan karar verme eğitimini de gerektirir (CASEL, 2003).

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgınıyla birlikte okulların kapatılmasına bağlı olarak öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç, öğrenme öğretme faaliyetlerinin çevrim içi ortama taşınmasına bağlı olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliklerinin çevrim içi eğitim ile ilişkisinin araştırılması ihtiyacından kaynaklanmıştır. Bu ihtiyaç ise alanyazında çevrim içi eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilgili araştırmalara rastlanılmaması nedeniyle ortaya çıkmıştır.

Bilgisayar, tablet, mobil cihaz, internet bağlantısı ve güvenli uygulamalar tüm öğrencilerin eşit bir şekilde yararlanabildiği olanaklar arasında değildir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin çevrim içi eğitime erişebilme fırsatı üzerindeki etkileri bu süreçte yoğun bir şekilde izlenmiştir. Eğitimin tüm paydaşları arasında çok önemli bir yer tutan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ve bunlarla ilişkili öz bileşenlerin ne olduğu cevap arayan sorular arasında yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde sosyal duygusal beceriler üzerinde araştırmalar mevcuttur. Pek çok çalışma, salgının çocuklar ve eğitimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu bildirmektedir (Cao ve diğerleri, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020). Bu arada, diğer bazı çalışmalar bu etkileri en aza indirmek için öneriler ortaya koymaktadır (Van Lancker & Parolin, 2020; Zhang ve diğerleri, 2020). Bu araştırma, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sosyal duygusal yeterlikler ile ilişkisini alanyazında ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkisine yönelik boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.4. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, Covid 19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim alan ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki

ilişkiyi ortaya koymak ve çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyim ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının ve sosyal duygusal yeterliklerinin demografik değişkenlerle ilişkisini incelemek de ikincil amaç olarak araştırma problemine dâhil edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemler cevaplanacaktır.

1.4.1. Alt Problemler

Araştırma problemi çerçevesinde araştırmanın alt problemleri:

1. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları, demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri, demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?
4. Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çevrim içi eğitim olgusu ve sosyal duygusal yeterlikler, kavramsal olarak ve ilgili araştırmalar kapsamında ele alınacaktır.

2.1. Çevrim İçi Eğitim

Çalışmalara Web of Science, Wiley Online Library, Google Scholar, Taylor and Francis, YÖKTEZ, TRDizin, JSTOR, ERIC (EBSCO) taranarak ulaşılmıştır.

Etkileşim, çevrim içi öğrenmenin kalitesinde kritik bir faktördür (Berge, 2002; Charalambos & McIsaac, 2009; Fredericksen, Swan, Pelz, Pickett, & Shea, 2000; Garrison, Anderson, & Archer, 2001; Marks, Sibley, & Arbaugh, 2005; Swan, 2002). Çevrim içi öğrenme ortamlarındaki etkileşim ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri (Garrison ve diğerleri, 2001) ve bilişsel öğrenme çıktıları arasında orta derecede pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Berge, 1997). Olumlu ve yapıcı etkileşimlerin saygılı ve aktif katılımcılar tarafından sağlanabileceği düşünüldüğünde (Moore, 2018), öğrencilerin duygusal ve sosyal ilişkilerinin etkileşimi teşvik ettiğine inanılmaktadır (Holmberg, 1991). Birçok bilim insanı araştırmalarında etkileşimin sosyal boyutu üzerinde dururken çevrim içi öğrenme süreçlerinde etkileşimin duygusal ve sosyal boyutlarına yönelik araştırma sayısı daha azdır (Garrison ve diğerleri, 2001; Holmberg, 1991; Moore, 2018; Wagner, 1994).

Uzaktan eğitimde öğrenmeyi yönetme sorumluluğu temel olarak öğrenciye aittir (Simonson, 1999). Kendi öğrenme süreçlerini yönetme başarılı uzaktan öğrencilerin en önemli özelliklerinden birisidir (Levine, 2011). Öğrenciler, çevrim içi eğitime aktif olarak katılmak, derslerde kendilerine rehberlik etmek ve kurslarını tamamlamak için içsel motivasyona sahip olmalıdır. Bu nedenle, çevrim içi eğitim süreci, öğrencilerin eğilimleriyle ilgilenmelerine yardımcı olacak araçlar olacak şekilde planlanmalıdır.

Hrastinski (2008), asenkron eğitimin yansıtma ve bilgi işlemeyi desteklemek için en iyisi olabileceğini, senkron eğitimin ise daha kişisel katılım yoluyla motivasyonu desteklediğini belirtmektedir. Genel olarak, senkron ve asenkron eğitimin bir karışımı genellikle en iyi uygulama olarak bilinmektedir (Lowenthal & Moore, 2020). Her durumda, pek çok faktör göz önünde bulundurularak, senkron ve asenkron eğitimin seçimi dikkatlice düşünülmelidir (Holden & Westfall, 2007). Seçilen öğretim stratejisi ile bunların uygulanmasını kolaylaştırmak için kullanılan teknolojiler arasındaki ilişki göz önüne alındığında, çevrim içi eğitim tasarımı, çeşitli öğretim stratejileri aracılığıyla hedeflenen öğrenme sonuçlarına nasıl yaklaşılabileceğini ve hangi teknolojilerin bu yaklaşımları en iyi şekilde destekleyebileceğini değerlendirme fırsatı sağlayabilir (Hodges ve diğerleri, 2020; Holden & Westfall, 2007).

König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020) Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapanması nedeniyle öğretmenlerin öğrenciler ile sosyal teması ne ölçüde sürdürdüklerini, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma becerilerini, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini ve dijital öğretme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaklaşık %90'ı öğrenci ve veliler ile düzenli olarak iletişim kurmayı başardıklarını bildirmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin yalnızca %20'si haftada en az bir kez çevrim içi ders verdiğini bildirirken, yaklaşık %70'i çevrim içi ders vermek için dijital araçlardan yararlanmamıştır; %80'den fazlası her hafta öğrencilere yeni içerik sunmuştur; %70'i öğrenciler için farklılaştırılmış görevler tasarlarlarken %90'ı öğrenciler için düzenli

olarak geribildirimde bulunmuşlardır. Bununla beraber öğretmenlerin %20'den az bir bölümü çevrim içi değerlendirme yöntemlerini tercih etmiştir.

Emek (2021) 118 Türkçe öğretmen adayı ile çevrim içi eğitim sürecinin güçlü ve zayıf yönleri, sağladığı fırsatlar ve neden olabileceği tehlikelere dair SWOT analizi çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma sonrasında çevrim içi eğitimin güçlü yönleri; ders materyallerine erişim sağlama, zaman ve mekân bakımından esneklik sağlama, dijital becerilerin gelişmesi olarak ortaya çıkmıştır. İletişim ve etkileşim yetersizliği, teknolojik cihaza sahip olma konusundaki dezavantajlar nedeniyle yaşanan erişim problemleri ve uygulama gerektiren derslerin yapılamaması zayıf yönler olarak ortaya çıkmıştır. Tehlikeler olarak da bireyin yalnızlık duygusu, fiziksel sağlık problemleri ve teknoloji bağımlılığı ortaya çıkmıştır. Erbaş (2021) 111 sınıf öğretmeni ile çevrim içi eğitim sürecinde okuma ve yazma öğretimi yaparken yaşamış oldukları problemleri incelemiştir. İnternete erişim sorunları, teknolojik cihazlara sahip olmada yaşanan dezavantajlar, velilerin ilgisizliği, öğrenciler ile etkileşim kurmada yaşanan problemler sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar olarak belirtilmiştir.

Gündüzalp (2021) çevrim içi derslerde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan ders etkinliklerinin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmışlardır. 42 Türkçe öğretmen adayı ile yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrencilerin hem yansıtıcı ve eleştirel düşünme hem de problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Atmojo, Muhtarom ve Lukitoaji (2020) tarafından yapılan araştırmada Endonezya'da Covid-19 salgını sürecinde fen öğretiminde öğrencilerin öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerindeki değişim izlenmiştir. 200 fen bilimleri öğretmen adayı üzerinde yapılan deneysel araştırmada öncesinde çevrim içi veri toplama araçları aracılığıyla ön test yapılmış, sonrasında çevrim içi öğrenme araçları aracılığıyla yapılan öğretim faaliyetleri tamamladığında son test yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz düzenleme ve öz farkındalık becerilerinde artış gözlenmiştir.

Türker ve Dünder (2020) Covid 19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle EBA üzerinden gerçekleştirilen çevrim içi eğitim süreci ile ilgili lise öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırmada internete erişim problemleri, teknolojik donanıma sahip olmada karşılaşılan dezavantajlar, öğretmenlerin platformu kullanma konusunda yeterli tecrübeye sahip olmamaları ve teknoloji kullanım becerilerinin düşük düzeyde olması zayıf yönler olarak öne çıkmıştır. Güçlü yönler olarak ise öğrenci takibinin yapılabilmesi, içerik açısından zenginlik, canlı ders için köprü görevi görmesi, öğrencilerle içerik paylaşımı yapılabilmesi gibi faktörler öne çıkmıştır.

2.2. Sosyal Duygusal Beceriler

Çalışmalara Web of Science, Wiley Online Library, Google Scholar, Taylor and Francis, YÖKTEZ, TRDizin, JSTOR, ERIC (EBSCO) taranarak ulaşılmıştır.

Aygun ve Taşkın (2017) ilkokul 3. ve 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemişlerdir. Araştırmada cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Küçükkaragöz ve Erdoğan, (2017) 136 4. sınıf öğrencisi ile sosyal duygusal becerilerin farklı değişkenlere göre değişimini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaş değişkeni (öğrencinin 9 veya 10 yaşında olması), ailenin göç etmiş olması ve kardeş sayısı değişkeni ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Şara ve Hasanoğlu (2015) benzer şekilde 4. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. İki farklı ilde 458 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin yaşamış oldukları il ve sosyoekonomik düzey değişkenleri ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuşken cinsiyet ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Emen ve Gürler (2022) okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin çevrim içi eğitim sonrasında sosyal duygusal becerilerinde meydana gelen değişimleri, öğretmen görüşleri

kapsamında incelemişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sosyal duygusal becerileri yüz yüze eğitimde çevrim içi eğitime göre daha olumlu gelişim göstermektedir.

Elcik ve Bayındır (2015) ortaokulda eğitime devam eden ve üstün zekalı tanısı konmuş 378 öğrenci ile demografik özelliklere göre sosyal duygusal becerilerin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada cinsiyetin kız olması, tek çocuk olma, anne ve babanın birlikte olması değişkenleri ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Koçak ve Kan (2019) özel yetenekli öğrenciler üzerinde sosyal duygusal beceri, arkadaşlık niteliği ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 174 özel yetenekli öğrenci katılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal duygusal beceriler ile arkadaşlık nitelikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Abalı ve Yazıcı (2020) ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. 581 6.sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmada dinleme becerileri ile sosyal duygusal beceriler alt boyutlarından iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Duygusal beceriler, Mayer ve Salovey (1997) tarafından gerçekleştirilen duygusal zeka üzerine olan araştırmalarından bu yana geniş çapta incelenmiştir. Bu yazarlar duygusal zekayı duyguları algılama, ifade etme, kullanma ve düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Yapılan bir araştırmada, duygusal zekânın genç yetişkinlerde öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016), ergen ve yetişkinler üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise farklı saldırgan davranış biçimleriyle negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2014). Sosyal duygusal beceriler olumlu okul iklimini geliştiren, çocukları ve ergenleri zorbalığa karışmaktan koruyan ve ergenlik döneminde sosyal uyumu sağlayan becerilerdir (Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López, 2016). Üniversite öğrencilerinde duyguları yönetme becerisi ile kişilerarası ilişkilerdeki başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Lopes ve diğerleri, 2004).

Book ve Stein (2003) yaptıkları çalışmada iş başarısında yüksek bilişsel zekanın (IQ) %25'e kadar etki sağladığını, yüksek sosyal ve duygusal zekânın (EQ) ise %45'e varan etki sağladığı ortaya koymuşlardır. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, ve Schellinger (2011) araştırmalarında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarıyı %11 artırdığını ifade etmişlerdir. Aspen (2018) ise çalışmasında; işverenlerin %80'inin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin organizasyonların başarılarında en önemli faktör olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Sabol ve Pianta (2012) erken yaşlarda kazanılmış olan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hayatın her alanında başarı ve doyum getirdiğini ifade etmişlerdir. Beakey, Bishop-Josef ve Watson (2017) yaptıkları araştırmada işverenlerin %88'inin gelecek işe alımlarda sosyal duygusal becerileri daha fazla dikkate alacakları sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer bir taraftan bakıldığında Greenberg, Domitrovich, Weissberg ve Durlak'ın (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %95'i sosyal duygusal becerilerin öğretilir olduğuna dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Sosyal duygusal becerilerin öğretiler olması; çalışma hayatının farklılaşacağı bir gelecekte daha gelişmiş yapay zekâ temelli makinalar ve algoritmaların insanların yapacağı işleri yapacağı göz önüne alındığında bireylerin gelişimleri için avantajlar oluşturabilir. Bu nedenle insanların makinalar tarafından taklit edilemeyecek sezgi, yaratıcılık, bütünü görme, hızlı karar alma, esnek düşünme ve sosyal ve duygusal becerilere sahip olması gerekmektedir.

Sosyal ve duygusal beceriler, bir bireyin iyi bir öğrenci, iyi bir vatandaş olarak gelişmesi ve genel olarak başarılı olmasının anahtarıdır. Bilişsel olmayan beceriler olarak da bilinen bu beceriler, okulda ve iş yerinde başarı ve gelişme için çok önemlidir (Mattern & Bauer, 2014). Ayrıca araştırmalar, bu becerilerin saldırganlık, suç, madde kullanımı ve akademik başarısızlık gibi riskli davranışları engellediğini ve azalttığını göstermiştir (Rodgers, Ghandour, & Garbarino, 2009). Bazı araştırmalar, insanların çevrim içi iletişim sırasında duyguları ifade ettiklerini, algıladıklarını, kullandıklarını ve yönettiklerini doğrulamıştır (Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López, 2017).

Small ve Vorgan (2008), teknoloji kullanımının insan beyni üzerindeki etkisini ve elektronik cihazların kullanımının bireylerin becerileriyle ilgili beyin işlevini nasıl değiştirdiğini incelemiştir. Araştırmacılar, teknolojilerin sık kullanımının, sosyal beceriler, doğrudan iletişim becerileri ve sözlü olmayan ipuçlarını algılama yeteneği dâhil olmak üzere, beceri gelişimi üzerinde olumsuz etkiye neden olabileceği gibi sonuçları olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Aşırı internet kullanımının yalnızlık, kafa karışıklığı, kaygı, depresyon, yorgunluk ve istismar gibi psikolojik problemlere katkıda bulunduğunu, hatta aile ve arkadaşlar arasında sosyal ve duygusal mesafenin oluşmasına ve bu mesafenin artışına sebep olabileceğini iddia etmişlerdir. Tüm bunlar, bireylerin dijital çalışma alanlarında gelişme yeteneğini olumsuz yönde etkiler.

İspanya'nın Endülüs bölgesinde ortaokula kayıtlı 2139 öğrenci ile yapılmış olan bir çalışmada yüksek düzeyde sosyal duygusal becerilere sahip öğrencilerin çevrim içi iletişimde daha az düzeyde zorbalığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Nasaescu, Marin-Lopez, Llorent, Ortega-Ruiz, & Zych, 2018). Çeşitli meta analizler (Durlak ve diğerleri, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravestijn, 2012) ve anlatı incelemeleri (Zych, Farrington, Llorent, & Ttofi, 2017) dâhil olmak üzere farklı çalışmalar yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yetkinliğin düşük düzeyde saldırgan ve anti sosyal davranışla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal ve duygusal yeterliklerin insanların farklı çalışma alanlarında gelişmesi için çok önemli unsurlar olduğu kanıtlanmıştır (Mattern & Bauer, 2014; Mayer & Salovey, 1997). Duyuşsal sinirbilim ve duygulara yönelik çalışma alanlarından elde edilen bulgular, duyguların ve insan zihninin işleyişinin doğuştan birbirine bağlı olduğunu göstermektedir (Izard, 2009; Lewis, 2005; Tucker, 2007). İnsan bilincinin karmaşıklığının gerçekliği kadar biliş ve duygu arasındaki bağlantı da gerçektir. Duygusal aktivite ve biliş arasındaki etkileşim, hafıza ve dikkat gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı mekanizmaların gelişmesini sağlar (Tucker, 2007). Bu nedenle, sosyal ve duygusal beceriler, empati ve ahlak, sadece insani

gelişmedeki rolleri nedeniyle değil, aynı zamanda öğrenmenin kendisinde duygusallığın önemi nedeniyle de eğitim ortamlarında kilit unsurlardır.

Öğrenmenin çevrim içi koşullarda etkili olabilmesi için güçlü öz düzenleme becerileri gereklidir (Broadbent, 2017; Wong ve diğerleri, 2018). Öz düzenleme, öğrenen bireyin öğrenme hedefleri belirlemesini, hedeflere ulaşmak için çevresi tarafından yönlendirilmiş ve sınırlandırılmış biliş düzeyini, motivasyon durumunu ve davranışlarını izlemesi, düzenlemesi ve kontrol etmesi olarak kavramsallaştırılmış yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Kendi öğrenmesini düzenleyen öğrenciler, öğrenme motivasyonları tarafından yönlendirilirler, öğrenme süreçlerinin farkındadırlar ve arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak ve kendilerini hedefte tutmak için davranışlarını düzenlerler (Pintrich, 2000; Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008). Araştırmalar, güçlü öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin çevrim içi öğrenmede başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Broadbent, 2017). Aslında, öz düzenleme, öğrencinin öğrenmesini desteklemek için kendini izleme ve değerlendirmesidir (Butler & Winne, 1995; Zimmerman & Moylan, 2009). 2017 yılında yapılan bir meta-analiz çalışması, öz değerlendirme becerilerinin öğrenme motivasyonu ve başarı üzerindeki önemini ortaya koymuştur (Panadero, Jonsson, & Botella, 2017).

Günlük yaşamımızda sosyal ve duygusal becerilerin önemi geniş çapta kabul edilmektedir. Bu beceriler, akademik başarıların yanı sıra kişisel refah için yakın ilişkileri sürdürmeyi öngörür. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde bu becerilerin toplumun geneli tarafından nasıl öğretildiğini, nasıl öğrenildiğini ve teknolojinin bunda nasıl bir rol oynayabileceğini anlamak, araştırılmaya devam eden bir konudur. Sosyal ve duygusal becerilerin nasıl öğrenildiğini ve bu öğrenme sürecinin teknolojiyle nasıl desteklenebileceğini anlamak, insan bilgisayar etkileşimi içinde son birkaç on yılda ortaya çıkan bir araştırma alanıdır (Slovák, Gilad-Bachrach, & Fitzpatrick, 2015). Alanyazın incelediğinde sinirbilim ve duygusal zekâ alanlarında teknolojinin etkilerine yönelik çalışmaların geçmişten günümüze artarak devam ettiği görülmektedir.

Han ve Johnson (2013) ve Durlak ve diğerleri (2011), sosyal duygusal becerilerin hem okul sırasında hem de okul sonrasında öğrencilerin başarısı için önemini göstermiştir. Han ve Johnson (2013) araştırmalarında, çevrim içi sınıf ortamlarında duygusal zekâ ve yüz ifadelerinin anlaşılması gibi davranışların, akranlar ve onların davranışları arasındaki sosyal bağı nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Öğrencilerin duygusal zekâsı ile sanal ortamlarda akranlarıyla sosyal bağları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Sosyal duygusal beceriler müfredata dahil edilirse duygusal zekâ seviyelerini yükselten öğrenciler ile çevrim içi öğrenmeye katılımları arasında faydalı bir döngü oluşturulabilir. Birbirleriyle bağlantılı olan akranların daha üretken olmaları ve çevrim içi eğitime devam etme olasılıkları daha yüksektir, bu da potansiyel olarak duygusal zekâ seviyelerini daha da yükseltir. Bu nedenle, sosyal duygusal beceriler, yalnızca öğrenci memnuniyetini ve başarısını artırarak değil, aynı zamanda çevrim içi platformlarda daha uzun ömürlülüğe katkı sağlayarak öğrenci performansları üzerinde olumlu etki yaratma gücüne sahiptir. Bu sonuç, çevrim içi eğitime karşı ana argümanlardan biri olan izolasyonu azaltma gücüne sahiptir. Durlak ve diğerleri (2011), hem sosyal duygusal becerilerin öğretiminin etkililiğini hem de sosyal duygusal becerilerin önemini analiz etmişlerdir. Çalışmada sosyal duygusal becerilerin, öğrencilerin topluma uyum sağlamada ve akademik performanslarında olumlu etkiye sebep olduğunu bulmuşlardır. Durlak ve diğerleri (2011) gibi Han ve Johnson (2013) da yapmış oldukları meta analiz çalışmasında, sosyal duygusal becerilerin geleneksel sınıf ortamında ve çevrim içi eğitim platformlarında sosyal davranışlar üzerinde olumlu etkiye sebep olduğunu bulmuşlardır.

Duygusal içeriği çevrim içi olarak algılayanın, kullanmanın, anlamının ve yönetmenin duygusal dikkat, duygusal netlik ve algılanan duygusal zekâ gibi duygusal zekânın bazı yönleriyle pozitif olarak ilişkili olduğu bildirilmiştir (Zych ve diğerleri, 2017). Sosyal ve duygusal becerilerin koruyucu bir faktör görevi görürken çevrim içi duygusal içeriğin aşırı kullanımının ise siber mağduriyet için bir risk faktörü olduğu bildirilmiştir (Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz, & Hunter, 2018). Yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yeterlik, duygusal içeriğin çevrim içi kullanımının kullanım oranlarıyla ilgilidir. Çevrim içi ortamda

duygusal içeriğin sık kullanımı, siber mağduriyet karşısında sosyal ve duygusal becerilerin arzu edilen etkisini engelleyen bir aracı değişkendir (Marín-López ve diğerleri, 2018). Bu nedenle, yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yetkinliğin kişiyi siber mağduriyete karşı koruması ve kişilerarası ilişkilere olumlu yönde katkıda bulunması mümkündür. Bununla birlikte, yüksek düzeyde sosyal ve duygusal beceriler, çevrim içi ortamda duygusal içeriğin kullanım oranıyla ilgilidir. Ayrıca, Beard ve Wolf (2001), yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yetkinliğin daha az teknoloji suistimali ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle, çevrim içi etkileşimlerde aşırı duygu kullanımının siber zorbalık ve teknoloji suistimali için bir risk faktörü olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Marín-López ve diğerleri, 2018).

Ramdoss ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal ve duygusal gelişimleri için bilgisayar tabanlı müdahalelerin kullanımını içeren çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Çalışma sonrasında bilgisayar tabanlı müdahalelerin sosyal duygusal becerileri geliştirmek için olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonrasında elde edilen bir diğer bulgu sosyal duygusal becerilerin öğretilmesinde bilgisayar tabanlı müdahalelerin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğudur.

Händel ve diğerleri (2020), COVID-19 salgını sırasında yükseköğretimde gelenekselden dijital öğretim formatlarına radikal bir geçiş yapmadan önce öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerine göre dijital öğrenmeye hazır olup olmadıklarını araştırmışlardır. Yapılan araştırmada öğrencilerin dijital öğrenmeye hazır olma durumu ile öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Dijital öğrenmeye hazır olan öğrenciler daha az gerginlik, aşırı yüklenme, endişe, sosyal ve duygusal yalnızlık bildirirken daha yüksek olumlu duygu bildirmişlerdir. Bu etkiler yalnızca küçük etki boyutunda olsa da dijital öğrenmeye hazır olmayan öğrencilerin yalnızca çevrim içi eğitime katılmak için ekipman ve becerilerden yoksun olmanın yanı sıra daha yüksek stres ve yalnızlıktan da şikayetçi olabileceklerini göstermektedir.

Alanyazın incelemesi sonrasında çevrim içi eğitim süreci ile sosyal duygusal yeterlikler arasında ilişkileri inceleyen çalışmaların özellikle ortaokul öğrencileri boyutunda olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yetelikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma yakınsak paralel karma desende yürütülmüştür. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve ayrı ayrı analiz edilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Mills & Gay, 2019). Çalışmada her iki desenin bir arada kullanılmasının amacı; nitel ve nicel yöntemlerin üstün yönlerini bir araya getirerek problemin kapsamlı araştırılmasıdır (Mills & Gay, 2019). Karma yöntem deseni tercihi ile nicel yöntemden elde edilen sayısal veriler ile nitel yöntemden elde edilen sözel verilerin birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Nitel veri toplamadaki amaç, nicel verilerin desteklenmesine yöneliktir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamak için oldukça yararlı sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu tür araştırmalarda nitel ve nicel veriler birlikte toplanır ayrı ayrı analiz edilir ve sonuç bölümünde analiz sonuçları bir arada değerlendirilir (Creswell & Creswell, 2017).

Araştırmada üç alt probleme (Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? ve Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?) cevap aramak amacıyla nicel yöntemlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığını şayet varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğu (Karasar, 2017), öğrencilerin sosyal

duygusal yeterliklerinin ve çevrim içi yeterlik algılarının hangi değişkenlerle arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Nitel araştırma aşamasında “Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını, çeşitli veri toplama araçlarıyla derinlemesine veri elde etmeyi, bir veya birkaç durumu ortaya çıkarmak olarak tarif etmiştir. Gall, J. Gall ve Borg(2007) ise durum çalışmasının katılımcıların üzerinde durulan konuya dair bakış açılarını yansıttığını ifade etmiştir.

3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın nicel bölümü için araştırma evrenini Amasya ilinde bulunan ortaokul öğrencileri, örneklemi ise Amasya il merkezinde bulunan ortaokullar içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Seçim aşamasında araştırma izni alınan okullar tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada yedi ortaokul yer almıştır. Bu ortaokullardan birincisi merkeze bağlı bir köy ortaokuludur ve okulda sınıf mevcutları 20 ve altındadır. İkinci ortaokul bulunduğu mahalle ve yakın köylerden okula taşınalı eğitim aracılığıyla gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okulda sınıf mevcutları 30 ve üzerindedir. Üçüncü okul imam hatip ortaokuludur. Bu okulda sınıf mevcutları 20 ve altındadır. Dördüncü ortaokul bulunduğu konum itibarıyla diğer okullara göre sosyoekonomik düzeyi daha düşük bir bölgede yer almaktadır. Sınıf mevcutları 30 ve altındadır. Beşinci, altıncı ve yedinci ortaokullar ise sosyoekonomik açıdan birbirleriyle benzer bölgelerde yer almaktadırlar. Bu okulların sınıf mevcutları 30 ve üzerindedir.

Seçilen okullarda eğitim-öğretim yaşantısına devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri içinde araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. 5. sınıfların araştırmada yer almamasının nedeni çevrim içi eğitim sürecinde eğitim hayatlarına ilkökul 4. sınıf düzeyinde devam etmeleridir. Nitel araştırma bölümünde ise amaçlı örnekleme yapılarak 20 öğrenci belirlenmiştir. Bu 20 öğrencinin 7’si 6. sınıf, 6’sı 7. sınıf,

7'si ise 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo 1'de araştırmanın nicel bölümünde araştırma yapılan örneklem grubuna ait sınıf düzeyi ve cinsiyet bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1.

Nicel Araştırma için Örneklemin Sınıf Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Sınıf Seviyesi	Kız	Erkek	Toplam
Sınıf Düzeyi	6	117	96	213
	7	123	122	245
	8	124	105	229
	Toplam	364	323	687

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada 364 kız öğrenci, 323 erkek katılımcı cinsiyete göre dağılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 6. sınıflarda 213, 7. sınıflarda 245 ve 8. sınıflarda 229 öğrenci şeklindedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. SDYA, ÇEYA, Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu

Nicel araştırma aşamasında öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini belirlemek amacıyla veri toplamak için Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilen, Ekşi ve diğerleri (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Duygusal Yeterlikler Anketi (SDYA); öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algıları (ÇEYA) Ölçeği kullanılmıştır. SDYA (i) öz farkındalık, (ii) sosyal farkındalık, (iii) öz yönetim, (iv) ilişki yönetimi ve (v) sorumlu karar alma alt boyutlarından ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ekşi ve diğerleri (2019) tarafından SDYA'nın orijinal yapısındaki faktör yapısının Türkçe'ye uyarlanmış formu için geçerli olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve SDYA'nın orijinalinde yer alan faktör yapısının Türkçe uyarlaması için de doğrulanmıştır. SDYA'nın güvenirlik düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach Alfa analizinde iç tutarlık katsayısının yeterli olduğu görülmüştür. Bulgular SDYA'nın güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermiştir.

ÇEYA ölçeği (i) öğrenci ilgisi, (ii) teknik olanak ve (iii) öğretmen desteği alt boyutlarında üç alt boyuttan oluşan toplamda 12 maddelik bir ölçektir. Ölçek geçerliği için DFA yapılmış ve istenen uyum değerleri karşılanmıştır. Güvenirlik düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach Alfa analizinde iç tutarlık katsayısının yeterli olduğu görülmüştür. Bulgular ÇEYA'nın güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermiştir.

Öğrenciler hakkında demografik bilgi formu dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrenci cinsiyeti, öğrencilerin kendisi haricinde eğitim öğretime devam eden kardeş sayısı, anne ve babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışması, anne ve baba mezuniyet düzeyleri ve öğrencilerin çevrim içi eğitime ulaşmak için kullanmış olduğu teknolojik cihazlar ve öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının olup olmamasıdır. Bu maddelerin belirlenmesi aşamasında çevrim içi eğitim sürecinde ebeveynlerin mezuniyet düzeylerinin, öğrencinin bilişsel ve sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkisinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Aynı şekilde annenin evde olması veya ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasının salgın sürecinde uygulanan çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin eğitime erişebilme fırsatları üzerinde yaşamış oldukları problemler, babanın işsiz olmasının aynı şekilde öğrencilerin çevrim içi eğitime erişim olanağı ile ilişkisi ön görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Ailelerinin çocukları için sağlamış olduğu kaynakların eğitim öğretime devam eden kardeşler arasında paylaşımı benzer şekilde öğrenciler ile yapılmış ön görüşmeler sonrasında eğitim öğretime devam eden kardeş sayısının çevrim içi eğitim sürecinde önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait odalarının olmasının çevrim içi eğitim sürecinde öğrencinin kendini rahat ve özgür hissetmesi, çevrim içi eğitim sürecinde ders sırasında söz isteyip görüş ve fikirlerini belirtmesi üzerinde etkisi olabileceği öğrenciler ile yapılan ön görüşmeler sonrasında tespit edilmiş ve demografik bilgi formuna eklenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında ölçme değerlendirme alanında görev yapan bir doktor öğretim görevlisinden, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında görev yapan iki doktor öğretim görevlisinden ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden bir öğrenciden görüş

alınmıştır. Alınan görüşler çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerin dijital altyapı ve hizmet, çevrim içi eğitim süreci, dijital öğrenme, salgın sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal ve duygusal değişimler ile ilgili görüşleri alınmıştır.

3.2.2. ÇEYA Ölçek Geliştirme Süreci

Ocak 2020 itibariyle dünya genelinde yaygınlaşmaya başlayan Covid-19 salgını, Mart 2020 itibariyle 107 ülkede yüzyüze eğitime ara verilmesine neden olmuştur. Türkiye’de Mart 2020’de yüz yüze eğitime ara veren MEB 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonuna kadar eğitim-öğretim faaliyetlerine çevrim içi eğitim aracılığıyla devam edilmesine karar vermiştir. Bu süreçte yapılan çevrim içi eğitimi; Hodges ve diğerleri (2020), sistem oluşturmaktan ziyade kriz ve acil durumlarda eğitim faaliyetlerinin devamı için yüksek düzeyde güvenilir ve erişebilir olan geçici girişim olarak tanımlamışlardır. Bu tür çevrim içi eğitim, birçoğumuzun yüksek kaliteli çevrim içi eğitim olarak bildiğimiz kavramla arasındaki farkı belirtmek amacıyla çevrim içi eğitim araştırmacıları ve profesyonel uygulayıcılar tarafından kullanılan yaygın bir alternatif terim olarak ortaya çıkmıştır (Hodges ve diğerleri, 2020).

Bu nedenle öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarını belirlemek amacıyla ortaokul öğrencilerine yönelik ÇEYA ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

3.2.2.1. ÇEYA Ölçeğinin Hazırlanması

EK 1’de yer alan ÇEYA taslak ölçeğinin hazırlanması sürecinde Amasya il merkezinde bulunan iki farklı ortaokulda görev yapan matematik (2 öğretmen), fen bilimleri (2 öğretmen), Türkçe (2 öğretmen), sosyal bilgiler (2 öğretmen), bilişim teknolojileri (3 öğretmen), beden eğitimi (1 öğretmen), resim (1 öğretmen), müzik (1 öğretmen), teknoloji ve tasarım (1 öğretmen), İngilizce (2 öğretmen) branşlarından 17 öğretmenle görüşme yapılmış ve bu neticede maddeler hazırlanmıştır. Her iki ortaokul da merkez de bulunmakla

beraber bir okulda sınıf mevcutları 30 öğrenci altındadır. Diğer okul ise taşınmalı eğitim yapmakla beraber sınıf mevcutları 20 öğrenci altındadır ve öğrenciler arasında kırsal kesimde yaşayanlar bulunmaktadır. ÇEYA ölçeğinde yer alan maddelerin kapsam geçerliğini ve ölçme değerlendirme alanyazınına uygunluğunu kontrol etmeleri için üniversitede ölçme değerlendirme alanında görev yapan bir doktor öğretim görevlisinden ve iki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı'nda görev yapan doktor öğretim görevlisinden ve bir Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı'nda doktora eğitimi yapan öğrenciden Uzman Görüş Formu (EK 8) kullanılarak görüş alınmıştır. Geri dönütler sonrasında uzmanlar, “eşzamanlı dersler” yerine “canlı ders” kavramının kullanılmasını, bir maddede yer alan genel ifadelerin daraltılarak açık ve net hale getirilmesini ve cümlelerin öğrencilerin kolay anlayacağı şekilde düzeltilmesini istemişlerdir. Geri dönütler sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

ÇEYA ölçeğinin beşli Likert tipi ölçek olması kararlaştırılmıştır. Ölçekte yer alan değerlendirme dereceleri; 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman şeklindedir. Ölçek maddelerinin yazım kurallarına uygunluğu ve okunaklılığı Türkçe öğretmeni görüşü alınarak düzeltilmiştir. Bu aşamalardan sonra ölçekte yer alan maddelerin hedef kitle tarafından doğru anlaşıldığını belirlemek amacıyla 6, 7 ve 8. sınıflardan yirmişer kişilik gruplara uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında gelen geribildirimler neticesinde 31 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

3.2.2.2. ÇEYA İçin Örneklem

Araştırma evrenini Amasya ilinde eğitim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 6, 7 ve 8. sınıflardan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi birinci yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2.

ÇEYA Örneklemi Sınıflara Göre Dağılım.

Sınıf	Öğrenci Sayısı
6	63
7	67
8	70
Toplam	200

Tablo 2’ye göre örnekleme yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları 6. sınıflarda 63, 7. sınıflarda 67 ve 8. sınıflarda 70 öğrenci şeklindedir.

3.2.2.3. ÇEYA Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

ÇEYA ölçeği sınıf ortamında yüz yüze uygulanmıştır. Öğrencilere ölçeğe cevap verirken maddelere tamamen çevrim içi eğitim sürecini göz önünde bulundurmaları, her bir maddeyi okumaları, anlamadıkları bir yer olduğunda sormaları şeklinde açıklayıcı bilgilendirmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirmek amacıyla SPSS 26, doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmek amacıyla ise AMOS 24 programları kullanılmıştır.

3.2.2.4. ÇEYA Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için çevrim içi eğitim alanında çalışmalar yapan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı’nda öğretim üyesi iki doktor öğretim görevlisi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı’nda doktora eğitimine devam eden bir uzman olmak üzere toplamda üç uzman görüşüne başvurulmuştur. McMillan ve Schumacher’e (2006) göre kapsam geçerliliği incelenen ölçme aracında yer alan maddelerin ölçme aracının ölçmek istediğini ne derece ölçtüğüne karar vermek amacıyla kullanılır. Balcı (2009) ise kapsam geçerliğini ölçme aracında bulunan maddelerin faktörleri kapsama durumu ve ölçülmek istenen alanı ölçüm başarısı olarak açıklamıştır. Uzman görüşlerini almak amacıyla 31 maddeden oluşan madde havuzu ve her bir maddenin karşısında “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil çıkarılmalı” ve “açıklamalar” bulunan uzman görüşü formu (EK 8) oluşturulmuştur. Bu form uzmanların e-

posta adreslerine gönderilmiştir. Uzmanlar incelemelerini yaptıktan sonra form üzerinde cevaplamalarını yaparak e-posta üzerinden araştırmacıya ulaştırılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan geribildirimler 31 madde içerisinde hiçbirinin çıkarılmaması, bazı maddelerin düzeltilmesi şeklinde olmuştur. Bu çerçevede gerekli düzeltmeler yapılmış ve ÇEYA uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.2.5. ÇEYA Yapı Geçerliği

Kartal ve Bardakçı'ya (2018) göre yapı geçerliği bir ölçek için en önemli geçerlilik türüdür. Çalışmada yapı geçerliliğini incelemek için yapılan analizler; iç tutarlılık analizi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarıdır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile maddeler arası ilişkilere bakılarak faktörler belirlenirken doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile kuramsal faktör yapısının doğruluğu test edilir (Büyüköztürk, 2002:117). Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin AFA ve DFA bulguları verilmiştir.

3.2.2.6. ÇEYA Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Sosyal bilimlerde ölçme aracı geliştirme bir süreç olarak düşünüldüğünde yapı geçerliğini test etmek, ölçme aracında yer alan boyutları belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi bu sürecin en önemli bileşenlerinden biridir. Büyüköztürk (2018) açımlayıcı faktör analizini n adet değişkenin bir araya getirilip analiz edilmesiyle daha az sayıda ilişkisiz yeni değişkenler oluşturmak amacıyla yapılan çok değişkenli istatistiksel yöntem olarak tanımlar. Watkins (2018) ise açımlayıcı faktör analizini ölçümü yapılan değişkenler arasındaki kovaryansı daha az sayıdaki değişkenler ve boyutlar ile açıklayan çok değişkenli istatistiksel yöntem olarak açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ölçümü yapılan değişkenleri bir araya getirir ve değişkenlerin arasındaki ilişkileri belirler böylece yapının kaç faktörden oluştuğunu hangi maddelerin hangi boyutlar altında toplandığını tespit eder.

Ölçekte yer alan maddelerden elde edilen verilerin normallik dağılımını sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Tablo 3'te maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Ölçekte Yer Alan Maddelerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Madde Sırası	Değerler	
	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	-1,086	0,404
Madde 2	1,257	1,927
Madde 3	0,572	-1,33
Madde 4	-1,144	0,553
Madde 5	-0,868	0,163
Madde 6	-0,217	-0,852
Madde 7	0,509	-0,691
Madde 8	-0,705	-0,643
Madde 9	-0,644	-0,757
Madde 10	-0,202	-1,271
Madde 11	-1,986	1,731
Madde 12	-0,257	-1,066
Madde 13	-0,316	-1,291
Madde 14	-0,448	-0,994
Madde 15	-0,563	-0,935
Madde 16	-1,012	0,126
Madde 17	-1,508	1,406
Madde 18	-0,052	-0,999
Madde 19	0,063	-1,277
Madde 20	-1,896	3,962
Madde 21	-0,621	-0,716
Madde 22	-0,562	-0,809
Madde 23	-1,39	1,552
Madde 24	-0,821	-0,174
Madde 25	0,004	-1,164
Madde 26	-0,052	-1,265
Madde 27	-0,185	-1,126
Madde 28	-0,638	-0,557
Madde 29	-0,058	-0,896
Madde 30	0,054	-0,934
Madde 31	-0,567	-0,73

Tablo 3 incelendiğinde 20. Madde basıklık düzeyi dışında diğer maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 aralığında olup normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir (Pituch & Stevens, 2015). Hiçbir madde çıkarılmadan analizlere devam edilmiştir.

KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi verilerin faktör analizi yapmak için şartları sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi maksadıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007). KMO katsayısı örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar vermek maksadıyla kullanılır ve değerinin en az .60 ve üzerinde olması, örneklem büyüklüğünün yeterliliği

anlamına gelir (Thompson, 2004). Barlett küresellik testi sonucunda elde edilen değerin ise anlamlı ($p<.05$) olması gerekir (Tabachnick & Fidell, 2012). Elde edilen verilerin faktör analizi çalışması uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan teste ait sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

ÇEYA KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO		.835
Küresel Bartlett Testi	Ki-Kare	598,719
	sd	66
	p	.000

Tablo 4’e göre KMO katsayısı değerinin $KMO=.835$ örneklem büyüklüğü için çok iyi derecede anlamlı olması (Thompson, 2004) ve Bartlett Küresellik Test sonucunun anlamlı olması $p=.000$ (Tabachnick & Fidell, 2012) sonucunda verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Hutcheson & Sofroniou, 1999).

Ölçek faktör yapısını tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada faktör sayısına karar vermek amacıyla Kaiser yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde özdeğeri 1’den büyük olan değişken sayısı faktör sayısına karar vermek amacıyla kullanılır (Kaiser, 1974).

Veriler döndürme yöntemleri arasında kullanım oranı yüksek olan ve faktörler arasında ilişkinin olmadığı durumlarda tercih edilen dik döndürme yöntemlerinden “Varimax” döndürme metodu ile analize tabi tutulmuştur. Bu yöntemde faktörler bağımsızdır, yani aralarında anlamlı bir korelasyon yoktur (Çokluk vd., 2012). Maddelerin faktör yük değerlerinin 0,45 ve üzerinde olması ilgili faktörde yer alan madde ya da maddelerin ilgili yapıyı ölçtüğü şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2018).

Analiz sonrasında 19 maddenin faktör yük değerlerinin 0,45’in altında kaldığı gözlemlenmiştir. Böylece taslakta yer alan 31 maddeden 19’u ölçekten çıkarılmış ve ölçek 12 madde tekrar analiz edilmiştir. Analiz sonrasında 12 madde 3 faktör altında toplanmıştır. Kalan 12 maddenin kapsam geçerliği için daha önce uzman görüşüne başvurulmuş Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında görev yapan bir öğretim görevlisine ve aynı alanda

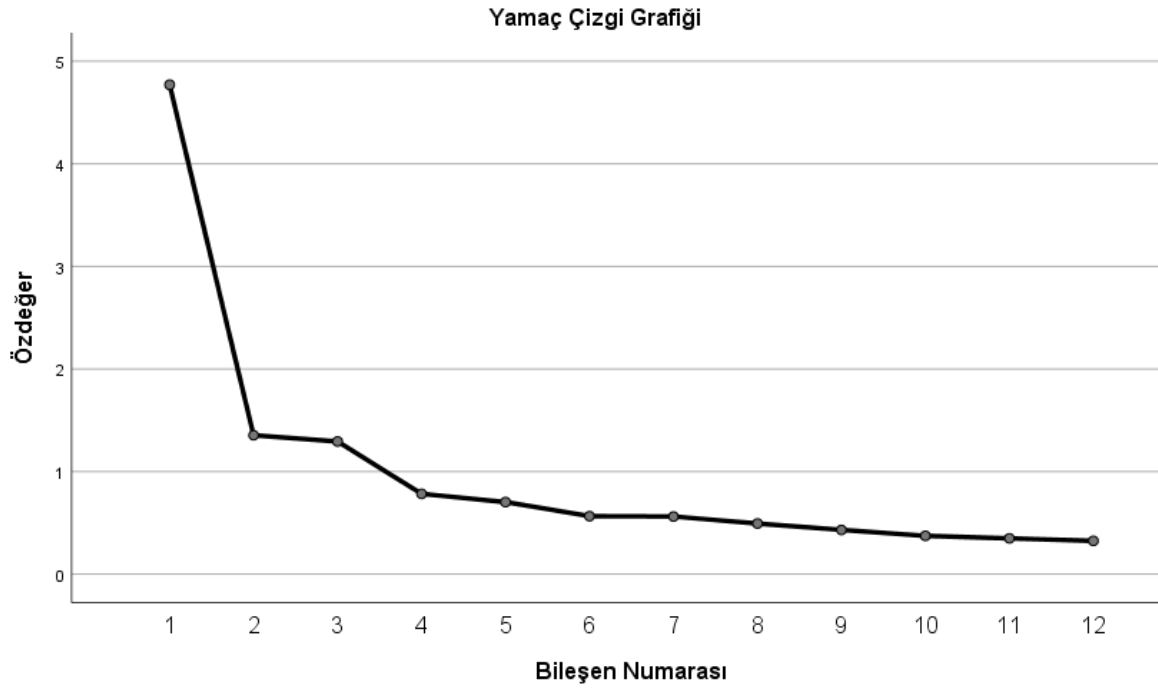
doktora eğitimi yapan araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri maddelerin kapsam geçerliği için uygun olduğu şeklinde olmuştur. Tablo 5'te 3 faktörlü yapısı olan ÇEYA varyans açıklama istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 5.

ÇEYA Varyans Açıklama Oranları

Faktör Numarası	Özdeğer	Varyans Açıklama Değeri (Toplam)	Varyans Açıklama Değeri (Birikimli)
1	4,771	39,755	39,755
2	1,354	11,282	51,037
3	1,293	10,799	61,816

Tablo 5 incelendiği zaman varyans açıklama oranlarının birinci faktörde %39,755, ikinci faktörde %11,282 ve üçüncü faktörde %10,799 olarak gözlenmektedir. Üç faktör tarafından açıklanan toplam varyansın değeri ise %61,816'dır. Bu değerin Kartal ve Bardakçı (2018) tarafından belirtilen kritik değer olan %60'tan ve Büyüköztürk (2002) tarafından belirtilen faktörlerin her birinin öz değerinin 1 değerinden büyük olduğu gözlenmektedir. Ölçekte yer alan faktör adedini belirlemede kullanılan yöntemlerden diğeri de yamaç eğim grafiğidir (Cattell, 1966). Bu grafiklerde keskin düşüşün olduğu noktadan itibaren faktör adedi belirlenir. Şekil 3'te ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu gösteren yamaç eğim grafiği yer almaktadır.



Şekil 3. ÇEYA Eğim Grafiği (Scree Plot)

Şekil 3'te yer alan grafik ele alındığında, dördüncü noktadan itibaren kırılmaların azaldığı ve grafiğin seyrine bu noktadan yatay olarak devam ettiği gözlenmektedir. Çizgi grafiği de ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Tablo 6'da ÇEYA döndürülmüş temel bileşenler değerlerine ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 6.

ÇEYA Döndürülmüş Bileşen Matrisi ve Faktör Yükleri

Madde No	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	.692	.815		
2	.618	.765		
3	.661	.795		
4	.587		.728	
5	.580		.792	
6	.449		.552	
7	.562		.714	
8	.641			.740
9	.581			.755
10	.509			.568
11	.661			.793
12	.670			.802

Tablo 8'e göre birinci faktördeki maddelerin faktör yükü değer aralığının .815 ile .765 aralığında, ikinci faktördeki maddelerin ise .552 ile .792 aralığında ve üçüncü faktördeki maddelerin ise .568 ile .802 aralığında değiştiği gözlenmektedir. Ölçek genelinde maddelerin yük değer aralığının .552 ile .802 aralığında değiştiği gözlenmekte olup kritik değer olan .45'ten büyüktür (Büyüköztürk, 2018).

Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre birinci faktör 3, ikinci faktör 4, üçüncü faktör 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından birinci faktörün Öğrenci İlgisi, ikinci faktörün Teknik Olanak, üçüncü faktörün Öğretmen Desteği olarak isimlendirilmesine karar verilmiştir.

Öğrenci İlgisi alt faktöründe yer alan maddeler;

1. Canlı ders ile ilgili yaşadığım problemleri ders öğretmenime iletebilirim.
2. Canlı derslere bağlanma problemi yaşadığımda öğretmenlerimden yardım alırım.
3. Canlı derslerle ilgili talep ve önerilerimi ders öğretmenime iletirim.

Teknik Olanak alt faktöründe yer alan maddeler;

1. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum bilgilere daha hızlı erişebilirim.
2. Çevrim içi eğitim sayesinde zamanı daha etkili kullanarak diğer ilgi alanlarıma vakit ayırırım.
3. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum zaman ders tekrarı yaparım.
4. Çevrim içi eğitim; video, ses kaydı, resim vb... araçlarla desteklendiği için öğrenmemi kolaylaştırır.

Öğretmen Desteği alt faktöründe yer alan maddeler;

1. Canlı derslerde öğretmenlerim dersin başlangıcında merak uyandırır.
2. Canlı derslerde öğretmenlerim dersi ilgi çekici bir şekilde sürdürür.
3. Canlı derslerde öğretmenlerim deneyimlerimizi paylaşmamıza fırsat verir.
4. Öğretmenlerim çevrim içi eğitim sürecinde grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerine yer verir.

5. Öğretmenlerim çevrim içi eğitim sürecinde proje çalışmaları ve görevler için arkadaşlarımla grup çalışması yapmamızı teşvik eder.

şeklindedir.

3.3.2.8. ÇEYA Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadıkları test edilmiştir. Bu kapsamda verilerin histogram grafikleri, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İnceleme sonrasında verilerin normal dağılım gösterdikleri ve Bartlett Küresellik testi sonucunda ise verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ulaşılan bilgiler neticesinde ölçek 3 faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle ölçekte yer alan faktörler ve maddelerin doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için AMOS 24.0 programı aracılığıyla analizler yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardan bir diğeridir. Açımlayıcı faktör analizinde ölçme aracının ölçtüğü yapı belirlenirken doğrulayıcı faktör analizinde daha önce keşfedilmiş bir yapıyı doğrulanması sağlanır (Field, 2009).

Doğrulayıcı faktör analizi için RMSEA, GFI, IFI, TLI, CFI, NFI, AGFI ve CMIN/df (ki-kare uyum testi) katsayılarının incelenmesi gerekmektedir. Tablo 7’de bu katsayıların kabul edilebilir uyum değer aralıkları yer almaktadır.

Tablo 7.

DFA Uyum Değer Aralıkları

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Aralığı
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 \leq 3$	$0 \leq \chi^2 \leq 2$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq .95$	$.95 \leq AGFI \leq .10$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq .10$
TLI	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq .10$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq .10$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq .10$

Tablo 7 incelendiğinde ki-kare uyum katsayı (χ^2/sd) değerinin ise iyi uyum için 2 ile 3 değerleri arasında, mükemmel uyum için ise 0 ile 2 değerleri arasında olması şartını sağlaması gereklidir (Kline, 2011). AGFI, GFI, TLI, CFI, NFI katsayılarının kabul gören uyum değerinin .90 ile .95 arasında, mükemmel uyum değerinin ise .95 ile .10 arasında olması gerekmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller 2003; Baumgartner & Homburg, 1996). RMSEA katsayısı için ise kabul edilen uyum değerinin .00 ile .05 arasında, mükemmel uyum değerinin ise .05 ile .08 arasında olması gereklidir (Browne & Cudeck, 1993).

Ki-kare uyum testi, AGFI, GFI, TLI, CFI ve NFI katsayılarının uyum değerleri için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında elde edilen uyum değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

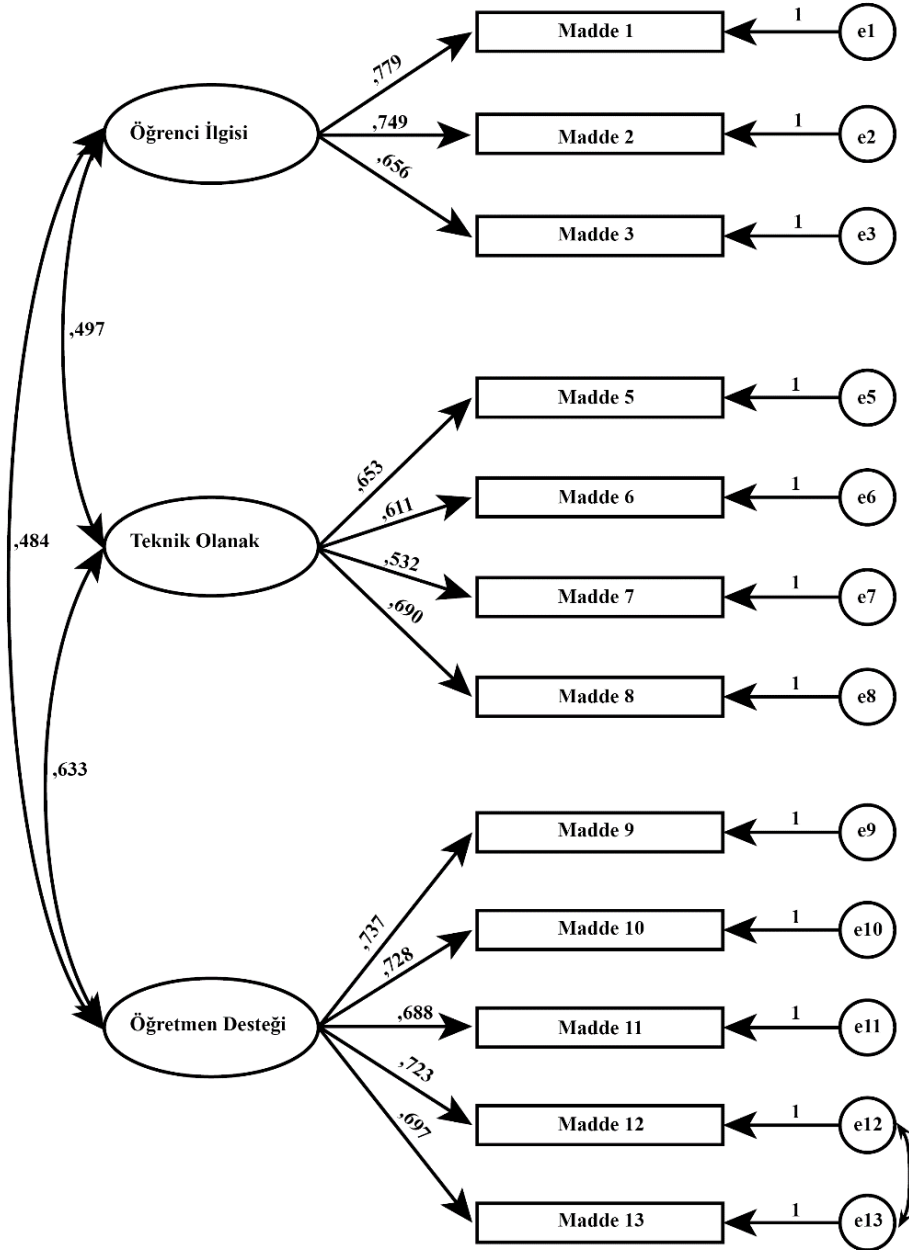
Tablo 8.

ÇEYA DFA Analizi Uyum Değerleri

χ^2	χ^2/sd	CFI	TLI	GFI	AGFI	RMSEA
67,197	1,344	.979	.972	.948	.920	.041

Tablo 8 incelendiğinde ki-kare uyum katsayı ($\chi^2/sd=1,344$) değerinin 2 değerinden küçük olması nedeniyle mükemmel uyum şartını sağlamaktadır (Kline, 2011). Modelde yer alan uyum katsayıları gözlemlendiğinde CFI=.979, TLI=.972, GFI=.948, AGFI=.920 ve RMSEA=.041 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerlerin 3 faktörlü bir yapı için kabul edilebilir olduğu ve açıklayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen 3 faktörlü ölçek yapısının geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baumgartner & Homburg, 1996; Browne & Cudeck, 1993; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller 2003).

Doğrulayıcı faktör analizi yapıldıktan elde edilen 3 boyutlu modeli gösteren yol diyagramı ve faktör yük değerleri Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 4. ÇEYA DFA Yol Diyagramı

Şekil 4'e göre ÇEYA alt faktörleri arasındaki yük değerleri, Öğretmen Desteği ile Öğrenci İlgisi arasında .484; Öğretmen Desteği ile Teknik Olanak arasında .633; Öğrenci İlgisi ile Teknik Olanak arasında ise .497 olarak tespit edilmiştir. Öğrenci İlgisi alt faktörü ile faktöre ait maddeler arasındaki yük değerleri sırasıyla .779; .749; .656'dır. Teknik Olanak alt faktörü

ile faktöre ait maddeler arasındaki yük değerleri sırasıyla .653; .611; .532; .690'dır. Öğretmen Desteği alt faktörü ile faktöre ait maddeler arasındaki yük değerleri sırasıyla .737; .728; .688; .723; .697'dir. Tablo 9'da standardize edilmiş regresyon katsayıları (faktör yük değerleri) verilmiştir.

Tablo 9.

ÇEYA Regresyon Katsayıları

Maddeler	Faktörler	Regresyon Katsayıları	p
Madde 1	Öğrenci İlgisi	.779	.000
Madde 2	Öğrenci İlgisi	.749	.000
Madde 3	Öğrenci İlgisi	.656	.000
Madde 4	Teknik Olanak	.653	.000
Madde 5	Teknik Olanak	.611	.000
Madde 6	Teknik Olanak	.532	.000
Madde 7	Teknik Olanak	.690	.000
Madde 8	Öğretmen Desteği	.737	.000
Madde 9	Öğretmen Desteği	.728	.000
Madde 10	Öğretmen Desteği	.688	.000
Madde 11	Öğretmen Desteği	.723	.000
Madde 12	Öğretmen Desteği	.697	.000

Tablo 9 incelendiğinde faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) olduğu gözlenmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası elde edilen bulgulara göre ÇEYA ölçeğinin geçerli olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

3.3.2.9. ÇEYA Güvenirliği

ÇEYA ölçeğinin güvenilirliğinin belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı analiz edilmiştir. Analiz sonrasında elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

ÇEYA İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Öğrenci İlgisi	3	.847
Teknik Olanak	4	.714
Öğretmen Desteği	5	.770
Ölçek Geneli	12	.865

Tablo 10'a göre ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının; öğrenci ilgisi için .847 yüksek güvenilirlik düzeyinde, teknik olanak için .714 oldukça güvenilir düzeyde, öğretmen

desteği için .770 oldukça güvenilir düzeyde ve ölçek geneli için ise .865 yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa katsayı değerinin .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu verilere göre ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma problemi ve alt problemlere yönelik verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Ortaokul ğrencilerinin çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları leği (ÇEYA) (EK 2), Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilen, Ekşi, Tuncer ve Avcu (2019) tarafından Trk diline uyarlanan ğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterlikleri Anketi (SDYA) (EK 3), demografik bilgi formu (EK 4) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 5) kullanılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi, ölçeklerin uygulanması ve verilerin toplanabilmesi için Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (EK 6) ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik kurul izni (EK 7) alınmıştır. lme araçları öğrencilere kendi sınıflarında ders öğretmenleri ile birlikte uygulanmıştır. 20 gönüllü ğrenci ile yapılan görüşmeler sınıf öğretmenleri eşliğinde her ğrenci ile ayrı ayrı yapılmıştır. Hiçbir öğrenciden kişisel bilgiler alınmamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nicel veri analizi betimsel ve anlamlılık analizleri olarak gerçekleştirilmiştir ve bunlar için IBM SPSS 26 programı kullanılmıştır. Verilerin parametrik varsayımları sağlaması nedeniyle parametrik testlerden bağımsız örnekler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme verilerinin ise betimsel analiz yöntemi kullanımı ile analizi yapılmıştır. Analiz için NVİVO programı kullanılmıştır. Bu yöntemde veri analizi tümevarımcı bir yaklaşım ile kodlama, kategorileme ve temalama aşamalarında gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda bulgular ve bulgular doğrultusunda verilere yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1. ÇEYA ve SDYA Ölçeklerinin Normal Dağılım Varsayımını Karşılayıp Karşılamadıklarının İncelenmesi

Araştırma sorularına cevap aramaya başlamadan önce SDYA ve ÇEYA ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Analiz sonrasında ulaşılan istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

SDYA ve ÇEYA Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Madde Sırası	Değerler	
	Çarpıklık	Basıklık
SDYA	-,221	-,257
ÇEYA	-,244	-,148

Tablo 11’e göre ÇEYA ve SDYA ölçeklerinden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olup normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir (Pituch & Stevens, 2015). Tablo 12’de ise SDYA ve ÇEYA ölçeklerinin alt boyutlarına yönelik normallığe ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmektedir.

Tablo 12.

SDYA ve ÇEYA Alt Faktörler Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Alt Faktörler	Çarpıklık	Basıklık
ÇEYA	Öğrenci İlgisi	-,359	-,655
	Teknik Olanak	-,427	-,592
	Öğretmen Desteği	-,257	-,529
SDYA	Öz Farkındalık	-1,557	1,866
	Sosyal Farkındalık	-,409	-,544
	Öz Yönetim	-,038	-,946
	İlişki Yönetimi	-,570	,004
	Sorumlu Karar Alma	-,550	-,385

Tablo 12'ye göre ÇEYA; Öğrenci İlgisi, Teknik Olanak ve Öğretmen Desteği alt boyutlarında ve SDYA ölçeğinin Öz Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Öz Yönetim, İlişki Yönetimi ve Sorumlu Karar Alma alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olup normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir (Pituch & Stevens, 2015). ÇEYA ve SDYA ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

4.2. ÇEYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba mezuniyet düzeyi, anne ve babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olup olmaması, eğitim öğretime devam eden kardeş sayısı, sahip olunan teknolojik cihaz ve kendisine ait bir odası olup olmaması değişkenleri arasındaki ilişkilere dair bulgular bu bölümde yer almaktadır.

4.2.1. Sınıf Düzeyi

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 13'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 13.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{x}$	SS	
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	213	42,50	10,18
	7. Sınıf	245	39,67	9,61
	8. Sınıf	229	39,35	11,27

Tablo 13'e göre sınıf düzeyi 6 olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 42,50; sınıf düzeyi 7 olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 39,67; sınıf düzeyi 8 olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 39,35 olarak tespit edilmiştir. Tablo 14'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	1324,380	2	662,190	6.166	.002	0,018
Gruplar İçi	73458,95	684	107,396			
Toplam	74783,331	686				

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanların aritmetik ortalaması ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(2,684)} = 6,166$; $p < 0,05$]. Bu bulgu sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Eta kare değeri hesaplanmıştır. Eta kare değeri 0,018 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, “Öğrencilerin sınıf düzeylerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde etkisi düşüktür.” olarak yorumlanabilir. Tablo 15'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik

algılarının sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığını gösteren Tukey HSD analizi ikili karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırmaları

	Sınıf	Sınıf	Fark	Standart Hata	p
Tukey HSD	6	7	2,78	,93	,009
		8	2,40	,95	,032
	7	6	-2,78	,93	,009
		8	0,38	,92	,910
	8	6	-2,40	,95	,032
		7	0,38	,92	,910

Tablo 15'e göre 6. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ($\bar{x}$ =42,50; S:10,18) 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x}$ =39,67; S:9,61) ve 8. sınıf öğrencilerinden ($\bar{x}$ =39,35; S:11,27) yüksektir ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($p<0,05$). 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ise farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.2.2. Cinsiyet

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 16'da öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 16.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	364	39,96	10,32	685	-1,30	.194
Erkek	323	40,99	10,57			

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(685) = -1.30$; $p>0,05$]. Kız öğrencilerin çevrim

İçer eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 39,96$ iken, erkeklerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 40,99$ 'dır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4.2.3. Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarında eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 17'de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre farklılığını gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 17.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı	0	330	41,31	0,58
	1	245	38,92	0,65
	2	92	41,57	1,08
	3+	20	39,60	2,10

Tablo 17'ye göre eğitim öğretim hayatına devam eden kardeşi olmayan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 41,31; eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 38,92; eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 41,57 ve eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı 3 ve daha fazla olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması ise 39,60 olarak tespit edilmiştir. Tablo 18'de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim öğretim hayatına

devam eden kardeş sayısına göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	946,020	3	315,340	2,92	.034	0,013
Gruplar İçi	73837,311	683	108,107			
Toplam	73837,311	686				

Tablo 18'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması ile eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3,683)} = 2,92$; $p < 0,05$]. Bu farklılık, eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı değişkeninin, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin eğitim öğretime devam eden kardeş sayılarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek için Eta kare değeri hesaplanmıştır. Eta kare değeri 0,013 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim öğretime devam eden kardeş sayılarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde etkisi düşük olarak yorumlanabilir. Tablo 19'da öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre farklılığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Kardeş Sayısı	Kardeş Sayısı	Fark	Standart Hata	p
Tukey HSD	0	1	2,39	.87	.03
		2	-0,25	1,22	.99
		3+	1,71	2,39	.89
	1	0	-2,39	.87	.03
		2	-2,64	1,27	.16
		3+	-0,67	2,41	.99
	2	0	0,25	1,22	.99
		1	2,64	1,27	.16
		3+	1,97	2,56	.87
	3+	0	-1,71	2,39	.89
		1	0,67	2,41	.99
		2	-1,97	2,56	.86

Tablo 19'a göre eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeşi olmayan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ($\bar{x}$ =41,31; SS:0,58), eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 1 olan öğrencilerden ($\bar{x}$ =38,92; SS:0,65) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Eğitim hayatına devam eden kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{x}$ =41,31; SS:0,58) çevrim içi eğitim yeterlik algıları, eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 2 olan öğrencilerden ($\bar{x}$ =41,57; SS:1,08) ve eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 3 ve daha fazla olan öğrencilerden ($\bar{x}$ =39,60; SS:2,10) ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.2.4. Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 20'de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının baba eğitim durumuna göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 20.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	SS	
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	77	38,26	10,98
	Ortaokul	144	40,24	9,54
	Lise	231	40,62	10,08
	Üniversite	235	41,11	11,08

Tablo 20'ye göre baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 38,26; ortaokul olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 40,24; lise olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 40,62; üniversite olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 41,11 olarak tespit edilmiştir. Tablo 21'de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının baba eğitim durumuna göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	482,857	3	160,952	1,48	.219
Gruplar İçi	74300,474	683	108,758		
Toplam	74783,331	686			

Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması ile baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(3,683)} = 1,48$; $p > 0,05$]. Bu bulgu baba eğitim durumunun öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Babanın Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Tablo 22’de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre değişimini gösteren t-Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 22.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Babalarının Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre t-Testi Sonuçları

Babanız ekonomik getirisi olan bir işte çalışıyor mu?	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen’s d
Evet	605	41,01	10,39	685	3,91	.000	0,47
Hayır	82	36,26	9,87				

Tablo 22’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının babanın ekonomik getirisi olan bir işin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(685) = 3,91$; $p < 0,05$]. Babası ekonomik getirisi olan bir işte çalışanların ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 41,01$ iken, babası ekonomik getirisi olan bir işte çalışmayanların ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 36,26$ ’dır. Aritmetik ortalamalar arasındaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu öğrencilerin ÇEYA toplam puanları ile babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin babalarının ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmama durumunun ÇEYA üzerindeki etkisini belirlemek için Cohen’s d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen’s d etki büyüklüğü değeri ise 0,47 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2.6. Anne Eğitim Durumu

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 23'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının anne eğitim durumuna göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 23.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	SS
Anne Mezuniyet Düzeyi	İlkokul	132	39,98
	Ortaokul	165	40,19
	Lise	217	40,58
	Üniversite	173	40,85

Tablo 24'e göre anne eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 39,98; anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 40,19; anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 40,58 ve anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 40,85 olarak tespit edilmiştir. Tablo 24'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının anne eğitim durumuna göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	70,815	3	23,605		
Gruplar İçi	74712,516	683	109,389	.216	.885
Toplam	74783,331	686			

Tablo 24’te yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması ile anne eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3,683)} = ,216$ $p > 0,05$]. Bu bulgu anne eğitim durumunun öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.7. Annenin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 25’te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklem T-Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 25.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Annelerinin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Anneniz ekonomik getirisi olan bir işte çalışıyor mu?	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	228	40,18	10,90	685	-,469	.640
Hayır	459	40,58	10,21			

Tablo 25’teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(685) = -,469$; $p > 0,05$]. Annesi ekonomik getirisi olan bir işte çalışan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 40,18$ iken; annesi ekonomik getirisi olan bir işte çalışmayan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 40,58$ ’dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları ile annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.8. Kullanılan Cihaz

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarında kullanılan cihaza göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 26’da öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının kullanılan cihaza göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 26.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	SS	
Kullanılan Cihaz	Bilgisayar	270	41,31	10,59
	Tablet	162	41,11	10,92
	Telefon	255	39,11	9,86

Tablo 26’ya göre çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihaz türü bilgisayar olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 41,31; çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihaz türü tablet olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 41,11 ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihaz türü telefon olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması 39,11 olarak tespit edilmiştir. Tablo 27’de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının kullanılan cihaza göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	728,982	2	364,491	3,37	.035	0,01
Gruplar İçi	74054,350	684	108,267			
Toplam	74783,331	686				

Tablo 27’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin ÇEYA toplam puanları ile çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(2,684)} = 3,37$; $p < 0,05$]. Bu bulgu çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz değişkeninin öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüğünü incelemek için eta kare değeri hesaplanmıştır. Eta kare değeri 0,01 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde etkisi düşüktür şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Cihaz	Cihaz	Fark	Standart Hata	p
Tukey HSD	Bilgisayar	Tablet	0,20	1,03	.98
		Telefon	2,20	0,91	.04
	Tablet	Bilgisayar	-0,20	1,03	.98
		Telefon	2,0	1,04	.14
	Telefon	Bilgisayar	-2,20	0,91	.04
		Tablet	-2,20	0,91	.14

Tablo 28’e göre çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz bilgisayar olan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ($\bar{x}=41,31$; SS:10,59), çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz telefon olan öğrencilerden ($\bar{x}=39,11$; SS:9,86) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Bununla beraber çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz bilgisayar olan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ($\bar{x}=41,31$; SS:10,59), çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz tablet olan öğrencilerle ($\bar{x}=41,11$; SS:10,92) benzer değere sahip olup istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Aynı şekilde çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz tablet olan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ($\bar{x}=41,11$; SS:10,92) çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz telefon olan öğrenciler ($\bar{x}=39,11$; SS:9,86) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.9. Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler t-Testi analizi yapılmıştır. Tablo 29’da öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 29.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen’s d
Evet	520	41,06	10,46	685	2,722	.007	0,25
Hayır	167	38,54	10,19				

Tablo 29’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaları olup olmaması göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(685)= 2,722; p<0,05]. Evlerinde kendilerine ait odası olan öğrencilerin ÇEYA toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 41,06$ iken, evlerinde kendilerine ait odası olmayan öğrencilerin ÇEYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 38,54$ ’tür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin ÇEYA toplam puanları ile evlerinde kendilerine ait odası olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının çevrim içi eğitim yeterlik algılarına etkisini belirlemek için Cohen’s d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen’s d etki büyüklüğü değeri ise 0,25 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odasının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3. SDYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba mezuniyet düzeyi, anne ve babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olup olmaması, eğitim öğretime devam eden kardeş sayısı, sahip olunan teknolojik cihaz ve kendisine ait bir odası olup olmaması değişkenleri arasındaki ilişkilere dair bulgular bu bölümde yer almaktadır.

4.3.1. Sınıf Düzeyi

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 30’da öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin sınıf düzeyine göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 30.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	213	104,11	21,23
	7. Sınıf	245	105,42	20,12
	8. Sınıf	229	106,69	20,92

Tablo 30’a göre sınıf düzeyi 6 olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 104,11; sınıf düzeyi 7 olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 105,42 ve sınıf düzeyi 8 olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 106,69 olarak tespit edilmiştir. Tablo 31’de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerinin sınıf düzeyine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	732,681	2	366,341	.836	.434
Gruplar İçi	299612,470	684	438,030		

Toplam	300345,151	686
--------	------------	-----

Tablo 31'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(2,684)} = ,836$; $p > 0,05$]. Bu bulgu, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. Cinsiyet

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 32'de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin cinsiyete göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 32.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	364	104,05	21,45	685	-1,839	.066
Erkek	323	106,99	20,24			

Tablo 32'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(685) = -1,839$; $p > 0,05$]. Kız öğrencilerin SDYA toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 104,05$ iken, erkek öğrencilerin SDYA toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 106,99$ 'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 33'te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim öğretim hayatına

devam eden kardeş sayısına göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 33.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	SS	
Eğitim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı	0	330	107,46	21,39
	1	245	102,48	20,11
	2	92	106,80	20,88
	3+	20	101,94	19,90

Tablo 33'e göre eğitim hayatına devam eden kardeşi olmayan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 107,46; eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 102,48; eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 106,80; ve eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 3 ve daha fazla olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması ise 101,94 olarak tespit edilmiştir. Tablo 34'te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim hayatına devam eden kardeş sayısına göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 34.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	3901,163	3	1300,388	2,996	.030	0,013
Gruplar İçi	296443,988	683	434,032			
Toplam	300345,151	686				

Tablo 34'e göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3,683)} = 2,966$; $p < 0,05$]. Bu bulgu, eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin sosyal

duygusal yeterlikleri ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin eğitim hayatına devam eden kardeş sayılarının sosyal duygusal yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek için Eta kare etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eta kare değeri 0,013 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim hayatına devam eden kardeş sayılarının sosyal duygusal yeterlikleri üzerinde etkisi düşüktür şeklinde yorumlanabilir. Tablo 35’te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim hayatına devam eden kardeş sayısına göre farklılığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 35.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Eğitim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Kardeş Sayısı	Kardeş Sayısı	Fark	Standart Hata	p
Tukey HSD	0	1	4,97	1,75	.03
		2	0,65	2,46	.99
		3+	5,52	4,80	.66
	1	0	-4,97	1,75	.03
		2	-4,32	2,55	.33
		3+	0,54	4,84	.99
	2	0	-0,65	2,46	.99
		1	4,32	2,55	.33
		3+	4,86	5,14	.78
	3+	0	-5,52	4,80	.66
		1	-0,54	4,84	.99
		2	-4,86	5,14	.78

Tablo 35’e göre eğitim hayatına devam eden kardeşi olmayan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ($\bar{x}$ =107,46; SS:21,39), eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı 1 olan öğrencilerden ($\bar{x}$ =102,48; SS:20,11) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p <0,05). Bununla beraber kardeş sayısı 1, 2 ve 3 ve daha fazla olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

4.3.4. Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 36’da

öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 36.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	SS
Baba Eğitim Durumu			
İlkokul	77	98,89	21,81
Ortaokul	144	102,69	21,09
Lise	231	105,07	19,19
Üniversite	235	109,62	21,41

Tablo 36'ya göre baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin SDYA aritmetik ortalamaları 98,89; baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin SDYA aritmetik ortalamaları 102,69; baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin SDYA aritmetik ortalamaları 105,07; baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin SDYA aritmetik ortalamaları 109,62 olarak tespit edilmiştir. Tablo 37'de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 37.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	8533,398	3	2844,466			
Gruplar İçi	291811,753	683	427,250	6,658	.000	0,028
Toplam	300345,151	686				

Tablo 37'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3,683)} = 6,658$; $p < 0,05$]. Bu bulgu, baba mezuniyet düzeyinin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Baba eğitim durumunun sosyal duygusal yeterlikler üzerindeki etkisini hesaplamak için Eta kare etki büyüklüğü kullanılmıştır. Eta kare değeri 0,028 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin baba eğitim durumlarının sosyal duygusal

yeterlikleri üzerinde etkisi düşüktür şeklinde yorumlanabilir. Tablo 38’de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	Baba Mezuniyet Düzeyi	Fark	Standart Hata	p
Tukey HSD	İlkokul	Ortaokul	-3,81	2,91	.56
		Lise	-6,18	2,72	.11
		Üniversite	-10,74	2,71	.00
	Ortaokul	İlkokul	3,81	2,91	.56
		Lise	-2,37	2,19	.70
		Üniversite	-6,93	2,19	.01
	Lise	İlkokul	6,18	2,72	.11
		Ortaokul	2,37	2,19	.70
		Üniversite	-4,56	1,91	.08
	Üniversite	İlkokul	10,74	2,71	.00
		Ortaokul	6,92	2,18	.00
		Lise	4,56	1,91	.08

Tablo 38’e göre baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ($\bar{x}$ =109,62; SS:21,41), baba eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler ($\bar{x}$ =98,89; SS:21,81) ve baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden ($\bar{x}$ =102,68; SS:21,098) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Bununla beraber baba eğitim durumu arttıkça sosyal duygusal yeterlik puan ortalamalarının artış gösterdiği görülmektedir. Bu duruma rağmen baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3.5. Babanın Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinde babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 39’da öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin babanın

ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 39.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Babalarının Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Babanız ekonomik getirisi olan bir işte çalışıyor mu?	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
Evet	605	106,75	20,51	685	4,55	.000	0,52
Hayır	82	95,71	21,53				

Tablo 39'a göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(685) = 4,55$; $p < 0,05$]. Babası ekonomik getirisi olan bir işte çalışanların SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 106,75$ iken, babası ekonomik getirisi olan bir işte çalışmayanların SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 95,71$ 'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin SDYA toplam puanları ile babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışan öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin babalarının ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmamasının sosyal duygusal yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek için Cohen's d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen's d etki büyüklüğü değeri ise 0,52 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının ekonomik getirisi olan bir işte çalışmalarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.6. Anne Eğitim Durumu

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinde anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 40'ta

öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre değişimini gösteren betimsel istatistikler bulunmaktadır.

Tablo 40.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken		N	$\bar{x}$	SS
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	132	104,14	20,01
	Ortaokul	165	101,53	20,61
	Lise	217	106,92	19,61
	Üniversite	173	108,28	20,92

Tablo 40'a göre anne eğitim durumu ilkökuller olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 104,14, anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 101,53, anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 106,92 ve anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalamaları 108,28 olarak tespit edilmiştir. Tablo 41'de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 41.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Gruplar Arası	4620,855	3	1540,285	3,557	.014	0,015
Gruplar İçi	295724,296	683	432,978			
Toplam	300345,151	686				

Tablo 41'e göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları aritmetik ortalaması ile anne mezuniyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(3,683)} = 3,557$; $p < 0,05$]. Bu bulgu, anne eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Anne eğitim durumunun sosyal duygusal yeterlikler üzerindeki etkisini hesaplamak için Eta kare etki büyüklüğü

kullanılmıştır. Eta kare değeri 0,015 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, “Öğrencilerin anne eğitim durumlarının sosyal duygusal yeterlikleri üzerinde etkisi düşüktür.” şeklinde yorumlanabilir. Tablo 42’de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 42.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Tukey HSD İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	Anne Eğitim Durumu	Fark	Standart Hata	p
Tukey HSD	İlkokul	Ortaokul	2,62	2,43	.70
		Lise	-2,78	2,30	.62
		Üniversite	-4,14	2,40	.31
	Ortaokul	İlkokul	-2,62	2,43	.70
		Lise	-5,40	2,15	.06
		Üniversite	-6,75	2,26	.02
	Lise	İlkokul	2,78	2,30	.62
		Ortaokul	5,39	2,15	.06
		Üniversite	-1,36	2,12	.92
	Üniversite	İlkokul	4,14	2,40	.31
		Ortaokul	6,75	2,26	.02
		Lise	1,36	2,12	.92

Tablo 42’ye göre baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ($\bar{x}$ =108,28; SS:20,92), anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden ($\bar{x}$ =101,53; SS:20,61) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Bununla beraber anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile anne eğitim durumu ilkokul ve lise olan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3.7. Annenin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışması

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 43’te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasına göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 43.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Annenin Ekonomik Getirisi Olan Bir İşte Çalışıp Çalışmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Anneniz ekonomik getirisi olan bir işte çalışıyor mu?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	228	105,95	22,53	685	,434	.664
Hayır	459	105,18	20,10			

Tablo 43'e göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin babanın ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(685)= ,434; p>0,05]. Annesi ekonomik getirisi olan bir işte çalışanların SDYA toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 105,95$ iken, annesi ekonomik getirisi olan bir işte çalışmayanların SDYA toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 105,18$ 'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmaması arasında anlamlı bir ilişki yoktur şeklinde yorumlanabilir.

4.3.8. Kullanılan Cihaz

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinde kullanılan cihaza göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 44'te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin kullanılan cihaza göre değişimini gösteren betimsel istatistik sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 44.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Betimsel İstatistik) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{x}$	SS
Kullanılan Cihaz			
Bilgisayar	270	107,04	21,01
Tablet	162	104,81	21,39
Telefon	255	104,13	20,50

Tablo 44'e göre çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihaz türü bilgisayar olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 107,04; çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihaz türü tablet olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 104,81 ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihaz türü telefon olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması 104,13 olarak tespit edilmiştir. Tablo 45'te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin kullanılan cihaza göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 45.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1195,855	2	597,927		
Gruplar İçi	299149,296	684	437,353	1,367	.256
Toplam	300345,151	686			

Tablo 45'e göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(2,684)} = 1,367$; $p > 0,05$]. Bu bulgu, "Öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz değişkeninin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkisi yoktur." şeklinde yorumlanabilir.

4.3.9. Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 46’da öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre değişimini gösteren ilişkisiz örneklem T-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 46.

Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen’s d
Evet	520	107,19	20,72	685	3,923	.000	0,35
Hayır	167	99,97	20,66				

Tablo 46’ya göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaları olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(685)= 3,923$; $p<0,05$]. Evlerinde kendilerine ait odası olan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 107,19$ iken, evlerinde kendilerine ait odası olmayan öğrencilerin SDYA toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 99,97$ ’dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin SDYA toplam puanları ile evlerinde kendilerine ait odası olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının sosyal duygusal yeterlikler üzerindeki etkisini hesaplamak için Cohen’s d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen’s d etki büyüklüğü değeri ise 0,35 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algı düzeyleri ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?

Bu bölümde öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında ilişkinin, çevrim içi eğitim yeterlik algıları ölçeği ile sosyal duygusal yeterlikler anketi alt boyutlarının arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna dair bulgular bu bölümde yer almaktadır.

4.4.1. ÇEYA ile SDYA Arasındaki Korelasyon

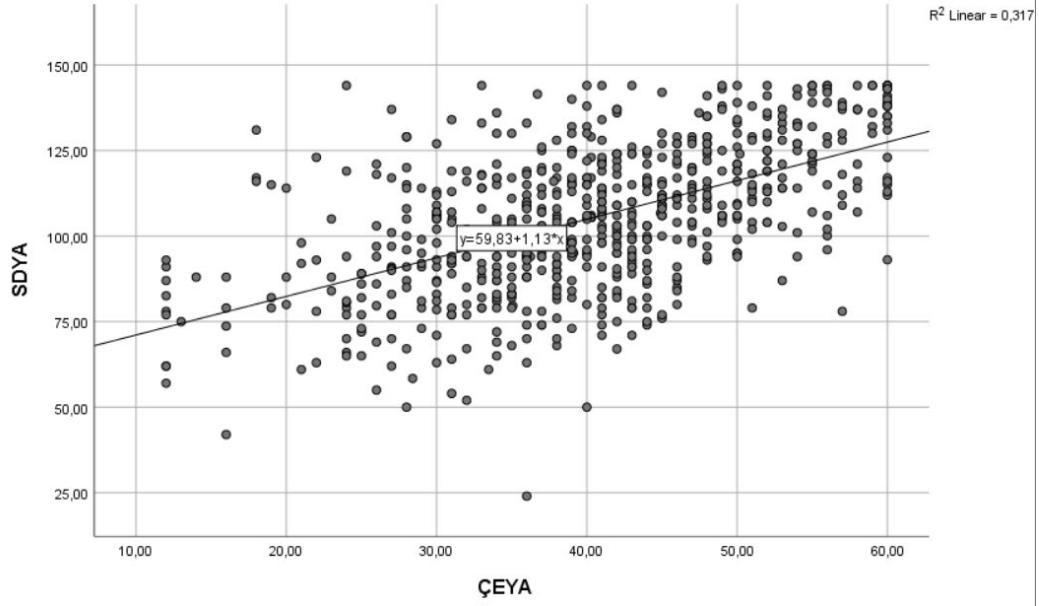
Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 47’de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 47.

ÇEYA ile SDYA Korelasyonu

SDYA			
	N	r	p
ÇEYA	687	,563	,000

Tablo 47’ye göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında ($p= ,000$; $r= ,563$) orta düzeyde pozitif yönde bir korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2019). Bu bulgu sonrasında çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sosyal duygusal yeterlikleri ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla scatterplot (nokta dağılım) grafiği incelenmiştir. Şekil 6’da nokta dağılım grafiği sunulmuştur.



Şekil 5. Nokta dağılım grafiği

Şekil 6’da nokta dağılım grafiği analizi sonrasında değişkenler arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bu ilişkinin yordama derecesini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 48’de SDYA’nın ÇEYA tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 48.

SDYA’nın ÇEYA Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β		
Model	59,827	2,64			
	1,128	0,063	0,563		
Model: R ² =0,32 (p<01)					
Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminlenen Standart Hata	
	,563 ^a	,317	,316	17,301	
Model	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	95087,160	1	95087,160	317,331	.000
Artık (Residual)	205257,991	685	299,647	299,647	
Toplam	300345,151	686			

Tablo 48’de yer alan analiz sonucuna göre çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sosyal duygusal yeterlikleri anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($R=0,563$; $R^2=0,32$;

F(1,686); $p < .01$). Sosyal duygusal yeterliklere ait toplam varyansın %32'sinin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile açıklandığı ifade edilebilir.

4.4.2. SDYA ile ÇEYA Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon

SDYA ile ÇEYA alt faktörleri öğrenci ilgisi, teknik olanak ve öğretmen desteği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 49'da öğrencilerin SDYA ile ÇEYA alt faktörleri arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 49.

SDYA ile ÇEYA Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon

SDYA			
	N	r	p
Öğrenci İlgisi	687	,465	,000
Teknik Olanak	687	,473	,000
Öğretmen Desteği	687	,448	,000

Tablo 49'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA ile ÇEYA alt faktörü öğrenci ilgisi ile ($p = ,000$; $r = ,465$) orta düzeyde pozitif yönde, teknik olanak faktörü ile ($r = ,473$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde ve öğretmen desteği faktörü ile ($r = ,448$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2019).

4.4.3. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Farkındalık Arasındaki Korelasyon

ÇEYA alt faktörleri ile SDYA alt faktörü öz farkındalık arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 50'de öğrencilerin ÇEYA ile SDYA alt faktörü öz farkındalık arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 50.

ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Farkındalık Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

Öz Farkındalık			
	N	r	p
Öğrenci İlgisi	687	,336	,000
Teknik Olanak	687	,358	,000
Öğretmen Desteği	687	,336	,000

Tablo 50'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA alt faktörü öz farkındalık ile ÇEYA alt faktörleri; öğrenci ilgisi faktörü ile ($r = ,336$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde, teknik olanak faktörü ile ($r = ,358$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde ve öğretmen desteği faktörü ile ($r = ,336$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2019).

4.4.4. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sosyal Farkındalık Arasındaki Korelasyon

ÇEYA ile alt faktörleri ile SDYA alt faktörü sosyal farkındalık arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 51'de öğrencilerin ÇEYA ile SDYA alt faktörü sosyal farkındalık arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 51.

ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sosyal Farkındalık Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

Sosyal Farkındalık			
	N	r	p
Öğrenci İlgisi	687	,284	,000
Teknik Olanak	687	,312	,000
Öğretmen Desteği	687	,238	,000

Tablo 51'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA alt faktörü sosyal farkındalık ile ÇEYA alt faktörleri; öğrenci ilgisi faktörü ile ($r = ,284$; $p = ,000$) zayıf düzeyde pozitif yönde, teknik olanak faktörü ile ($r = ,312$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde ve öğretmen desteği

faktörü ile (r= ,238; p= ,000) zayıf düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2019).

4.4.5. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Yönetim Arasındaki Korelasyon

ÇEYA alt faktörleri ile SDYA alt faktörü öz yönetim arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 52’de öğrencilerin ÇEYA ile SDYA alt faktörü öz yönetim arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 52.

ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Öz Yönetim Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

	Öz Yönetim		
	N	r	p
Öğrenci İlgisi	687	,370	,000
Teknik Olanak	687	,351	,000
Öğretmen Desteği	687	,352	,000

Tablo 52’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA alt faktörü öz yönetim ile çevrim içi eğitim yeterlik algıları alt faktörleri; öğrenci ilgisi faktörü ile (r= ,370; p= ,000;) orta düzeyde pozitif yönde, teknik olanak faktörü ile (r= ,351; p= ,000) orta düzeyde pozitif yönde ve öğretmen desteği faktörü ile (r= ,352; p= ,000) orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2019).

4.4.6. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü İlişki Yönetimi Arasındaki Korelasyon

ÇEYA alt faktörleri ile SDYA alt faktörü ilişki yönetimi arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 53’te öğrencilerin ÇEYA ile SDYA alt faktörü ilişki yönetimi arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 53.

ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü İlişki Yönetimi Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

İlişki Yönetimi			
	N	r	p
Öğrenci İlgisi	687	,382	,000
Teknik Olanak	687	,368	,000
Öğretmen Desteği	687	,415	,000

Tablo 53'teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA alt faktörü ilişki yönetimi ile ÇEYA alt faktörleri; öğrenci ilgisi faktörü ile ($r = ,382$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde, teknik olanak faktörü ile ($r = ,368$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde ve öğretmen desteği faktörü ile ($r = ,415$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2019).

4.4.7. ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sorumlu Karar Alma Arasındaki Korelasyon

ÇEYA alt faktörleri ile SDYA alt faktörü sorumlu karar alma arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 54'te öğrencilerin ÇEYA ile SDYA alt faktörü sorumlu karar alma arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 54.

ÇEYA Alt Faktörleri ile SDYA Alt Faktörü Sorumlu Karar Alma Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

Sorumlu Karar Alma			
	N	r	p
Öğrenci İlgisi	687	,359	,000
Teknik Olanak	687	,377	,000
Öğretmen Desteği	687	,336	,000

Tablo 54'teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin SDYA alt faktörü sorumlu karar alma ile ÇEYA alt faktörleri; öğrenci ilgisi faktörü ile ($r = ,359$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde, teknik olanak faktörü ile ($r = ,377$; $p = ,000$) orta düzeyde pozitif yönde ve öğretmen desteği

faktörü ile (r= ,336; p= ,000) orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2019).

4.5. Öğrencilerin çevrim içi eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bulgularını elde etmek için ortaokulda eğitim öğretim yaşamına devam eden 6. sınıf (6), 7. sınıf (7) ve 8. sınıf (7) öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere çevrim içi eğitim sürecinde yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin sorular sorulmuştur. Bu deneyimlerin neler olduğunu öğrenmek için 14 adet soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları sonrasında verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonrası öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalara ve bu temalara ait kategorilere yönelik bulgular Tablo 55’te sunulmaktadır.

Tablo 55.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Deneyimlere İlişkin Temalar ve Kategoriler

Tema	Kategori
1. Çevrim içi Eğitim	1.1. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumlu görüşler
	1.2. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumsuz görüşler
2. Duyguların Farkındalığı	2.1. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin okula dair özelemleri
	2.2. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına dair özelemleri
	2.3. Çevrim içi eğitim sürecinde duygularınızda meydana gelen değişimler
	2.4. Çevrim içi dersler sürecinde kendinizi ifade ederken hissetmiş olduğunuz duygular
	2.5. Çevrim içi ders süreci dışında öğretmenle iletişim kurulduğunda hissedilen duygular
3. İletişim ve Etkileşim	3.1. Çevrim içi ders süreci dışında zaman yönetimi
	3.2. Çevrim içi ders süreci dışında arkadaşlarla iletişim kurmak için kullanılan araçlar
	3.3. Çevrim içi ders sürecinde arkadaşlar ile iletişim kurmak için kullanılan araçlar
	3.4. Çevrim içi ders sürecinde görüş ve fikir belirtme

	3.5. Çevrim içi ders süreci dışında öğretmenlerle iletişim kurmak için kullanılan araçlar
4. Öğrenci İmkânları	4.1. Teknolojik cihaz sahipliği durumu
	4.2. Ulaşılan dijital öğrenme kaynakları
5. Öğrenci Farkındalığı	5.1. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar
	5.2. İşbirliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım

Tablo 55'te görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri sonrasında; çevrim içi eğitim temasında iki kategoriye, duyguların farkındalığı temasında beş kategoriye, iletişim ve etkileşim temasında 5 alt kategoriye, öğrenci imkânları iki kategoriye ve öğrenci farkındalığı temasında iki kategoriye ulaşılmıştır.

4.5.1. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumlu Görüşlerine Ait Kodlar

Tablo 56'da öğrencilerin çevrim içi eğitim süreciyle ilgili olumlu görüşlerine yönelik kategorilere yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 56.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumlu Görüşler Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
1. Çevrim içi Eğitim	1.1.Çevrim içi eğitim hakkında olumlu görüşler	1.1.1. İyi bir eğitim süreci.	3	25,0
		1.1.2. Olumlu ama teknolojik problemler.	3	25,0
		1.1.3. Salgın süreci için pratik bir çözümdü.	3	25,0
		1.1.4. Verimli bir eğitim süreciydi.	1	8,3
		1.1.5. Yararlı bir eğitimidir.	2	16,7

Tablo 56'da görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci hakkındaki olumlu görüşleri; iyi bir eğitim süreci olduğunu ($f=3$; %25), olumlu bir eğitim süreci olduğunu ama teknolojik problemlerin yaşandığını ($f=3$; %25), salgın süreci için pratik bir çözüm olduğunu ($f=3$; %25), verimli bir eğitim süreci geçirdiklerini ($f=1$; %8,3), yararlı bir eğitim olduğu ($f=2$; %16,7) şeklinde olmuştur. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Yüz yüze eğitim kadar verimli olmasa da, yararlı bir eğitimidir.” (K1)

“Ses, görüntü vb. problemler yaşanmasa bence verimli bir eğitim.” (K12)

“Güzel bir şey ama internet veya teknolojik sebeplerden ötürü sorun olabiliyor.” (K14)

“Covid-19 olduğu için güzel bir eğitim çözümüdür ancak birçok insanı olumsuz etkiledi.” (K14)

“Karantina, salgın vb. durumlar için yararlı bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” (K17)

4.5.2. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumsuz Görüşlerine Ait Kodlar

Tablo 57’de öğrencilerin çevrim içi eğitim süreciyle ilgili olumsuz görüşlerine yönelik kategorilere yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 57.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumsuz Görüşler Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
1. Çevrim içi Eğitim	1.2. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumsuz görüşler	1.2.1. Derse katılım azalmıştır.	2	18,2
		1.2.2. Fiziksel rahatsızlıklara neden olmuştur.	2	18,2
		1.2.3. Öğrenmeyi zorlaştırıyor.	1	9,1
		1.2.4. Yararlı değildir.	6	54,5

Tablo 57’de görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci hakkındaki olumsuz görüşleri; derse katılımın azaldığı ($f=2$; %18,2), fiziksel rahatsızlıklara neden olduğu ($f=2$; %18,2), öğrenmeyi zorlaştırdığı ($f=1$; %9,1), yararlı olmadığı ($f=6$; %54,5) şeklinde olmuştur. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Çevrim içi eğitim yüz yüze eğitim kadar verimli ve etkili olmamaktadır.” (K18)

“Evden derse katılım yaptığımız için daha rahat davranıp derse katılım gösteremiyoruz.” (K19)

“Çok fazla verimli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü derslere odaklanamadım.” (K20)

“Çevrim içi eğitimde öğrencilerin derse katılımı zayıflamıştır. Aynı zamanda ve uzun süre ekrana bakmaktan çoğu öğrencide göz rahatsızlığı oldu.” (K10)

“Yüz yüze eğitimden daha zor ve konular pek iyi öğrenemiyorum.” (K13)

4.5.3. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Okula Dair Özlemlerine Ait Kodlar

Tablo 58’de öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde okula dair özlemlerine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 58.

Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Okula Dair Özlemleri Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
2. Duyguların Farkındalığı	2.1. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin okula dair özlemleri	2.1.1. Arkadaşlarımı özledim.	16	43,2
		2.1.2. Hiçbir şeyi özlemedim.	1	2,7
		2.1.3. Okul hayatını özledim.	9	24,3
		2.1.4. Öğretmenimi özledim.	11	29,7

Tablo 58’de görüldüğü üzere duyguların farkındalığı temasının çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin okula dair özlemleri kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; arkadaşlarımı özledim ($f=16$; %43,2), hiçbir şeyi özlemedim ($f=1$; %2,7), okul hayatını özledim ($f=9$; %24,3), öğretmenimi özledim ($f=11$; %29,7) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Arkadaşlarımı, öğretmenlerimi, okul ortamını özledim.” (K1)

“Arkadaş, hocalarım, yüz yüze eğitim. Okula dair her şey.” (K8)

“Arkadaşlarım ve öğretmenlerim.” (K7)

“Arkadaşlarımı, öğretmenlerimi ve en önemlisi olan birbirimizle samimiyeti özledim.”

(K12)

“Arkadaşlarımla konuşmayı, onlara sarılmayı, öğretmenlerime canlı bir şekilde soru sormayı çok özledim.” (K15)

4.5.4. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Arkadaşlarına Dair Özlemlerine Ait Kodlar

Tablo 59’da öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde arkadaşlarına dair özlemlerine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 59.

Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Arkadaşlarına Dair Özlemleri Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
2. Duyguların Farkındalığı	2.2. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına dair özlemleri	2.2.1. Birlikte ders çalışmayı özledim.	2	5,9
		2.2.2. Birlikte eğlenmeyi özledim.	14	41,2
		2.2.3. Birlikte vakit geçirmeyi özledim.	17	50,0
		2.2.4. Hiçbir şeyi özlemedim.	1	2,9

Tablo 59’da görüldüğü üzere duyguların farkındalığı temasının çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarına dair özlemleri kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; birlikte ders çalışmayı özledim ($f=2$; %5,9), birlikte eğlenmeyi özledim ($f=14$; %41,2), birlikte vakit geçirmeyi özledim ($f=17$; %50,0), hiçbir şeyi özlemedim ($f=1$; %2,9) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Onlara sarılmayı, oynamayı, onlarla birlikte ders çalışmayı, sohbet etmeyi, yarışmayı çok özlemiştim.” (K15)

“Arkadaşlarımla birlikte gezmek, sokakta oynamak.” (K16)

“Arkadaşlarımla gezmeyi ve bizi eğlendiren şeyleri yapmayı özledim.” (K17)

“Beden eğitimi derslerinde hep beraber toplanıp oyun oynamak.” (K2)

“Onlarla sohbet etmek ve duygularımı paylaşmak.” (K9)

4.5.5. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Duygularında Meydana Gelen Değişimlere Ait Kodlar

Tablo 60’ta öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde duygularında meydana gelen değişimlere ait kodlar yer almaktadır.

Tablo 60.

Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Duygularında Meydana Gelen Değişimler Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
2. Duyguların Farkındalığı	2.3. Çevrim içi eğitim sürecinde duygularınızda meydana gelen değişimler	2.3.1. Duygularım olumlu yönde değişti.	7	33,3
		2.3.2. Duygularım olumsuz yönde değişti.	8	38,1
		2.3.3. Duygularımdaki değişimin farkında değilim.	1	4,8
		2.3.4. Duygularım da herhangi bir değişiklik olmadı.	5	23,8

Tablo 60’ta görüldüğü üzere duyguların farkındalığı temasının çevrim içi eğitim sürecinde duygularda meydana gelen değişimler kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; duygularım olumlu yönde değişti ($f=7$; %33,3), duygularım olumsuz yönde değişti ($f=8$; %38,1), duygularımdaki değişimin farkında değilim ($f=1$; %4,8), duygularımda herhangi bir

değişiklik olmadı ($f=5$; %23,8) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Daha rahat ve sakin hissediyorum.” (K9)

“Arkadaşlarıma ve çevremdeki insanlara karşı daha yumuşak davranmaya başladım.” (K1)

“Ben okuldan uzak kaldıktan sonra okulun değerini, arkadaşlarıma ve öğretmenlerimin değerini daha iyi anladım. Aslında onlara ne kadar çok bağlandığımı anladım. Bir de okulda eve göre daha iyi, tutumlu ders çalıştığımı, sabırlı olmayı öğrendim.” (K15)

“Okulun değerini ve öğretmenlerimin değerini daha iyi anladım.” (K20)

“Bilmiyorum.” (K16)

“Geçen zamanla biraz daha büyüdüğümü ve olgunlaştığımı fark ettim. Bazı şeylere karşı bilinçlendim fakat aynı zamanda anksiyeteye örnek olabilecek durumlar yaşadım.” (K16)

4.5.6. Öğrencilerin Çevrim İçi Dersler Sürecinde Kendilerini İfade Ederken Hissetmiş Oldukları Duygulara Yönelik Kodlar

Tablo 61’de öğrencilerin çevrim içi dersler sürecinde kendilerini ifade ederken hissetmiş oldukları duygulara yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 61.

Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Dersler Sürecinde Kendilerini İfade Ederken Hissetmiş Oldukları Duygular Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
2. Duyguların Farkındalığı	2.4. Çevrim içi dersler sürecinde kendilerini ifade ederken hissetmiş oldukları duygular	2.4.1. Olumlu duygular hissedirim.	3	14,3
		2.4.2. Olumsuz duygular hissedirim.	8	38,1
		2.4.3. Ne olumlu ne de olumsuz bir duygu hissetmem.	10	47,6

Tablo 61’de görüldüğü üzere duyguların farkındalığı temasının çevrim içi dersler sürecinde kendilerini ifade ederken hissetmiş oldukları duygular kategorisinde yer alan kodlara göre

öğrenciler; olumlu duygular hissederim ($f=3$; %14,3), olumsuz duygular hissederim ($f=8$; %38,1), ne olumlu nede olumsuz bir duygu hissetmem ($f=10$; %47,6) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Çekinme vb. olaylar yaşamadım. Yanlış da yapabildiğimi bildiğim için.” (K8)

“Canlı derste görüşlerimizi paylaşırken özgür ve mutlu hissediyorum.” (K5)

“Ders esnasında görüşlerimi söz hakkı alarak paylaşırken kendimi özgüvenli hissediyorum.” (K6)

“Paylaşırken kendimi mutlu hissediyorum. Çünkü görüşlerimi söylemek hoşuma gidiyor ve yeni şeyler öğreniyorum.” (K12)

“Normal sınıfta tahtaya kalkmış gibi hissediyorum. Farklı bir şey hissetmiyorum.” (K14)

“Düşüncelerimi paylaşırken çekiniyordum çünkü okulda rahat bir şekilde düşüncelerimi paylaşıyordum.” (K16)

“Açıkçası normal hissediyorum, okuldan bir farkı yok.” (K16)

4.5.7. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenle İletişim Kurulduğunda Hissetmiş Oldukları Duygulara Yönelik Kodlar

Tablo 62’de öğrencilerin çevrim içi ders süreci dışında öğretmenle iletişim kurulduğunda hissetmiş oldukları duygulara yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 62.

Öğrencilerin Duyguların Farkındalıkları Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenle İletişim Kurulduğunda Hissedilen Duygular Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
2. Duyguların Farkındalığı	2.5. Çevrim içi ders süreci dışında öğretmenle iletişim kurulduğunda hissedilen duygular	2.5.1. Olumlu duygular hissederim.	2	25,0
		2.5.2. Olumsuz duygular hissederim.	3	37,5
		2.5.3. Duygu durumunda bir değişiklik olmadı.	3	37,5

Tablo 62’de görüldüğü üzere duyguların farkındalığı temasının çevrim içi ders süreci dışında öğretmenle iletişim kurulduğunda hissedilen duygular kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; olumlu duygular hissederim ($f=2$; %25,0), olumsuz duygular hissederim ($f=3$; %37,5), duygu durumunda bir değişiklik olmadı ($f=3$; %37,5) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Çözemediğim soruları gönderdim ve biraz heyecanlı hissettim. Onlarla uzun süre sonra konuştuğum için.” (K9)

“Bazı internet tabanlı uygulamalarla iletişim kurdum. Hocalarımla iletişim kurarken heyecan ve merak duyguları hissederdim.” (K8)

“Öğretmenlerime yaptığım ödevleri gönderiyorum. Normal hissediyorum.” (K3)

“Yapamadığım soruları öğretmenime atarak iletişim kuruyorum. Öğretmenime karşı sevgi duyuyorum.” (K1)

“Derslerden sonra mesaj yoluyla öğretmenimle iletişim kurarım. Kendimi çok mutlu hissettim.” (K10)

Canlı ders dışında öğretmenlerimle mesajlaşarak ya da canlı derste konuşarak iletişim kuruyorum ve kendimi mutlu hissediyorum. (K12)

4.5.8. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Zaman Yönetimine Yönelik Kodlar

Tablo 63’te öğrencilerin çevrim içi ders süreci dışında zaman yönetimine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 63.

Öğrencilerin İletişim ve Etkileşim Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Zaman Yönetimi Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
3. İletişim ve Etkileşim	3.1. Çevrim içi ders süreci dışında zaman yönetimi	3.1.1. Aile içi aktivitelerle vakit geçirdim.	3	7,5
		3.1.2. Arkadaşlarımla bahçede oynadım.	2	5,0
		3.1.3. Çevrim içi sohbet uygulamalarında vakit geçirdim.	2	5,0
		3.1.4. Ders çalıştım.	5	12,5
		3.1.5. Hobiler edindim.	10	25,0
		3.1.6. İnternette gezindim.	4	10,0
		3.1.7. Kitap okudum.	4	10,0
		3.1.8. Spor yaptım.	1	2,5
		3.1.9. Televizyon izledim.	4	10,0
		3.1.10. Video oyunlar oynadım.	5	12,5

Tablo 63'te görüldüğü üzere iletişim ve etkileşim temasının çevrim içi ders süreci dışında zaman yönetimi kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; aile içi aktivitelerle vakit geçirdim ($f=3$; %7,5), arkadaşlarımla bahçede oynadım ($f=2$; %5,0), çevrim içi sohbet uygulamalarında vakit geçirdim ($f=2$; %5,0), ders çalıştım ($f=5$; %12,5), hobiler edindim ($f=10$; %25,0), internette gezindim ($f=4$, %10,0), kitap okudum ($f=4$; %10,0), spor yaptım ($f=1$; %2,5), televizyon izledim ($f=4$; %10,0), video oyunlar oynadım ($f=5$; %12,5) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Arkadaşlarımla mesajlaşıyorum. TV izlerim. İnternette gezinirim.” (K1)

“Kendime yeni hobiler bularak zekâ oyunları, resim çizmek vb...” (K12)

“Bahçeye inip oyunlar oynadık.” (K14)

“Televizyon, tablet gibi şeyler izliyor ve oynuyordum. Ayrıca kitapta okuyorum.” (K15)

“Genellikle kendimi evde izole ettim fakat dışarı çıktığım zamanlar da oldu. Boya işleriyle uğraştım, arkadaşlarımla mesajlaştım, kitap okudum ve bunun benzeri şeylerle vaktimi değerlendirdim.” (K17)

“Soru çözerek, tekrar yaparak ders dışı vakitleri değerlendirdim.” (K18)

“Televizyon izleyip telefonda oyunlar oynadım.” (K20)

4.5.9. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Arkadaşlarıyla İletişim Kurmak İçin Kullandıkları Araçlara Yönelik Kodlar

Tablo 64’te öğrencilerin çevrim içi ders süreci dışında arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullandıkları araçlara yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 64.

Öğrencilerin İletişim ve Etkileşim Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Arkadaşlarıyla İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlar Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
3. İletişim ve Etkileşim	3.2. Çevrim içi ders süreci dışında arkadaşlarla iletişim kurmak için kullanılan araçlar	3.2.1. Çevrim içi sohbet uygulamalarını kullandım.	16	51,6
		3.2.2. İletişim kurmadım.	2	6,5
		3.2.3. Sosyal medya uygulamalarını kullandım.	4	12,9
		3.2.4. Telefonla aradım.	9	29,0

Tablo 64’te görüldüğü üzere iletişim ve etkileşim temasının çevrim içi ders süreci dışında arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullanılan araçlar kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; çevrim içi sohbet uygulamalarını kullandım ($f=16$; %51,6), iletişim kurmadım ($f=2$; %6,5), sosyal medya uygulamalarını kullandım ($f=4$; %12,9), telefonla aradım ($f=9$;

%29,0) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“WhatsApp, Instagram gibi yerlerden iletişim kurarım.” (K11)

“Onlara mesaj atarak ya da arama yollarını tercih ettim.” (K12)

“Instagram ve Discord.” (K16)

“Çevrim içi sohbet uygulamalarını (WhatsApp, Instagram, Discord vb..) kullandım ve arama yaptım.” (K17)

“İletişim kurmadım.” (K18)

“Discord, Instagram ve WhatsApp.” (K7)

4.5.10. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Sürecinde Arkadaşlarıyla İletişim Kurmak İçin Kullandıkları Araçlara Yönelik Kodlar

Tablo 65’de öğrencilerin çevrim içi ders sürecinde arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullandıkları araçlara yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 65.

Öğrencilerin İletişim ve Etkileşim Temasında Çevrim İçi Ders Sürecinde Arkadaşlarıyla İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlar Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
3. İletişim ve Etkileşim	3.3. Çevrim içi ders sürecinde arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullanılan araçlar	3.3.1. Çevrim içi ders uygulaması sohbet kutusunu kullandım.	12	57,1
		3.3.2. İletişim kurmadım.	5	23,8
		3.3.3. Çevrim içi sohbet uygulamalarını kullandım.	3	14,3
		3.3.4. Telefonla aradım.	1	4,8

Tablo 65’de görüldüğü üzere iletişim ve etkileşim temasının çevrim içi ders sürecinde arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullanılan araçlar kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; çevrim içi ders uygulaması sohbet kutusunu kullandım ($f=12$; %57,1), iletişim kurmadım ($f=5$; %23,8), çevrim içi sohbet uygulamalarını kullandım ($f=3$; %14,3), telefonla aradım ($f=1$; %4,8) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Sohbet kısmından konuşuyorum ama öğretmenler genellikle kapatıyor o nedenle verimsiz oluyor.” (K7)

“Sohbet bölümünden yazarak veya WhatsApp aracılığıyla.” (K8)

“Genelde öğretmenimiz dersi anlattığı için konuşmaya ve iletişim kurmaya pek vaktimiz olmuyor.” (K5)

“Canlı ders uygulamasında sohbet kısmına tıklayarak arkadaşlarımla iletişim kurdum.” (K10)

“Genelde canlı derslerde arkadaşlarımla konuşmam ama özel ve önemli ise sohbet bölümünden özel olarak bildiririm.” (K2)

4.5.11. Öğrencilerin Çevrim İçi Ders Sürecinde Görüş ve Fikir Belirtmesine Yönelik Kodlar

Tablo 66’da öğrencilerin çevrim içi ders sürecinde görüş ve fikir belirtmesine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 66.

Öğrencilerin İletişim ve Etkileşim Temasında Çevrim İçi Ders Sürecinde Görüş ve Fikir Belirtme Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
3. İletişim ve Etkileşim	3.4. Çevrim içi ders sürecinde görüş ve fikir belirtme	3.4.1. Çevrim içi ders uygulaması sohbet kutusuna yazarak paylaşırım.	2	9,5
		3.4.2. Söz hakkı izni isteyip mikrofonumu açarak sesli bir şekilde paylaşırım.	19	90,5

Tablo 66’da görüldüğü üzere iletişim ve etkileşim temasının çevrim içi ders sürecinde görüş ve fikir belirtme kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; çevrim içi ders uygulaması sohbet kutusuna yazarak paylaşırım ($f=2$; %9,5), söz hakkı izni isteyip mikrofonumu açarak sesli bir şekilde paylaşırım ($f=19$; %90,5) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Söz isteyip, mikrofon özelliğini kullanarak paylaşırım.” (K1)

“Canlı derste bir konu veya soru hakkındaki görüşümü parmak kaldırma kısmına tıklayarak öğretmenimizin bana söz hakkı vermesiyle fikirlerimi sınıfta paylaştım.” (K10)

“El kaldırma kısmına basarak. Hocama sorularımı sorabiliyorum. Ders esnasında fikirlerimi paylaşıyorum.” (K12)

“Öğretmenlerime sohbet bölümünden yazıyorum ya da sesli bir şekilde sorularımı soruyorum.” (K15)

“El kaldırdığımı belirten tuşa basıyorum ve öğretmenim bunu fark edip izin verdiğinde soru ya da fikirlerimi paylaşıyorum. Bazen de bunun için süre verilmiş oluyor ve sadece mikrofonu açıp konuşmak yeterli oluyor.” (K17)

“Öğretmenime sohbet bölümünden özel olarak bildiririm.” (K2)

4.5.12. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenlerle İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlara Yönelik Kodlar

Tablo 67’de öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde çevrim içi ders süreci dışında öğretmenlerle iletişim kurmak için kullanılan araçlara yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 67.

Öğrencilerin İletişim ve Etkileşim Temasında Çevrim İçi Ders Süreci Dışında Öğretmenlerle İletişim Kurmak İçin Kullanılan Araçlar Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
3. İletişim ve Etkileşim	3.5. Çevrim içi ders süreci dışında öğretmenlerle iletişim kurmak için kullanılan araçlar	3.5.1. Çevrim içi sohbet uygulamalarını kullanırım.	15	71,4
		3.5.2. İletişim kurmadım.	1	4,8
		3.5.3. Kısa mesaj gönderdim.	5	23,8

Tablo 67’de görüldüğü üzere iletişim ve etkileşim temasının çevrim içi ders süreci dışında öğretmenlerle iletişim kurmak için kullanılan araçlar kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; çevrim içi sohbet uygulamalarını kullanırım ($f=15$; %71,4), iletişim kurmadım ($f=1$; %4,8), kısa mesaj gönderdim ($f=5$; %23,8), şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“WhatsApp’tan bazen anlamadığım şeyleri sorarım.” (K11)

“Mesajlaşarak.” (K13)

“Sınıfıçi WhatsApp grubumuz var, oradan mesajlaşıyoruz.” (K14)

“Canlı ders dışında sınıf gruplarını veya sormak istediğim bir soru varsa çevrim içi sohbet uygulamalarını kullanıyorum.” (K17)

“Canlı ders dışında öğretmenle iletişim kurmadım.” (K18)

4.5.13. Öğrencilerin Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Yönelik Kodlar

Tablo 68’de öğrencilerin teknolojik cihaz sahipliği kategorisine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 68.

Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
4. Öğrenci İmkânları	4.1. Teknolojik cihaz sahipliği	4.1.1. İhtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim.	19	82,6
		4.1.2. İhtiyaçlarımı karşılamak için teknolojik cihazlara ihtiyacım var.	4	17,4

Tablo 68’de görüldüğü üzere öğrenci imkânları temasında teknolojik cihaz sahipliği kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; ihtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim ($f=19$; %82,6), ihtiyaçlarımı karşılamak için teknolojik cihazlara ihtiyacım var ($f=4$; %17,4) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Çoğunlukla telefonla katılım yaparım. Yeteri kadar kaynağa sahip olduğum için başka kaynağa ihtiyacım yok.” (K2)

“Bilgisayar ve telefon gibi kaynaklara sahibim.” (K20)

“Telefona sahibim. Bir bilgisayar işimi daha çok kolaylaştırırdı.” (K9)

“Donanım olarak; tablet, telefon ve bilgisayar ile katıldım.” (K8)

“Evde bir tane kendi telefonum var ama bazı teknoloji tasarım ödevleri için bilgisayar gerekli.” (K5)

4.5.14. Öğrencilerin Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Kodlar

Tablo 69’da öğrencilerin ulaşılan dijital öğrenme kaynaklarına yönelik kodlar almaktadır.

Tablo 69.

Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynakları Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	<i>f</i>	%
4. Öğrenci İmkânları	4.2. Ulaşılan dijital öğrenme kaynakları	4.2.1. Diğer Platformlar	8	25,8
		4.2.2. EBA	17	54,8
		4.2.3. Konu Anlatım videoları	1	3,2
		4.2.4. Youtube	6	19,4

Tablo 69’da görüldüğü üzere öğrenci imkânları temasında ulaşılan dijital öğrenme kaynakları kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; diğer platformlar ($f=8$; %25,8), EBA ($f=17$; %54,8), konu anlatım videoları ($f=1$; %3,2), Youtube ($f=6$; %19,4) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“EBA’dan yararlanırım. Tercih etme sebebim her derste oldukça çok konu anlatımı ve testlerin olmasıdır.” (K1)

“Canlı ders dışında konu anlatım olarak Youtube uygulamasını ve EBA’yı kullandım.” (K12)

“Konu anlatım videoları daha iyi anlamamı sağlıyor.” (K13)

“EBA, Youtube’dan Tonguç Akademi’de yer alan videoları izliyorum.” (K14)

“EBA, e-ödev ve internetteki diğer bazı kaynakları tercih ettim çünkü genellikle kullandığım ve işime yarayan kaynaklar bunlardı.” (K17)

4.5.15. Öğrencilerin Öğrenme Eksiklerini Gidermek İçin Yaptıkları Ek Çalışmalara Yönelik Kodlar

Tablo 70’te öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için yaptıkları ek çalışmalara yönelik kodlar gösterilmektedir.

Tablo 70.

Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi İçin Yapılan Ek Çalışmalar Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
5. Öğrenme Farkındalıkları	5.1. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar	5.1.1. Ek çalışmalar yaptım.	15	75,0
		5.1.2. Ek çalışmalar yapmadım.	5	25,0

Tablo 70’te görüldüğü üzere öğrenme farkındalıkları temasında öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; ek çalışmalar yaptım ($f=15$; %75,0), ek çalışmalar yapmadım ($f=5$; %25,0) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Çok fazla geliştirmem gereken bir yön fark ettiğimi söylemem fakat daha çok ek çalışma yapmam gerektiğini anladım ve uygulamaya çalıştım.” (K17)

“Yaptım, canlı derslerden sonra işlenen konuları tekrar etme ihtiyacı duydum.” (K18)

“Canlı dersler sonrasında geliştirmem gereken yönlerle ilgili akıllı defterlerimden konu anlatımlarını inceleyip soru çözerim.” (K19)

“Canlı derste yeterince anlamadığımız konuları sosyal medya platformları yardımıyla ve kendi çabalarımızla eksiklerimizi tamamlamaya çalıştık.” (K5)

“Hayır yapmadım.” (K11)

4.5.16. Öğrencilerin İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılımına Yönelik Kodlar

Tablo 71’de öğrencilerin iş birliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılımlarına yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 71.

Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Kategorisine Ait Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
5. Öğrenme Farkındalıkları	5.2. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katılım	5.2.1. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katıldım.	17	85,0
		5.2.2. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katılmadım.	3	15,0

Tablo 71’de görüldüğü üzere öğrenme farkındalıkları temasında iş birliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; iş birliğine dayalı çalışmalara katıldım ($f=17$; %85,0), iş birliğine dayalı çalışmalara katılmadım ($f=5$; %15,0) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Evet. Proje konusunda fikirlerimizi belirtiyoruz, notlar alıyoruz, alınacak malzeme konusunda iş bölümü yapıyoruz ve proje yapma vaktimiz geldiğinde planımızı hayata geçiriyoruz.” (K17)

“Yapıyoruz. Beraber fikir üretip ona göre hareket ediyoruz.” (K13)

“Hayır, arkadaşlarımla hiç proje çalışmaları yapmadım.” (K15)

“Teknoloji-tasarım dersinde beraber yapıyoruz tüm grup üyeleri bir sorumluluk üstleniyor.” (K16)

“Yapıyoruz. Özellikle Türkçe dersinden çok daha fazla proje çalışması yaptık.” (K4)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik varılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Covid-19 salgınının hayatın normal akışı içinde engellenemez bir boyuta ulaşması ile beraber hükümet ülke genelinde Sağlık Bakanlığı Bilim Kurulu tavsiye kararları kapsamında geçici olarak yüz yüze eğitime ara verme ve çevrim içi eğitime geçiş kararı almıştır. Bunun neticesinde 23 Mart 2020 – 18 Haziran 2021 döneminde eğitim öğretime çevrim içi devam edilmiştir. Bu araştırmada bu dönemde eğitim gören öğrencilerin acil olarak geçilen çevrim içi eğitimde yeterlik algıları ve sosyal, duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde incelenmiştir.

Bulgular ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının; sınıf düzeyi, kardeş sayısı, babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olması, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü ile ilişkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Bununla beraber öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarında cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışıp çalışmaması ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kirali ve Balcı (2016) üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim algılarına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada cinsiyet ve çevrim içi eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle 8. sınıflar düzeyinde çevrim içi eğitim yeterlik algısı anlamlı olarak azalmış görünmektedir. Bu sonucun bir nedeni son sınıflardaki öğrencilerin çevrim içi eğitim sayesinde liseye geçiş sınavı için daha fazla vakit ayırmaları olabilir. Canlı ders sürelerinin 30 dakika ile sınırlı olması nedeniyle canlı dersler dışında kalan zamanlarda sınava hazırlanmak için kendilerine kalan sürelerin artmış olduğu söylenebilir. Görüşmelerde bir öğrencinin “Bence uzaktan eğitim 8. sınıfta iyi bir şey çünkü ders çalışmaya daha çok zaman kalıyor.” açıklaması bu çıkarımı desteklemektedir.

Öğrencilerin eğitime devam eden kardeş sayıları ile çevrim içi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kardeş sayısının yüksekliğinde kardeş başına düşen nitelikli cihaz sayısında azalma olduğu ve bu durumun öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile olumsuz yönde ilişkili bir sonuç verdiğini söyleyebiliriz. Kabapınar, Kanyılmaz, Arik ve Koçhan (2021) de veliler ve öğretmenlerin gözünden ilkokul öğrencilerinin çevrim içi eğitime katılımlarını inceledikleri araştırmada öğrencilerin çevrim içi eğitime katılamama nedenleri arasında kardeş sayısının önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencinin evinde kendisine ait bir odaya sahip olmasının çevrim içi eğitim yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum farklı bir yaş grubunda Sarıbaş ve Meydan (2020) tarafından üniversite eğitimine devam eden coğrafya öğrencileri arasında yapılan çalışmada ulaşılan kendine ait odası bulunan öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Doyle (2020) ve Outhwaite (2020), okulların kapanması nedeniyle farklı sosyoekonomik durumlarla bağlantılı sorunları iki temel eşitsizliğe dayandırmışlardır. Bunlar; eğitim teknolojilerine ve internete erişim dâhil olmak üzere kaynak eksikliği, özellikle ortaöğretimde çocukları desteklemek için temel becerilere sahip olmayan yoksul aileler ve evde öğrencinin öğrenimini gerçekleştirecek yeterli fiziksel alanın bulunmuyor olmasıdır. Bu durumu destekleyen bir diğer çalışmada, Tulaskar ve Turunen (2022) Covid 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemişler ve

öğrencilerin önemli bir bölümünün çevrim içi eğitime katılmak için evde kendilerine ait bir oda bulmada sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanmış oldukları cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile yüksek ilişkili olduğu bulgulara tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkisi en yüksekten en küçüğe sırasıyla bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullanan öğrenciler olarak sıralanmıştır. Kullanılan cihazın ekran büyüklüğünün, farklı web ara yüzleri ve öğrenme platformları tarafından desteklenmesinin ve cihazın kullanılabilirliğinin bu durumda etkisinin olduğu düşünülebilir. Tüzün ve Toraman (2021) üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim memnuniyetini etkileyen faktörleri incelemişler ve çevrim içi eğitime katılmak için kullandıkları cihazın memnuniyetlerini etkilediği sonucunu bildirmişlerdir. Öğrencilere teknolojik cihaz sahiplik durumu sorulduğunda ise öğrencilerin %82,6'sı "İhtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Teknolojik cihazlara sahip olmanın çevrim içi eğitime erişimdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun aynı zamanda öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile kullanılan cihaz arasındaki anlamlı ilişkiyi desteklediği görülmektedir. Zan ve Umut Zan (2020) üniversite öğrencileri ile yaptıkları Covid 19 ile acil durumda çevrim içi eğitim çalışmalarında derslere katılımı engelleyen faktörler arasında öğrencilerin bilgisayara sahip olmamasının önemli bir faktör olduğunu bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci ile ilgili görüşleri incelendiğinde olumlu görüş bildirenlerin %75'i süreçten tam anlamıyla memnun kalmışken %25'lik bir kısmı ise yaşamış oldukları teknik problemlerin memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Taş (2022) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yüz yüze yapılan ve çevrim içi yapılan derslerin karşılaştırılmasına yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin %28,6'sı teknik problemlerin ve %20'sinin ise alt yapı sorunlarının çevrim içi eğitim sürecinin olumsuz tarafı olduğu sonucunu bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitim süreci ile olumsuz görüş bildiren öğrencilerin %18,2'si fiziksel rahatsızlıklara (göz ağrısı, boyun ve sırt ağrısı) neden olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Bunun dışında %54,5'i çevrim içi

eğitimin yararlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, Keskin ve Kaya'nın (2020) üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmada belirtmiş oldukları öğrencilerin %84,4'ü tarafından bildirilen çevrim içi eğitimin uygulama gerektiren derslerde yeteri kadar verimli olmadığı görüşü ile tutarlılık göstermektedir. Görüş alınan öğrencilerin %25'i çevrim içi eğitim sürecinde yaşanan teknolojik sorunlardan şikâyetçi olmuşlardır. Mishra, Mishra, Gupta ve Shree (2020) de üniversite eğitiminde çevrim içi eğitime erişim sürecinde yaşanan teknolojik sorunların süreci olumsuz etkilediğini, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile iletişimde sorunlara neden olduğunu bildirmişlerdir. Aristovnik ve diğerleri (2020) Covid 19 salgınının üniversite öğrencilerinin yaşamlarına etkilerine yönelik çalışmalarında ve Baloran (2020) üniversite öğrencilerinin Covid 19 salgını sürecinde bilgi, tutum, kaygıları ve bunlarla başa çıkabilme stratejilerine yönelik araştırmasında teknolojik sorunların öğrencilerin hayal kırıklığı duygusunu yaşamalarına, motivasyonlarının düşmesine ve öğrenme sürecinin ilerlemesini engellediği sonucunu bildirmişlerdir. Tulaskar ve Turunen (2022) Covid 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemişler ve öğrencilerin %47,80'inin çevrim içi eğitime erişimde internet bağlantı sorunları yaşadıkları belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin anne ve babasının eğitim durumu, kardeş sayısı, yaşadığı evde kendisine ait bir odasının olması, babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olması ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber öğrencilerin; sınıf düzeyi, cinsiyeti, sahip oldukları teknolojik cihaz ve annenin ekonomik getirisi olan bir işte çalışmasının sosyal duygusal yeterlik algıları ile aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin ebeveynlerinin mezuniyet düzeylerindeki artışın sosyal duygusal yeterlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu göz önüne alınarak eğitim seviyesi yükseldikçe ailelerin çocuklarını geleceğe hazırlamak için bilişsel beceriler dışında sosyal duygusal becerilere de ihtiyacı olduğunu bilerek hareket ettikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurarken kullandıkları dilin, çocuklarla beraber geçirilen

vaktin ve çocuklarına sağlamış oldukları kaynakların yükselen eğitim düzeyi ile avantaj sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde Gjelai ve Shala (2014) ilkokul öğrencilerinin sosyal duygusal, bilişsel ve motor becerileri ve çocukların okula hazır bulunuşlukları ile veli eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada veli eğitim düzeyi ile sosyal duygusal yeterlikler arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Aygun ve Taşkın (2017) ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemişler ve anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir.

Babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olmasının öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum sosyoekonomik açıdan daha avantajlı olan aileye mensup çocukların öğretim programı dışındaki etkinliklere de katılım oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Conger, Conger, & Martin, 2010). Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerin çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerine yönelik çalışmalara daha fazla bütçe ayırması bu becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Mohamed ve Toran (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimi ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasındaki ilişkileri incelemişler ve babanın gelir düzeyi ile çocukların sosyal duygusal gelişimleri arasında anlamlı ilişkiler bildirmişlerdir.

Kardeş sayısı ile öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ailelerin sahip oldukları kaynakları çocuklarının öğretim programı ve öğretim programı dışında yer alan etkinlikler için kardeş sayısına göre paylaşırması göz önüne alındığında kardeş sayısının az olması avantaja dönüşmüştür. Bununla beraber Yücel ve Yuan (2014) 10-15 yaş aralığındaki çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile kardeşlerin doğum sırası ve kardeş tipi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve sosyal duygusal gelişim ile kardeşlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmişlerdir. Elcik ve Bayındır (2015) ortaokulda eğitime devam eden ve üstün zekalı tanısı konmuş 378 öğrenci ile demografik

özelliklere göre sosyal duygusal becerilerin ilişkisini incelemişlerdir ve tek çocuk olma değişkeni ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bildirmişlerdir.

İşbirliğine ihtiyaç duyulan öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri sorulduğunda ise %85’lik kısmı olumlu anlamda görüş bildirmişlerdir. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyler hedeflerin peşinden giderken başkalarıyla birlikte çalışırken ve duyguları yönetirken özellikle önemli bir rol oynar (OECD, 2015). Bu durumda iş birliği gerektiren öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, Korkmaz’ın (2013) öğretmen adaylarının çevrim içi işbirlikçi öğrenmeye yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelediği ve öğretmen adaylarının çevrim içi işbirlikçi öğrenmeye karşı tutumlarını yüksek düzeyde bildirdiği çalışmadaki bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için ek çalışma yapıp yapmadıkları sorulduğunda %75’i ek çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Kabapınar ve diğerleri (2021) veliler ve öğretmenlerin gözünden ilkokul öğrencilerinin çevrim içi eğitime katılımlarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin öğrencileri ek çalışmalar yapmaları için yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitimde öğrenmeyi yönetme sorumluluğu temel olarak öğrenciye aittir (Simonson, 1999). Kendi kendini yönetme, çevrim içi eğitimde başarılı olan öğrencilerin en önemli özelliklerinden birisidir (Levine, 2011). Kendi öğrenmesini düzenleyen öğrenciler, öğrenme motivasyonları tarafından yönlendirilirler. Öğrenme süreçlerinin farkındadırlar ve arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için kendilerini doğru yolda tutmak için davranışlarını ayarlarlar (Pintrich, 2000; Reeve ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin geliştirmesi gereken alanların farkında olup ek çalışmalar yapması kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri açısından önemlidir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında orta derecede pozitif korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çevrim içi eğitim yeterlik algılarında meydana gelen artış ya da azalışların sosyal duygusal yeterlikleri de aynı yönde değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Small ve Vorgan (2008) yüksek oranda teknoloji kullanmanın sosyal becerileri, iletişim becerilerini, sözel olmayan (beden dili) iletişim

becerilerini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Bununla beraber üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal yeterliklerin çevrim içi iletişim bağlamında incelenmiş olduğu çalışmada Zych ve diğerleri (2017) insanların çevrim içi iletişim sırasında duygularını ifade ettiğini, karşı taraftan gelen duyguları anladığı ve duygularını yönettiğini belirtmiştir. Benzer bir araştırmada üniversite öğrencilerinin dijital öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile sosyal duygusal algıları arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Händel ve diğerleri, 2020).

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri beş alt boyutta, çevrim içi eğitim yeterlik algıları ise üç alt boyutta incelenmiştir. Sosyal duygusal yeterlikler alt boyutları (i) öz farkındalık, (ii) sosyal farkındalık, (iii) öz yönetim, (iv) ilişki yönetimi ve (v) sorumlu karar almaktır. Çevrim içi eğitim yeterlik algıları alt boyutları ise (i) öğrenci ilgisi, (ii) teknik olanak ve (iii) öğretmen desteğidir. Öğrenci ilgisi ile SDYA alt boyutları arasında pozitif korelasyon vardır. Öğrencinin kendinin farkında olması, yaşadığı problemleri ilgili öğretmenlerle paylaşması, kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi öğrencilere sosyal duygusal yeterlikleri konusunda avantaj sağlamaktadır. Teknik olanak ile SDYA alt boyutları arasında pozitif korelasyon bulgusu da yine aynı şekilde öğrencinin sahip olduğu imkanları amacına hizmet edecek şekilde kullanma yeteneğiyle beraber avantaj oluşturmuş durumdadır. Çevrim içi eğitim sürecinde öğretmen ilgisi ile SDYA alt boyutları arasında pozitif korelasyon vardır. Bu bulguda çevrim içi eğitim sürecinde öğretmeni tarafından bilgilendirilen, yaptığı çalışmalarda geri bildirim alan, iş birliği isteyen öğrenme faaliyetlerine katılımı teşvik edilen, derse karşı merak ve ilgisi uyanan öğrencinin sosyal duygusal yeterliklerinde avantaj oluşturmuştur. Ayrıca SDYA ile ÇEYA alt faktörleri arasında da pozitif yönde orta düzeyde korelasyonlar vardır.

Öğrencilere duygularının ne derecede farkında oldukları sorulduğunda okula dair özelemleri ve arkadaşlara dair özelemleri konusunda sırasıyla sadece %2,7 ve %2,9 oranında “Hiçbir şeyi özlemedim.” cevabı vermişlerdir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin duygularında meydana gelen değişimler konusunda ise %38,1 kısmı ise duygularının olumsuz yönde değiştiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu süreçte yaşadığı

durumu řu şekilde ifade etmiştir “Geçen zamanda biraz daha büyüdüğümü ve olgunlaştığımı fark ettim. Bazı şeylere karşı bilinlendim fakat aynı zamanda anksiyeteye örnek olabilecek durumlar yaşadım.” Akranları ile vakit geçirmeye ihtiyaç duyan ğrenci grubunun evde kapalı kalması, salgın süreciyle birlikte ortaya çıkan belirsizlik durumu nedeniyle hissedilen gelecek kaygısı ve kapanmalarla birlikte ailelerde ortaya çıkan işsizlik ve beraberinde gelen ekonomik problemler bu duygu değışimlerinin nedenlerinden olabilir. Öğrencilerin duygularının farkında olmasının karşılaşılacak olumsuz yaşantılarda kendilerine süreç yönetimi konusunda avantajları olacaktır. Bu durum aynı zamanda çevrim içi eğitim sürecinde öğrenme süreçlerinin yönetiminde de öğrencilere avantaj sağlayacaktır (Pitts, 2020). Albrecht ve Goldsmith (2003) duyguları yönetebilme becerisinin yeri geldiğinde daha fazla bilgi öğrenmekten önemli olabileceğini belirtmişlerdir. Bazerman (2014), duygularının farkında olan öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeye karşı ön yargılı olmayacaklarını belirtmiştir. Tucker (2007) ise biliş ve duygusal aktivite arasında oluşan etkileşimin öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtmiştir.

evrim içi eğitim sürecinde ğrenci görüşleri doğrultusunda ğrenci-ğretmen, ğrenci-ğrenci arasındaki iletişimler incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin %93,5’i arkadaşları ile canlı dersler dışında da iletişim kurduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %76,2’si arkadaşları ile canlı dersler sırasında iletişim kurabildiğini belirtmiştir. Bunun dışında öğrencilerin tamamı canlı ders sırasında görüş ve fikirlerini paylaşmak için öğretmenleri ile iletişim kurabildiklerini bildirmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %95,2’si canlı dersler dışında da öğretmenleri ile iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Hem ğrenci – ğrenci arasındaki iletişim hem de ğrenci – ğretmen arasındaki iletişim oranlarının ğrenci görüşleri dikkate alındığında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Zana ve Umut Zana (2020) niversite öğrencileri ile yaptığı Covid 19 ile acil durumda çevrim içi eğitim çalışmalarında ğrenci görüşlerinin analizi sonucunda öğrencilerin sadece %18’inin ğretim görevlileri ile iletişim kurmadığını bildirmiştir.

Genel sonuç olarak, araştırma bulguları ortaokul ğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterli algılarının ve sosyal duygusal yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan

öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyi, kardeş sayısı, babanın ekonomik getirisi, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü ile ilişkili olduğunu ancak cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve annenin ekonomik getirisi ile bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Çevrim içi eğitim yeterlik algısı ile sosyal duygusal yeterlik algısının da ilişkili olduğu ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin anne ve babasının eğitim durumu, kardeş sayısı, evinde kendisine ait bir odasının olması, babanın ekonomik getirisi olan bir işe sahip olması ile ilişkili olduğu ancak sınıf düzeyi, cinsiyeti, sahip oldukları teknolojik cihaz ve annenin ekonomik getirisi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre çevrim içi eğitim, duyguların farkındalığı, iletişim ve etkileşim, öğrenci imkanları ve öğrenci farkındalığı başlıklarında 5 tema, 16 kategori ve 60 kod oluşturulmuştur. Öğrenciler çevrim içi eğitimi olumsuz etkileyen faktörleri kalıcı öğrenme sağlayamaması, karşılaşılan bağlantı sorunları ve teknik problemler ve ekran karşısında geçirilen sürenin neden olduğu fiziksel problemler olarak belirtmişken, olumlu etkileyen faktörleri ise salgın için pratik bir çözüm olması ve mevcut şartlarda en iyi seçenek olması olarak sıralamışlardır.

5.2. Öneriler

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde canlı dersler ve diğer eğitsel etkinliklerinin genel olarak bilgisayar başında yapıyor olması nedeniyle fiziksel ve psikolojik sorunlara sahip olabileceği araştırma bulguları ışığında öngörülmektedir. Salgın sürecinde öğrencilerin duygu durumlarını ve sosyalleşme ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak çevrim dışı olarak ders etkinlikleri ve sosyal etkinliklerin yapılması, öğrencilere bu etkinlikler için sorumluluk verilmesi, rehber öğretmenlerinin duygusal destek sağlayacak organizasyonlar yapması önerilir. Bununla beraber öğretmenlere, öğrencilerin fiziksel sorunlarını azaltabilecek şekilde ders süresi boyunca belirli periyotlarla hareket etmelerini sağlayacak etkinlikler planlamaları önerilir.

Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere yönelik 30 dakikalık canlı dersleri öğrenci görüşleri de göz önünde bulundurulduğunda kalıcılığı yüksek bir öğrenme sağladığı söylenemez. Bu nedenle öğretmenlerin ders tasarımlarını öğrencilerin süreç boyunca aktif olarak katılım sağlayabilecekleri ve kalıcı öğrenmelere katkı verecek deneyimler yaşayabilecekleri şekilde oluşturmaları önerilir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerindeki yapıcı etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle velilere, çocuklarının çevrim içi eğitime katılmak için sadece kendilerinin olacağı bir odada bulunmalarına yönelik ev içi düzenleme yapmaları önerilir. Eğitim yöneticilerinin aileyi de çevrim içi eğitim sorumluluğuna katacak bilgilendirmeler ve etkileşimler planlamaları yararlı olacaktır.

Öğretmenlere, çevrimiçi eğitimde öğrencilerin çevrim içi eğitim algılarının sürece başlamadan, süreç içerisinde ve süreç sonrasında ne durumda olduğunu görmeleri ve desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirleyip gelişimleri için çalışmalar yapmaları önerilir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile öğretmen desteği arasında pozitif yöndeki korelasyon ilişkisi yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlere, çevrim içi eğitim süreçlerinde öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik etkinliklere de yer vermeleri önerilir.

Araştırmacılara, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin çevrim içi eğitim başlamadan önce ne durumda olduğunu ve uygulanan çevrim içi eğitim sonunda nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilir.

Araştırmacılara, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif korelasyon ilişkisi dikkate alındığında ilkokullar, liseler ve üniversite öğrencileri gibi farklı örneklemelerle çalışmaları ve aralarındaki ilişkilerin nasıl değişim gösterdiğini incelemeleri önerilir.

KAYNAKLAR

- Akoglu, G., & Karaaslan, T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri . *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 5 (2) , 99-103. 5, 99-103.
- Albrecht, T. L., ve Goldsmith, D. J. (2003). *Social support, social networks, and health..* Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States, 2010. *The Sloan Consortium*, 1-26.
- Altena, E., Baglioni, C., Espie, C. A., Ellis, J., Gavriloff, D., Holzinger, B., Schlarb, A., ... (2020). Dealing with sleep problems during home confinement due to the COVID-19 outbreak: Practical recommendations from a task force of the European CBT-I Academy. *Journal of Sleep Research*, 29(4), e13052. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jsr.13052>
- Anadolu Ajansı. *Yeni eğitim-öğretim yılı uzaktan eğitimle başladı.* <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yeni-egitim-ogretim-yili-uzaktan-egitimle-basladi-/1958251> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, M., & Perrin, A. (2018). Nearly one-in-five teens can't always finish their homework because of the digital divide. *Pew Research Center*, 26.
- Andrew, A., Cattani, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the covid-19 lockdown in england. *Fiscal Studies*, 41: 653-683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>

- Aristovnik A, Keržič D, Ravšelj D, Tomaževič N, Umek L. Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*. 2020; 12(20):8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Asendorpf, J. B., & Baudonnière, P.-M. (1993). Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 29(1), 88.
- Aspen (2018). *The brain basis for integrated: social, emotional, and academic development how emotions and social relationships drive learning*. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/09/Aspen_research_FINAL_web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Atmojo, S. E., Muhtarom, T., & Lukitoaji, B. (2020). The level of self-regulated learning and self-awareness in science learning in the covid-19 pandemic era. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(4), 512-520.
- Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International journal of behavioral social and movement sciences*, 1(4), 42-58.
- Baloran, Erick T. (2020) Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642, DOI: 10.1080/15325024.2020.1769300
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma (7. baskı)*. Pegem.
- Barbour, M. K., & Kennedy, K. (2014). K-12 online learning: A worldwide perspective. *Education Faculty Publications*, 188, 53-74. https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced_fac/188 sayfasından erişilmiştir.
- Barbour, M. K., & LaBonte, R. (2015). State of the nation: k-12 e-learning in Canada. Abbreviated edition. *Canadian e-Learning Network*. doi:10.13140/RG.2.1.2872.9207
- Başaran, M., & Aksoy, A. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research* 13, 668-678.

- Baumgartner, H.R., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13, 139-161.
- Bazerman, M. (2014). *The power of noticing: What the best leaders see*. Simon and Schuster.
- Beakey, C., Bishop-Josef, S., & Watson, S. (2017). *Social-emotional skills in early childhood support workforce success*. New York: Council For A Strong America.
https://cdn-files.nsba.org/s3fs-public/Social-Emotional_Learning_NAT.pdf
sayfasından erişilmiştir.
- Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(3), 377-383.
- Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 64, 67-71.
- Berge, Z. (1997). Computer Conferencing and the On-Line Classroom. *International Journal of Educational Telecommunications*, 3(1), 3-21.
- Berge, Z. (2002). Active, Interactive, and Reflective eLearning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 181-190..
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855.
- Book, H. E., & Stein, S. J. (2003). *EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı* (M. Işık, Çev.). Özgür.
- Bradbury-Jones, C., & Isham, L. (2020). The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. *J Clin Nurs*, 29(13-14), 2047-2049.
<https://doi.org/10.1111/jocn.15296>
- Bradshaw, C., Rodgers, C., Ghandour, L., & Garbarino, J. (2009). Social-cognitive mediators of the association between community violence exposure and aggressive behavior. *School Psychology Quarterly*, 24, 199-210.
<https://doi.org/10.1037/a0017362>

- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Sage.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Büyüköztürk, Y. D. D. Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Basım)*. Pegem .
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (24.baskı)*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik (14.baskı)*. Pegem.
- Cai, R., & Wang, Q. (2020). A six-step online teaching method based on protocol-guided learning during the covid-19 epidemic: A case study of the first middle school teaching practice in changyuan city, henan province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4, 529-534. <https://doi.org/10.15354/bece.20.rp010>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carliner, S. (2003). An Overview of Online Learning (2nd ed.). *European Business Review*, 16(4). 430-430. <https://doi.org/10.1108/09555340410561723>
- Carneiro, P. M., & Heckman, J. J. (2003). Human capital policy. NBER Working Papers 9495, *National Bureau of Economic Research*.

- Carver, C., & Scheier, M. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological bulletin*, 92, 111-135. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111>
- CASEL. (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505373.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Casel. (2019). *Casel's framework for systemic social and emotional learning*. <https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cattell, Raymond B. (1966) The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1:2, 245-276, DOI: 10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cauchemez, S., Ferguson, N. M., Wachtel, C., Tegnell, A., Saour, G., Duncan, B., & Nicoll, A. (2009). Closure of schools during an influenza pandemic. *The Lancet Infectious Diseases*, 9(8), 473-481. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(09\)70176-8](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(09)70176-8)
- Charalambos, V., & McIsaac, M. (2009). Factors Influencing Interaction in an Online Course. *American Journal of Distance Education*, 13, 22-36. <https://doi.org/10.1080/08923649909527033>
- Chen, R.-J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.
- Chen, I. Y., & Yang, S. J. (2006, July). *Peer-to-peer knowledge sharing in collaboration supported virtual learning communities*. Paper presented In Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06), Kerkrade, Netherlands.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachman, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C. L., Doubt, J., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, 395(10231), e64. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)

- Conger, R., Conger, K., & Martin, M. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5 ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Creswell, John W.(2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). Online Learning: Concepts, Strategies, and Application. *Education Tech Research Dev* 55, 667–669 (2007).
<https://doi.org/10.1007/s11423-007-9071-4>
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8(2), 276-281.
<https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Deal, W. F. (2002). Distance learning: Teaching technology online. *Technology and Engineering Teacher*, 61(8), 21.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Doyle, O. (2020). *COVID-19: exacerbating educational inequalities?* <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/> sayfasından erişilmiştir.
- Durden, W. (2020). *Turning the tide on online learning.* <https://www.insidehighered.com/views/2020/04/08/online-learning-can-only-be-viable-if-it-offers-certain-connection-points> sayfasından erişilmiştir.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- DünyaBankası. (2020b). *Educational policies in the COVID-19 pandemic: What can Brazil learn from the rest of the world?* <http://documents1.worldbank.org/curated/en/511671585947801777/Educational-Policies-in-the-COVID-19-Pandemic-What-can-Brazil-Learn-from-the-Rest-of-the-World.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Learning with Digital Media: Objectives in Times of Corona and under Special Consideration of Social Inequities. *Die Deutsche Schule 16*: 153–162. doi:10.31244/9783830992318.09
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development*, 66(5), 1360-1384.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>

- Ekşi, H., Tuncer, E., & Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50 (50), 109-124. DOI: 10.15285/maruaebd.586819
- Elcik, F., & Bayındır, N (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Becerilerinin Demografik Özelliklere Göre Değişimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 179-193.
- Elias, M., Gara, M., Rothbaum, P., Reese, A., & Ubriaco, M. (1987). A Multivariate Analysis of Factors Differentiating Behaviorally and Emotionally Dysfunctional Children From Other Groups in School. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 16, 307-312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1604_3
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/1593632>
- Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Emek M (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Uygulanan Türkçe Öğretmenliği Acil Uzaktan Öğretim Programının SWOT Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(Ö10), 308 - 324. Doi: 10.29000/rumelide.1011429
- Emen, M., & Gürler, P. (2022). Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmen Gözünden Sosyal ve Duygusal Beceriler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(1).
- Erbaş Y. H (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360 - 380. Doi: 10.16916/aded.851724
- Esen-Aygun, H., & Şahin-Taşkın, Ç. (2017). Identifying psychometric properties of the social-emotional learning skills scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* 12(2), 43-61.

- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno Bondi, P. (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* CEP Covid-19 Briefings cepcovid-19-001, Centre for Economic Performance, LSE. <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2013). Teaching Adolescents To Become Learners The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. *Consortium on Chicago School Research*.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86> sayfasından erişilmiştir.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd Edition)*. Springer.
- Fishbane, L., & Tomer, A. (2020). *As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do.* <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education 8th edition*. McGraw Hill Companies.
- Fredericksen, E., Swan, K., Pelz, W., Pickett, A., & Shea, P. (2000). Student satisfaction and perceived learning with online courses - principles and examples from the suny learning network. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 4. <https://doi.org/10.24059/olj.v4i2.1899>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.

- Froming, W., Nasby, W., & McManus, J. (1998). Prosocial self-schemas, self-awareness, and children's prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology*, 75, 766-777. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.3.766>
- Fry-Bowers, E. K. (2020). Children are at risk from COVID-19. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 53, A10-A12. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.026>
- Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.)*. Pearson Education.
- García-Sancho, E., Salguero, J., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence. *American Journal of Distance Education*, 15:1, 7-23, DOI: 10.1080/08923640109527071
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatr*, 72(3), 226-235. <https://doi.org/10.23736/s0026-4946.20.05887-9>
- Gjelaj, M., & Shala, M. (2014). *The Relationship between Parents' Level of Education and Children School Readiness regarding Socio-emotional, Cognitive and Motor Development Domains*. Paper presented at the International Scientific Conference: "Democracy in Southeast Europe", At Tetovo, Macedonia. https://www.researchgate.net/publication/261991302_The_Relationship_between_Parents'_Level_of_Education_and_Children_School_Readiness_regarding_Socio-emotional_Cognitive_and_Motor_Development_Domains sayfasından erişilmiştir.
- Goldberg, R. E. (2018). Understanding generational differences in early fertility: proximate and social determinants. *Journal of Marriage and Family*, 80(5), 1225-1243. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jomf.12506>

- Govindasamy, T. (2001). Successful implementation of e-learning: Pedagogical considerations. *The Internet and Higher Education*, 4(3-4), 287-299.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27, 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Gündüzalp C (2021). Çevrimiçi bir derste Web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine etkisi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 137 - 156. Doi: 10.30900/kafkasegt.936736
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Halder, N., Kelso, J. K., & Milne, G. J. (2010). Developing guidelines for school closure interventions to be used during a future influenza pandemic. *BMC Infectious Diseases*, 10(1), 221. <https://doi.org/10.1186/1471-2334-10-221>
- Han, H., & Johnson, S. (2013). Relationship between students' emotional intelligence, social bond, and interactions in online learning. *Educational Technology & Society*, 15, 78-89.
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.31234/osf.io/b9pg7>

- Harasim, L. M., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning On-Line*. The MIT.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Holden, J. T., & Westfall, P. J.-L. (2007). An instructional media selection guide for distance learning. *United States Distance Learning Association*.
- Holmberg, B. (1991). Open and distance learning in continuing education. *IFLA Journal*, 17(3), 274-282. <https://doi.org/10.1177/034003529101700314>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2014). Blended learning is about more than technology. *Education Week*, 34(14), 22-28.
- Horney, N., Pasmore, B., & Shea, T. (2010). Leadership agility: a imperative for a VUCA world. *People & Strategy*, 33(4), 32+.
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*, 51(4), 1755-1765.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hutcheson G., & Sofroniou N. (1999). *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Irvine, V. (2020). *The Landscape of Merging Modalities*. <https://er.educause.edu/articles/2020/10/the-landscape-of-merging-modalities> sayfasından erişilmiştir.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem.

- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60(1), 1-25.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>
- Jethro, O. O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264-266.e261.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Joiner, R. (2004). Supporting collaboration in virtual learning environments. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 197-200
- Jone, S. M., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27, 49-72.
<https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Arik, U., & Koçhan, N. Ö. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri:“Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the oecd study on social and emotional skills in oecd* (ed.).
[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)15&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)15&docLanguage=En) sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Yetenekler*. Nobel.
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenirlik ve geçerlik analizleri*. Akademisyen.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi*

- Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Khan, B. H. (2001). A framework for web-based learning. *Web-based training*, 75-98.
- Kıralı, F.N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319483>
- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Social media and new coronavirus (covid-19) pandemia in the context of the new world order. *The Journal of Social Science*, 7, 133-54
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (3rd Edition)*. The Guilford .
- Kong, S. C., Chan, T. W., Griffin, P., Hoppe, U., Huang, R., Kinshuk, ... & Yu, S. (2014). E-learning in school education in the coming 10 years for developing 21st century skills: Critical research issues and policy implications. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 70-78.
- Korkmaz, Ö. (2013). CEIT Teacher Candidates' Attitude toward Online Collaborative Learning and Their Opinions. *Ilkogretim Online*, 12(1).
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Kuboni, O. (2013). The preferred learning modes of online graduate students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 228-250.
- Küçükkaragöz, H., & Erdoğan, F. (2017). The analyzing of elementary school students' social skills and their social emotional learning levels according to some variables. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 39-48.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology*, 50(1), 333-359.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lawrence, K. (2013). Developing leaders in a VUCA environment. *UNC Executive Development*, 2013, 1-15.
- Lederman, D. (2020). *How teaching changed in the (forced) shift to remote learning*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-online-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Levine, S. (2011). *Making Distance Education Work: Understanding Learning And Learners At A Distance*. lulu.com
- Lewis, M. D. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(2), 169-194. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0500004X>
- Lim, J., & Hall, B. M. (2015). Intersubjectivity in theoretical and practical online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 16(4), 45-60.
- Littlefield, J. (2018). *The difference between synchronous and asynchronous distance learning*. <https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning-asynchronous-distance-learning-1097959> sayfasından erişilmiştir
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 123(3), 303-325.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lowenthal, P., & Moore, R. (2020). Exploring student perceptions of flipgrid in online courses. *Online Learning*, 24. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Hunter, S. C. (2018). Explorando las relaciones entre emotividad en el ciberespacio, competencias socioemocionales y cyberbullllying. *Creando Redes Doctorales*, 6, 453-456.

- Marks, R., Sibley, S., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29, 531-563. <https://doi.org/10.1177/1052562904271199>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- McFarlane, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125-1136. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.12764>
- McMillan, J. H., and Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (6th ed.)*. Pearson.
- Miller, P. A., & Jansen op de Haar, M. A. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125. <https://doi.org/10.1023/A:1024430532155>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

- Mohamed, S., & Toran, H. (2018). Family socioeconomic status and social-emotional development among young children in Malaysia. *Journal of Applied Sciences*, 18(3), 122-128.
- Monto, A. S., Davenport, F. M., Napier, J. A., & Francis, T., Jr. (1969). Effect of vaccination of a school-age population upon the course of an A2-Hong Kong influenza epidemic. *Bulletin of the World health Organization*, 41(3), 537-542.
- Moore, M. G. (2018). *Handbook of Distance Education* (4 ed.). Routledge.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.
- Nasaescu, E., Marin-Lopez, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114-120.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2019). *The Future Of Work*. <http://www.oecd.org/employment/Employment-Outlook-2019-Highlight-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain. *Front Psychol*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L., & Beswick, G. (1991). A metacognitive analysis of decision making in adolescence. *Journal of adolescence*, 14(3), 275-291.

- Outhwaite, L. (2020). *Inequalities in resources in the home learning environment* (No. 2). UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı (3.Baskı)*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Parsad, B., Lewis, L., & Tice, P. (2008). *Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2006-2007* (90-95). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *J Sch Health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic.
- Pitts, S. B., Ng, S. W., Blitstein, J. L., Gustafson, A., Kelley, C. J., Pandya, S., & Weismiller, H. (2020). Perceived Advantages and Disadvantages of Online Grocery Shopping among Special Supplemental Nutrition Program for Women, Infants, and Children (WIC) Participants in Eastern North Carolina, *Current Developments in Nutrition*, 4(5), <https://doi.org/10.1093/cdn/nzaa076>
- Pituch, K.A., & Stevens, J.P. (2015). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences: Analyses with SAS and IBM’s SPSS, Sixth Edition (6th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814919>.
- Rahiem, M. D. (2020). The emergency remote learning experience of university students in Indonesia amidst the COVID-19 crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26.

- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental neurorehabilitation*, 15(2), 119-135.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.
- Reichert, T. A., Sugaya, N., Fedson, D. S., Glezen, W. P., Simonsen, L., & Tashiro, M. (2001). The Japanese experience with vaccinating schoolchildren against influenza. *New England Journal of Medicine*, 344(12), 889-896. <https://doi.org/10.1056/nejm200103223441204>
- Revere, L., & Kovach, J. V. (2011). Online technologies for engaged learning a meaningful synthesis for educators. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(2) 113-124.
- Ruiz, J. G., Mintzer, M. J., & Leipzig, R. M. (2006). The impact of e-learning in medical education. *Academic medicine*, 81(3), 207-212.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Dev*, 83(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x>
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143-171.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (covid-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541-e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
DOI: 10.17211/tcd.811297

- Sarıbaşı, M. & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı*, 95-106.
DOI: 10.17211/tcd.811297
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schultz, R. B., & DeMers, M. N. (2020). Transitioning from emergency remote learning to deep online learning experiences in geography education. *Journal of Geography*, 119(5), 142-146.
- Selwyn, N. (2012). Social media in higher education. *The Europa world of learning*, 1(3), 1-10.
- Sevgili Koçak, S., & Kan, A. (2019). Sosyal Duygusal Beceri, Arkadaşlık Niteliği Ve Yalnızlık Düzeyi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Özel Yetenekli Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14(7).
- Shapiro, A. (2020). Dynamic exploits: calculative asymmetries in the on-demand economy. *New Technology, Work and Employment*, 35(2), 162-177.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ntwe.12160>
- Siegler, K. (2020). *Even In Crisis Times, There Is A Push To Wire Rural America*.
<https://www.npr.org/2020/04/24/843411430/even-in-crisis-times-there-is-a-push-to-wire-rural-america> sayfasından erişilmiştir.
- Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *Techtrends*, 43, 5-8.
<https://doi.org/10.1007/BF02818157>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., Smaldino, S., & Albright, M. (Eds.). (2012). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*(5th ed.). Pearson Education.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. d., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Slovák, P., Gilad-Bachrach, R., & Fitzpatrick, G. (2015). Designing social and emotional skills training: The challenges and opportunities for technology support. *In Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2797-2800).
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). Meet your iBrain. *Scientific American Mind*, 19(5), 42-49.
- Snelling, J., & Fingal, D. (2020). *10 strategies for online learning during a coronavirus outbreak*. <https://www.iste.org/explore/learning-during-covid-19/10-strategies-online-learning-during-coronavirus-outbreak> sayfasından erişilmiştir.
- Strauss, V. (2020). Why COVID-19 will “explode” existing academic achievement gap. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/04/17/why-covid-19-will-explode-existing-academic-achievement-gaps/> sayfasından erişilmiştir.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.
- Suratno, S., Komaria, N., Yushardi, Y., Dafik, D., & Wicaksono, I. (2019). The effect of using synectics model on creative thinking and metacognition skills of junior high school students. *International Journal of Instruction*, 12, 133-150. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1239a>
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2, 23-49. <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>

- Şara, P., & Hasanoğlu, G. (2015). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(5), 775-786.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6. baskı). Pearson.
- Taş, M. (2022). *Yüz yüze ve çevrimiçi derslerin karşılaştırılması: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). [https://tez.yok.gov.tr/](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından) sayfasından erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- TRT. (2020). 16 Mart itibarıyla okullar bir hafta tatil edilecek. <https://www.trthaber.com/haber/gundem/16-mart-itibariyla-okullar-bir-hafta-tatil-edilecek-466679.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tucker, D. M. (2007). *Mind From Body: Experience From Neural Structure*. Oxford University Press.
- Tulaskar, R., & Turunen, M. (2022). What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. *Education And Information Technologies*, 27(1), 551–587. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>
- TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> sayfasından erişilmiştir.
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/download/9286_c53f9e51ec531f71301df1b39ce45273 sayfasından erişilmiştir.
- Tüzün, F. & Yörük Toraman, N. (2021). Online Tertiary Education During The COVID-19 Pandemic in Turkey: A Country Profile Based on Survey With 13 Thousand

- Students. *Sosyoekonomi*, 29 (50) , 197-227 . DOI: 10.17233/sosyoekonomi.2021.04.10
- Ukegawa, F., & Collaboration, C. (1996). *B States and Lifetimes at CDF*. United States. <https://doi.org/10.2172/371214>
- UNICEF (2020). *Kaç Çocuğun ve Gencin Evde İnternete Erişimi Var?* <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-ve-uluslararası%C4%B1-telekom%C3%BCnikasyon-birli%C4%9Fi-itu-taraf%C4%B1ndan-haz%C4%B1rlanan-yeni-sayfasından-erişilmiştir>.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Viner, R. M., Mytton, O. T., Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Ward, J., Hudson, ... & Eggo, R. (2020). Susceptibility to SARS-CoV-2 infection amongst children and adolescents compared with adults: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 175(2), 143-156. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.4573>
- Wagner, W. (1994). The Fallacy of Misplaced Intentionality in Social Representation Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24(3), 243-165. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1994.tb00255.x>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford.
- Weissberg, R. P., & Elias, M. J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders. *Applied and Preventive Psychology*, 2(4), 179-190.

- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0002716203260093>
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>
- Winberg, M. (2020). Update: Philly schools remove 'parking lot' wiFi option after pushback. <https://billypenn.com/2020/04/23/philly-students-without-internet-can-do-remote-learning-in-parking-lots-district-says/> sayfasından erişilmiştir.
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., van der Zee, T., Houben, G.-J., & Paas, F. (2018). Supporting self-regulated learning in online learning environments and moocs: a systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Woolley, S., Sattiraju, N., & Moritz, S. (2020). US schools trying to teach online highlight a digital divide: The children who lack internet and computers now also lack access to education. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-03-26/covid-19-school-closures-reveal-disparity-in-access-to-internet> sayfasından erişilmiştir.
- Wu, D. (2014). An introduction to ICT in education in China. *ICT in Education in Global Context: Emerging Trends Report 2013-2014*, 65-84.
- Xie, J., Tong, Z., Guan, X., Du, B., Qiu, H., & Slutsky, A. S. (2020). Critical care crisis and some recommendations during the COVID-19 epidemic in China. *Intensive Care Medicine*, 46(5), 837-840. <https://doi.org/10.1007/s00134-020-05979-7>
- Yazçayır, G., & Gurgur, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the covid- 19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6, 88. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>

- Yazıcı, H. & Yılmaz Abalı, B. (2020). An Evaluation on Determining the Relation between Listening Skill and Social Emotional Learning Skill . *Eurasian Journal of Educational Research*, 20 (89) , 71-92 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/57497/815808>
- Yeğitek (2021). *Sayılarla Uzaktan Eğitim*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237> sayfasından erişilmiştir.
- Yucel, D., & Yuan, A. V. (2014). Do Siblings Matter? The Effect of Siblings on Socio-Emotional Development and Educational Aspirations among Early Adolescents. *Child Indicators Research*, 8(3), 671–697. doi:10.1007/s12187-014-9268-0
- Zan N, Zan B. U (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(4), 1367 - 1394. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44365
- Zhang, S., Wang, Z., Chang, R., Wang, H., Xu, C., Yu, X., Tsamlag, L., Dong, Y., Wang, H., & Cai, Y. (2020). COVID-19 containment: China provides important lessons for global response. *Frontiers of Medicine*, 14(2), 215-219. <https://doi.org/10.1007/s11684-020-0766-9>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S., & Zhou, M. (2020). “School’s out, but class’s on”, the largest online education in the world today: taking china’s practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4, 501-519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*. 4.
- Zhou, M., Ee, J., & Wong, I. (2014). Teachers’ Infusion of Social Emotional Learning , An International Journal of Teaching & Teacher Education. *An International Journal of Teaching & Teacher Education*, 2, 31-51.

- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *In Handbook of Metacognition in Education* (pp. 311-328). Routledge.
- Zins, J. E., & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 5-22). Springer,
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2017). Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people. *Psicothema*, 29(4), 563-569.

EKLER



EK 1. Çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları Ölçeği (Taslak Ölçek)

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vermenizdir. Lütfen her bir ifade için görüşlerinizi belirtmeye dikkat ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.

1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman

	1	2	3	4	5
1. Çevrim içi canlı derslerle ilgili kısa mesaj (sms, whatsapp) aracılığıyla bilgilendirilirim.					
2. Çevrim içi canlı derslerle ilgili eposta aracılığıyla bilgilendirilirim.					
3. Çevrim içi canlı ders kayıtlarına ihtiyaç duyduğumda erişebilirim.					
4. Çevrim içi canlı derslere ait duyuruları düzenli olarak takip ederim.					
5. Çevrim içi eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğum bilgiye rahatlıkla erişebilirim.					
6. Çevrim içi eğitim platformlarını (EBA vb...) canlı derslerden önce derse hazırlık amaçlı kullanırım.					
7. Çevrim içi eğitim platformlarını (EBA vb...) canlı derslerden sonra ders tekrarı için kullanırım.					
8. Çevrim içi canlı ders ile ilgili yaşadığım problemleri ders öğretmenime iletebilirim.					
9. Çevrim içi canlı derslere bağlanma problemi yaşadığımda öğretmenlerimden yardım alırım.					
10. Çevrim içi canlı derslerle ilgili talep ve önerilerimi ders öğretmenime iletirim.					
11. Çevrim içi canlı ders ile ilgili ders içeriklerine nasıl ulaşacağımı bilirim.					
12. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum bilgilere daha hızlı erişebilirim.					
13. Çevrim içi eğitim sayesinde zamanı daha etkili kullanarak diğer ilgi alanlarıma vakit ayırıyorum.					
14. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum zaman ders tekrarı yaparım.					
15. Çevrim içi eğitim; video, ses kaydı, resim vb... araçlarla desteklendiği için öğrenmemi kolaylaştırır.					
16. Çevrim içi eğitim platformları (EBA vb...) çeşitli öğrenme kaynakları sunar.					
17. Çevrim içi eğitim sürecinde arkadaşlarımla iletişim (kısa mesaj, eposta, sosyal medya) kurabilirim.					
18. Çevrim içi eğitim sürecinde duygu ve düşüncelerimi açık ve net ifade edebilirim.					
19. Çevrim içi eğitim sürecinde motivasyonumu azaltacak problemler yaşadım.					

20. Çevrim içi eğitim sürecinde belirli bir konuda internette araştırma yapabilirim.					
21. Çevrim içi eğitim sürecinde, teknoloji destekli iletişim ortamlarından (blog, forum, sohbet, e-posta vb.) yararlanabilirim.					
22. Çevrim içi eğitim sürecinde arkadaşlarımla iş birliği içinde proje/görev yapabilirim.					
23. Çevrim içi eğitim sürecinde öğretmenlerim canlı derslerde derse katılımı teşvik eder.					
24. Çevrim içi eğitim sürecinde öğretmenlerim derslerde farklı (kahoot, wooclap, padlet vb. gibi) araçları kullanır.					
25. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim dersin başlangıcında merak uyandırır.					
26. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim hafta başında derslerde hangi konuların işleneceğini bizimle paylaşır.					
27. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim dersi ilgi çekici bir şekilde sürdürür.					
28. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim deneyimlerimizi paylaşmamıza fırsat verir.					
29. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerine yer verir.					
30. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim proje çalışmaları ve görevler için arkadaşlarımla grup çalışması yapmamızı teşvik eder.					
31. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim ödev, proje ve etkinlikler sonrasında yaptığımız çalışmalar ile ilgili geribildirim verir.					

EK 2. Çevrim içi Eğitim Yeterlik Algıları Ölçeği

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vermenizdir. Lütfen her bir ifade için görüşlerinizi belirtmeye dikkat ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.

1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman

	1	2	3	4	5
1. Çevrim içi canlı ders ile ilgili yaşadığım problemleri ders öğretmenime iletebilirim.					
2. Çevrim içi canlı derslere bağlanma problemi yaşadığımda öğretmenlerimden yardım alırım.					
3. Çevrim içi canlı derslerle ilgili talep ve önerilerimi ders öğretmenime iletirim.					
4. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum bilgilere daha hızlı erişebilirim.					
5. Çevrim içi eğitim sayesinde zamanı daha etkili kullanarak diğer ilgi alanlarıma vakit ayırıyorum.					
6. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum zaman ders tekrarı yaparım.					
7. Çevrim içi eğitim; video, ses kaydı, resim vb... araçlarla desteklendiği için öğrenmemi kolaylaştırır.					
8. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim dersin başlangıcında merak uyandırır.					
9. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim dersi ilgi çekici bir şekilde sürdürür.					
10. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim deneyimlerimizi paylaşmamıza fırsat verir.					
11. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerine yer verir.					
12. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim proje çalışmaları ve görevler için arkadaşlarımla grup çalışması yapmamızı teşvik eder.					

EK 3. Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vermenizdir. Lütfen her bir ifade için görüşlerinizi belirtmeye dikkat ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.

1: Benim için doğru değil

-

6: Benim için oldukça doğru

		1	2	3	4	5	6
1	Ne düşündüğümü ve yaptığımı bilirim						
2	Yaptığım şeyi neden yaptığımı anlarım						
3	Duygularımı ve hislerimi anlarım						
4	Duygularımı ve hislerimi anlarım						
5	Kızgın olduklarında insanların yüzlerini okuyabilirim						
6	İnsanların yüz ifadelerine bakarak nasıl hissettiklerini anlarım						
7	İnsanları neden öyle hissettiklerini anlamam benim için kolaydır						
8	Birisi üzgün, öfkeli veya mutlu ise, ne düşündüğünü bildiğime inanırım						
9	İnsanların neden öyle tepki verdiklerini anlarım						
10	Eğer bir arkadaşım üzgünse, nedeni hakkında iyi bir fikrim vardır.						
11	Stresli durumlarda sakin kalabilirim						
12	Sakin kalırım ve yeni veya değişen durumlarda kaygılarımı yenerim						
13	İşler ters gittiğinde sakin kalırım.						
14	Kötü bir şey olduğunda kendimi nasıl hissettiğimi kontrol edebilirim.						
15	Birisine üzgün olduğumda, konuyu tartışmadan önce sakinleşene kadar bekleyeceğim.						
16	İstenmeden arkadaşımı incittiğimde daima özür dileyeceğim.						
17	Üzgün olduklarında her zaman arkadaşlarımı rahatlatmaya çalışırım.						
18	Tartıştığımız zaman arkadaşımı eleştirmemeye çalışırım.						
19	Arkadaşlarımın hatalarını hoş görürüm.						

20	Diğerlerini küçük düşürmeden kendimi savunurum.						
21	Karar verirken, eylemlerimin sonuçlarını hesaba katarım.						
22	Bir seçim yaparken olumlu sonuçların daha fazla olduğundan emin olurum.						
23	Ne yapacağıma karar vermeden önce durumun güçlü yönlerini tartarım.						
24	Bir öneride bulunmadan önce seçilen kriteri göz önünde bulundururum.						
25	Bir stratejiyi kullanmaya karar vermeden önce güçlü ve zayıf yanlarını değerlendiririm.						



EK 4. Demografik Bilgi Formu

1. Sınıf düzeyiniz nedir?

- 1) 5 2) 6 3) 7 4) 8

2. Cinsiyetiniz nedir?

- 1) Kız 2) Erkek

3. Eğitim-öğretim hayatına (Anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) devam eden kardeş sayınız? (Kendiniz hariç)

- 1) 0 2) 1 3) 2 4) 3+

4. Babanızın eğitim durumu nedir?

- 1) İlkokul 2) Ortaokul 3) Lise 4) Üniversite

5. Babanız ekonomik getirisi olan bir işte çalışıyor mu?

- 1) Evet 2) Hayır

6. Annenizin eğitim durumu nedir?

- 1) İlkokul 2) Ortaokul 3) Lise 4) Üniversite

7. Anneniz ekonomik getirisi olan bir işte çalışıyor mu?

- 1) Evet 2) Hayır

8. Çevrim içi eğitim sürecinde canlı derslere hangi cihaz ile bağlanıyorsunuz?

- 1) Bilgisayar 2) Tablet 3) Telefon

9. Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?

- 1) Evet 2) Hayır

EK 5. Görüşme Formu

1. Çevrim içi eğitim hakkındaki görüşleriniz nedir? Lütfen açıkla mısınız?
2. Canlı ders sırasında arkadaşlarınızla nasıl iletişim kurmaktasınız? Lütfen açıkla mısınız?
3. Canlı ders sırasında sorularınızı ve fikirlerinizi nasıl paylaştığınız?
4. Canlı dersler sonrasında geliştirmeniz gereken yönlerle ilgili çalışmalar yapıyor musunuz? Yaptığınız çalışmalar nedir?
5. Proje çalışmalarınızda arkadaşlarınızla iş birliği yapıyor musunuz? Ne tür iş birliği çalışmaları yapmaktasınız?
6. Canlı ders sırasında görüşlerinizi paylaştığınız neler hissediyorsunuz? Lütfen açıkla mısınız?
7. Canlı ders dışında kalan zamanlarda öğretmeninizle nasıl iletişim kurmaktasınız? İletişim sürecinde hangi duyguları hissediyorsunuz?
8. Canlı derslere katılmak için hangi kaynaklara (donanım) sahipsiniz? Hangi kaynaklara (donanım) sahip olmak isterdiniz?
9. Canlı ders dışında yararlanmış olduğunuz çevrim içi kaynaklar (dijital öğrenme kaynağı) nelerdir? Niçin tercih ettiniz?
10. Kısıtlama nedeniyle evde kaldığınız zamanlarda gün içerisinde neler yapmaktasınız?
11. Kısıtlama nedeniyle evde kaldığınız zamanlarda arkadaşlarınızla nasıl iletişim kurmaktasınız?
12. Bir yıllık süreçte evde kaldığınız süre boyunca okula dair en çok özledikleriniz nelerdir?
13. Bir yıllık süreçte evde kaldığınız süre boyunca arkadaşlarınıza dair en çok özledikleriniz nelerdir?
14. Okuldan uzak kaldığınız süre boyunca kendinizde duygusal anlamda en çok değişim gösteren şeyler nelerdir?

EK 6. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47613789-605.01-41051102
Konu : Anket İzni

11.01.2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/01/2022 tarih ve E-17311665-044-254070 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sadık KIRIŞ tarafından uygulanması planlanan "*Ortaokul Öğrencilerinde Çevrimiçi Eğitimden Yararlanma Düzeyi ile Sosyal Duygusal Beceri Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında, Prof. Dr. Sami ŞAHİN danışmanlığında, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullardaki öğrencilere, belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük na ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (c) nası, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
11.01.2022

Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (48 Sayfa)
- 2- (2020/2) Sayılı Genelge (3 Sayfa)

EK 7. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2021-E.249440



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-249440

28.12.2021

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Sadık KIRIŞ'ın, Prof.Dr.Sami ŞAHİN'in danışmanlığında yürüttüğü *"Ortaokul Öğrencilerinde Çevrimiçi Eğitimden Yararlanma Düzeyi İle Sosyal Duygusal Beceri Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 21.12.2021 tarih ve 20 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 -1192

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 8. Uzman Görüşü Formu

Alt Boyut	Maddeler	Uyg un	Uyg un Değ il	Görüş leri niz	Tavsiye ni z
	1. Çevrim içi canlı derslerle ilgili kısa mesaj (sms, whatsapp) aracılığıyla bilgilendirilirim.				
	2. Çevrim içi canlı derslerle ilgili eposta aracılığıyla bilgilendirilirim.				
	3. Çevrim içi canlı ders kayıtlarına ihtiyaç duyduğumda erişebilirim.				
	4. Çevrim içi canlı derslere ait duyuruları düzenli olarak takip ederim.				
	5. Çevrim içi eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğum bilgiye rahatlıkla erişebilirim.				
	6. Çevrim içi eğitim platformlarını (EBA vb...) canlı derslerden önce derse hazırlık amaçlı kullanırım.				
	7. Çevrim içi eğitim platformlarını (EBA vb...) canlı derslerden sonra ders tekrarı için kullanırım.				
	8. Çevrim içi canlı ders ile ilgili yaşadığım problemleri ders öğretmenime iletebilirim.				
	9. Çevrim içi canlı derslere bağlanma problemi yaşadığımda öğretmenlerimden yardım alırım.				
	10. Çevrim içi canlı derslerle ilgili talep ve önerilerimi ders öğretmenime iletirim.				
	11. Çevrim içi canlı ders ile ilgili ders içeriklerine nasıl ulaşacağımı bilirim.				
	12. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum bilgilere daha hızlı erişebilirim.				
	13. Çevrim içi eğitim sayesinde zamanı daha etkili kullanarak diğer ilgi alanlarıma vakit ayırırım.				
	14. Çevrim içi eğitim sayesinde ihtiyaç duyduğum zaman ders tekrarı yaparım.				
	15. Çevrim içi eğitim; video, ses kaydı, resim vb... araçlarla desteklendiği için öğrenmemi kolaylaştırır.				
	16. Çevrim içi eğitim platformları (EBA vb...) çeşitli öğrenme kaynakları sunar.				
	17. Çevrim içi eğitim sürecinde arkadaşlarımla iletişim (kısa mesaj, eposta, sosyal medya) kurabilirim.				
	18. Çevrim içi eğitim sürecinde duygu ve düşüncelerimi açık ve net ifade edebilirim.				
	19. Çevrim içi eğitim sürecinde motivasyonumu azaltacak problemler yaşadım.				
	20. Çevrim içi eğitim sürecinde belirli bir konuda internette araştırma yapabilirim.				
	21. Çevrim içi eğitim sürecinde, teknoloji destekli iletişim ortamlarından (blog, forum, sohbet, e-posta vb.) yararlanabilirim.				

22. Çevrim içi eğitim sürecinde arkadaşlarımla iş birliği içinde proje/görev yapabilirim.				
23. Çevrim içi eğitim sürecinde öğretmenlerim canlı derslerde derse katılımı teşvik eder.				
24. Çevrim içi eğitim sürecinde öğretmenlerim farklı (kahoot, wooclap, padlet vb. gibi) araçları kullanır.				
25. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim dersin başlangıcında merak uyandırır.				
26. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim hafta başında derslerde hangi konuların işleneceğini bizimle paylaşır.				
27. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim dersi ilgi çekici bir şekilde sürdürür.				
28. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim deneyimlerimizi paylaşmamıza fırsat verir.				
29. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerine yer verir.				
30. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim proje çalışmaları ve görevler için arkadaşlarımla grup çalışması yapmamızı teşvik eder.				
31. Çevrim içi eğitimde canlı derslerde öğretmenlerim ödev, proje ve etkinlikler sonrasında yaptığımız çalışmalar ile ilgili geribildirim verir.				



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..