

Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Dergisi

Haziran 2022  
Cilt: 13 Sayı: 1

June 2022  
Volume: 13 Issue: 1

EFED

EJES

Adnan Menderes University  
Faculty of Education  
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

**Cilt 13, Sayı 1, Haziran 2022**

**Dergi Sahibi**

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına  
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU  
Eğitim Fakültesi Dekan

**Genel Yayın Editörü**

Dr. Yaşar KUZUCU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Erkan KIRAL

**Türkçe Dil Editörü**

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Burcu AYDIN

**Redaksiyon**

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Dizgi**

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

**Grafik Tasarımı**

Dr. İbrahim GÖKDAŞ  
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

**Web Tasarımı**

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

**Sekreteryaya**

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**İletişim**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
efed@adu.edu.tr  
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

**Volume 13, Issue 1, June 2022**

**Owner**

On Behalf of ADU Faculty of Education  
Nuri KARASAKALOĞLU Ph.D.  
Dean of Faculty

**General Publishing Editor**

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

**Co-Editors**

Erkan KIRAL, Ph.D.

**Turkish Language Editor**

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

**English Language Editor**

Burcu AYDIN, Ph.D.

**Proof Reading**

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

**Typesetting**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

**Graphic Design**

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

**Web Design**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

**Secretary**

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

**Editorial Office**

Aydın Adnan Menderes University  
Faculty of Education  
efed@adu.edu.tr  
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

**Editör**

Dr. Yaşar KUZUCU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Erkan KIRAL

**Türkçe Dil Editörü**

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Burcu AYDIN

**Yayın Kurulu\***

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)  
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)  
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)  
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)  
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

*\*Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

#### AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişmelerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

## İÇİNDEKİLER

---

### **Araştırma Makaleleri**

**Gamze KIRILMAZKAYA**

**Ortaokul Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri/ Secondary School Students' View On Environment and Environmental Problems**

1

**Nursel ATA & Emine YILMAZ BOLAT**

**Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aylık Eğitim Planı ve Yarım Günlük Eğitim Akışındaki Genel Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi/ Investigation of the Evaluation Studies on Monthly and Half-Day Education Flow in Pre-School Education Program**

12

**Oğuzcan DENİZ & Gönül GÜNEŞ**

**Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) Kullanma Durumları/ Primary School Teachers' Use of Education Information Network (EBA) during the Covid-19 Period**

28

**İlayda GÜR SOY KIZILASLAN & Haydar DURUKAN**

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi/ The Investigation of Prospective Preschool Teachers' Opinions About Inclusive Education**

47

**Golsa PARVİZİ & Nilüfer ÖZABACI**

**Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esnekliğin Rolü/ The Role of Cognitive Flexibility as a Predictor of University Students' Psychological Well-being and Life Satisfaction**

65

## Ortaokul Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Gamze KIRILMAZKAYA<sup>1</sup>

**Öz:** Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre ve sorunlarına ilişkin tutumları ve çözüm önerileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada karma araştırma yöntemi de kullanılmıştır. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini bu ortaokulda öğrenim gören rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 120 ortaokul öğrencisi oluştururken; nitel örneklemini ise nicel örnekleme katılan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 11 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında çevre tutum ölçeği ve görüşme formundan oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeylerinin pozitif bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevreye yönelik problemlerin çözümünü belirleme, araştırma ve bu sorunlara çözüm bulma gibi bir takım olumlu faaliyetlerde bulunma ve kısmen çevre dostu olma niyetinde oldukları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin çevreyi koruma ve iyileştirmeye yönelik çalışmalara gönüllü olarak katılmaları için çevre bilinci ile yetiştirilmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Çevre eğitimi, Ortaokul öğrencileri, Tutum

## Secondary School Students' Views On Environment and Environmental Problems

**Abstract:** In this study, middle school students' attitudes towards the environmental problems and their suggestions for solutions were examined. In this study, a scanning model, one of the descriptive research models, was used. In addition, mixed research method was also used. The study group consisted of students who were tutored at a secondary school in the 2018-2019 academic year. While the quantitative sample of the study was composed of 120 secondary school students who were selected by random sampling method; the qualitative sample consisted of 11 students selected on a voluntary basis among the participants in the quantitative sample. Data collection tools consisting of environmental attitude scale and interview form were used. The study revealed that the students' attitudes towards the environment were positive. According to the results obtained from the interviews, it has been found that the students intend to engage in some positive activities such as identifying and finding solution to environmental problems and, and partially being environmentally friendly. The results of the study, suggests that students should be raised with environmental awareness in order to participate in activities aimed at protecting and improving the environment.

**Key Words:** Environmental education, Secondary school students, Attitude

**Geliş Tarihi :** 26.05.2021  
**Kabul Tarihi :** 14.02.2022  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2022

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, gkirlmazkaya@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0429-4627

## GİRİŞ

İnsanların çevre hâkimiyetinin artması ile birçok çevre sorunu ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu durum her geçen gün artış göstermektedir. Yok olan türler, eriyen buzullar, değişen iklim şartları gibi insan kaynaklı etkenlerin büyük bir payının olduğu birçok çevre sorunu dünyanın geleceğini tehdit altına almaktadır. İnsan hayatını tehlikeye atacak çevre sorunlarının nedenleri ve bu sorunların ortadan kaldırılmasında aktif rol almalarını sağlayacak bir bilinç ve sorumluluğun insanlara verilmesi gerekmektedir. Bu bilinç ve sorumluluğun erken yaşlardan itibaren kazandırılması ise bireysel tutum ve davranışlardaki değişikliklerle mümkün olacaktır. Çevreye karşı negatif bir tutumu olan birey, çevre sorunlarına karşı duyarlı olmaz ve sorun oluşturmaya devam eder (Uzun ve Sağlam, 2006). Çünkü bugünün çocukları edinmiş oldukları çevre bilinciyle geleceğin çevre sorunlarına çözüm üretebileceklerdir.

Birçok davranışı ve davranış değişikliğini açıklamada kullanılan tutum kavramı, bir obje, davranış ya da hadise ile ilgili bilişsel (bilinçli duruma gelme ve algılama), duyuşsal (sinir veya hoş giden hisler) ve devinışsel (davranışa uygun olarak gerçekleştirilen eylem ve tepkiler) boyutlarından oluşan tepkidir (Oskamp ve Schultz, 2005). İnceoğlu (1993) tutumu “bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu veya olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir” diye tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle tutum, doğrudan gözlenemese de duyguların veya inançların bir ifadesi olarak davranışlar ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak tutum bir obje veya olay ile etkileşim içerisinde bulunarak olumlu veya olumsuz tepki gösterme durumu olarak düşünülebilir (Oskamp ve Schultz, 2005). Dolayısıyla bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarında incelenmiştir.

Çevre eğitimi öğrencilerin doğayı koruyarak yaşamlarını devam ettirebilmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal dönüşüm yöntemidir (Özdemir, 2016). Çabuk (2019), çevre eğitimi öğrencilerin çevreyi korumalarında karar verme becerisi kazandırmayı sağlar. Çevrenin sürdürülebilirliği bakımından öğrencilerin çevreye yönelik tutumları önemlidir. Doğal kaynakların israf edilmeden kullanılması ve gelecek nesillere aktarılması bilincinde bireyler yetiştirmek için çevre eğitimi önemli bir etkiye sahiptir (Erdoğan, 2021). Sever ve Yalçinkaya (2018), Çevre eğitimi ekolojik bilgileri kazandırırken bir taraftan da bireylerde çevreye yönelik tutumların gelişmesi ve davranışa dönüşmesini sağlar.

Çevreye karşı duyarlı ve bilinçli öğrenciler kazandırmada en önemli unsurlardan biri öğrencilerde çevreye yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesidir. Çevreye yönelik tutumu Erten (2005, s. 91), “çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazırbulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara olan olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin hepsidir” şeklinde tanımlamıştır. Çevreye yönelik tutum doğal çevreyi bir dereceye kadar hoşnutsuzluk veya hoşnutsuzluk ile değerlendirerek ifade edilen psikolojik bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Milfont ve Duckit, 2009).

İlköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar çevreye duyarlı öğrencilerin yetiştirilmesinde ve çevre problemlerinin çözümü kavuşturulmasında eğitim, büyük rol oynamaktadır (Yılmaz ve Gültekin, 2012). Çevre eğitimi okullarda ezberci bir şekilde verilmektedir. Farklı disiplin alanlarını kapsayan çevre eğitimi, çevre sorunlarını belirlemeyi, bu sorunlara pratik çözümler üretmeyi ve çevreye karşı sorumlu davranışları teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Çevre eğitimi çevreye karşı olumsuz etkileri en aza indirmeyi veya önlemeyi; çevreye yararlı eylemleri sağlayan çevreci tutumları artırmayı hedeflemektedir.

Sağır ve ark. (2008) tarafından yapılan çalışmada, çevre uygulamalarına öğrenci katılımlarının düşük olduğu ve yaşadıkları mekanlardaki çevre sorunlarına çözüm üretemedikleri belirlenmiştir. 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 1280 öğrenci ile yaptıkları çalışmada Yücel-Özata ve ark. (2016), öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve çevreyi koruyacak girişimlerde bulunmaya istekli olduğu belirlenmiştir.

Çevreye karşı öğrencilerde olumlu bir tutum, bilinç ve değer oluşturmak için etkin bir çevre eğitimine ihtiyaç vardır (Özer, 1991; Altın ve ark., 2002). Bu bağlamda, ilköğretim kademesi öğrencilerinin çevre konusunda eğitilmeleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin çevre ve çevre problemlerine yönelik bir duyarlılık kazandırmak için çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi gereklidir. Bireylere çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ve değerlerin kazandırılması için erken yaşlardan itibaren eğitimlerin başlaması gerekmektedir (Cordes ve Miller, 2019; Güven, 2013; Öztürk-Zayimoğlu ve ark., 2015). Bu nedenle öğrencilerin erken yaşlarda çevreye yönelik tutum ve bilinç düzeyleri belirlenmelidir.

Ulusal alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. Soğukpınar ve Karışan (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin çevresel tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir çalışmada ise sürdürülebilir çevreye yönelik davranış ve başarı testlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden olumlu olarak farklılaştığı, çevresel tutumlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir (Belen, 2020). Yapılan başka bir çalışmada ise Yavuz (2019) öğrencilerin çevresel tutumlarını çevreye yönelik duygu, düşünce ve eylemde bulunma durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda çevresel tutumun cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine değişim gösterdiği ancak evcil hayvan beslemeye göre ise bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çocuğun, etrafındaki çevreyi anlayabilmesi ve hissedebilmesinde doğayı tanımaları ve doğaya karşı duyarlı olmaları için çevre bilincine sahip olmaları gerekmektedir. Çocukların çevre kirliliği karşısındaki tepkileri ve davranışları, çevre sorunlarına karşı koruyucu tutumları, canlılara karşı gösterdikleri sevgi ve hoşgörü onların çevre bilinci düzeyini yansıtmaktadır (Atasoy, 2006). Buna göre çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada “Öğrencilerin çevre tutumları genel olarak nasıldır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu haliyle ortaya çıkarmaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Tarama modeli, “birden fazla elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Tarama modeli araştırmalar, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problem kendi koşullarında ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012; Fraenkel ve ark., 2012). Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çalışmalar içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir” (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Nitel, nicel karma araştırma deseninin birlikte kullanıldığı çalışma karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımıyla yürütülmüştür. Creswell ve Plano Clark’a (2011) göre, yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler paralel bir şekilde toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanır. Nicel yöntemin yeterli olmadığı varsayılan araştırmalarda, nitel yöntemle birlikte kullanılması araştırmanın derinleştirilmesini sağlar (Arslantaş ve ark., 2018). Karma yöntemli araştırmalar, araştırma sorularına yanıt ararken çoklu yaklaşım kullanılmasıyla araştırmacıyı özgürleştirir (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın nicel kısmında öğrencilerin çevreye ilgili tutumlarını ortaya çıkarmak için çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise öğrencilerin çevreye ilgili tutumlarını ortaya çıkaracak görüşme soruları bulunmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini bu ortaokulda öğrenim gören rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 120 ortaokul öğrencisi oluştururken; nitel örneklemini ise nicel örnekleme katılan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 11 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, çalışma grubundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, çevre tutum ölçeği ve görüşme formundan oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından ilki ortaokul öğrencilerinin çevresel düşünce, duygu ve davranışların ölçülmesi amacıyla Atasoy (2005) tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği’dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır (Atasoy, 2005). Çevre Tutum Ölçeği’nden alınabilecek puanlar 25-125 arasında puanlanmaktadır. Çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıkları ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular için bir fen bilgisi öğretmeni ve alan eğitiminde uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca bir öğrenciye sorular okutulmuş ve anlaşılır olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Geri dönütler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmanın verileri, çevre tutum ölçeğinin 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde Türkiye’nin doğusunda yer alan bir il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerine uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin çevre tutumlarının analizinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeğin aralık genişliği, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanmıştır. Her bir seçeneğe karşılık gelen



aritmetik ortalama puan aralıklarına, hiç katılmıyorum (1,00–1,80), katılmıyorum (1,81–2,60), kararsızım (2,61–3,40), katılıyorum (3,41–4,20) ve çok katılıyorum (4,21–5,00) şeklinde değerler verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen çeşitli kod ve temalara göre belirlenip, yorumlanır. Ayrıca görüşme yapılan bireylerin görüşleri doğrudan alıntı biçiminde verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verileri araştırmacı ve fen eğitimi alanında doktoralı bir alan uzmanı tarafından kodlar ve sonrasında kodların belli bir başlık altında toplanması ile temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Her iki analizden elde edilen sonuçlarda %90 fikir birliği sağlanmıştır. Bu sayede araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Alanyazın taranıp mülakatlardan elde edilen veriler de dikkate alınarak temalar oluşturulmuş ve doğrudan öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

## **BULGULAR ve YORUM**

### **Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular**

“Öğrencilerin çevre tutumları nasıldır?” sorusuna yanıt ararken öğrencilerin çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanlara bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, çevreye yönelik tutumlarının maddelere göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

## Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Çevre Tutum Ölçeğinde Yer Alan İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Puan Aralığı
1	Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	4,70	0,54	çok katılıyorum
2	Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam.	3,78	1,37	katılıyorum
3	Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.	3,93	1,24	katılıyorum
4	Bir gün kendi otomobilimi alırken, çevreyi en az kirletenini satın alacağım.	4,37	1,11	çok katılıyorum
5	Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	4,26	1,16	çok katılıyorum
6	Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarlılıkları beni üzer.	4,26	1,23	çok katılıyorum
7	Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım.	1,93	1,44	katılmıyorum
8	Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum.	4,52	1,08	çok katılıyorum
9	Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam.	3,96	1,37	katılıyorum
10	Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım	4,70	0,87	çok katılıyorum
11	Sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahihsiz köpekleri acıyorum.	4,22	1,42	çok katılıyorum
12	Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayıların oynatılması beni üzer	4,15	1,35	katılıyorum
13	Bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına ya da derneğine üye olmak beni çok mutlu eder.	4,37	1,15	çok katılıyorum
14	Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır.	4,56	0,89	çok katılıyorum
15	Evimde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurum.	4,26	1,38	çok katılıyorum
16	Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	4,48	1,01	çok katılıyorum
17	Satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem.	2,19	1,64	kararsızım
18	Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır.	3,74	1,43	katılıyorum
19	Erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünmüyorum.	3,67	1,92	katılıyorum
20	Yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli ağaçlandırma çalışmaları yapıldığını zannetmiyorum.	3,96	1,43	katılıyorum
21	İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum.	4,67	0,68	çok katılıyorum
22	Önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor.	4,41	1,12	çok katılıyorum
23	Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır.	4,59	0,69	çok katılıyorum
24	Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez.	1,92	1,54	katılmıyorum
25	Bazı fabrikaların çevreye zarar veren enerji ile çalışmaları beni kaygılandırır	4,59	0,88	çok katılıyorum
	Genel Ortalama	4,07	1,14	katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ait genel ortalama puanı 4,07 (ss=1,14) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre örneklemin çevreye yönelik tutum düzeyleri katılıyorum seviyesinde pozitif bir tutum olarak nitelendirilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre tutum ölçeğine verdikleri cevaplarda ortalama puanı en yüksek olan maddeler şöyledir: 1. "Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım." ( $\bar{X}=4,7$ ,  $SS=0,54$ ), 10. "Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım" ( $\bar{X}=4,70$ ,  $SS=0,87$ ), 21. "İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum." ( $\bar{X}=4,67$ ,  $SS=0,68$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre tutum ölçeğine verdikleri cevaplarda aritmetik ortalaması en düşük olan maddeler ise; 2. "Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam." ( $\bar{X}=3,78$ ,  $SS=1,37$ ), 3. "Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim" ( $\bar{X}=3,93$ ,  $SS=1,24$ ), 9. "Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam." ( $\bar{X}=3,96$ ,  $SS=1,37$ ) olarak belirlenmiştir.

### Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin rahatsızlık duyduğu çevre sorunları ile ilgili düşüncelerinden elde edilen verilerin sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

#### Öğrencilerin Rahatsızlık Duyduğu Çevre Sorunları

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Kirlilik	hava kirliliği	8	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11
	su kirliliği	6	1,6, 7, 9, 10, 11
	görüntü kirliliği	2	6, 8
	çevre kirliliği	1	1
	toprak kirliliği	2	1, 7
	çöp atıkları	9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11
	kötü koku	2	6, 9
	küresel ısınma	2	9, 11
	diğer atıklar	2	1, 11

Veriler üzerinde yapılan kod ve temalar belirlendikten sonra “kirlilik” teması oluşturulmuştur (Tablo 2). Kirlilik temasındaki görüşler incelendiğinde bu temadaki görüşlerin en çok hava, su kirliliği ve çöp atıkları kodlarına sahip olduğu görülmektedir. Diğer kodlar ise görüntü kirliliği, toprak kirliliği, kötü koku, küresel ısınma ve diğer atıklar şeklindedir. Bu temada yer alan hava kirliliği kodlaması içerisinde yer alan Ö3 Fabrikadan çıkan dumanın hava kirliliğine sebep olduğunu, havadaki oksijeni azalttığını, önlemek için bacasına filtre takılabileceğini belirtmektedir. Temizlikle ilgili bilinçli olmayan kişilerin çevreyi kirlettiğini bu yüzden insanların bilinçlenmesi gerektiğini söylemektedir. Çöp atıkları kodu içerisinde yer alan öğrenci Ö4 ise insanların doğaya attıkları maddelerin doğaya zarar verdiğini, böyle bir çevrede mutlu olamayacağını, toprağında zarar göreceğini, üzerinde yaşayan böcek türlerinin, bitkilerin de zarar göreceğini söylemektedir. Mesela Elazığ’da göle gittiğimizde gölün etrafında poşetler var, insanlar toprağa atıyorlar. Su kirliliğine örnek olarak Ö7 “göle gittiğimizde göl çok kirliydi. Kirli sular çok fazlaydı”. Kirli suların temizlenmesi için klorlamanın daha fazla yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin önemli gördükleri çevre sorunlarının sebeplerine ilişkin düşüncelerinden elde edilen verilerin analizi Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.**

#### Öğrencilerin Önemli Gördükleri Çevre Sorunlarının Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Kirlilik	su kaynaklarının kirlenmesi	5	1,6, 7, 9, 10
	zararlı gazlar	3	1, 3, 4
	fosil yakıt tüketimi	5	6, 7, 9, 10, 11
	kimyasalların toprağa karışması	2	1, 7
Duyarlı olmama	ağaçların yok edilmesi	4	1, 2, 3, 5
	çöp atma	4	6, 7, 8, 10

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çevre sorunlarının sebeplerine ilişkin görüşlerinin kirlilik ve duyarlı olmama temalarında toplandığı görülmektedir. Kirlilik temasında; su kaynaklarının kirlenmesi, zararlı gazlar, fosil yakıt tüketimi, kimyasalların toprağa karışması kodları oluşturulmuştur. Duyarlı olmama temasında ise ağaçların yok edilmesi, çöp atma ve atık madde kodlarında toplanmıştır.

Bu temada toplanan öğrenci görüşlerinden su kaynaklarının kirlenmesi kodunda toplanan öğrenci görüşlerinden Ö10 “Fabrikalar atıklarını ortaya değil bir atık deposuna atmalılar. Televizyonda göstermişti Amerika’da sular fabrika atıklarından dolayı kirlenmişti. Kirli suda yaşayan balıkları eğer yersek bize de geçer.” Fosil yakıtlar kodunda ise Ö9 Elazığ da yataktaneden görünen dağın dibinde belediyenin çöpleri yaktığını, bununda çevreye zarar verdiğini, ağaçlara, canlılara zarar verdiğini söylemiştir. Zararlı gazlar kodunda ise Ö11 Hava kirliliği,

deodorantlar, kimyasal gazlar atmosfere zarar verir, atmosfer delinir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Duyarlı olmama temasında yer alan çöp atma kodunda Ö7 “Halkın kendisi çöpleri atıyor. En başta temizlik görevleri ve halkın kendisi çöpleri toplamalı, kameralar konulmalı, halkla ev ev dolaşım konuşulmalı”. Atık maddeler kodunda ise Ö11 “Fabrika atıkları önemli çevre sorunu. Fabrikalar ortaya değil bir atık deposuna atılmalı.” şeklinde ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilere “Çevre sorunlarına karşı ne tür çözüm önerileri getirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğrencilerin Çevre Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerilerinin Dağılımı*

Temalar	Kod	f
Sosyal girişim	belediye başkanı ile konuşmak	1
	insanların bilinçlendirilmesi	2
	para cezası verme	1
	insanları uyarmak	3
	çöp toplama kampanyası düzenlemek	2
Kirlenmeyi önleme – koruma	konusan çöp kutusu	1
	laboratuvarda kimyacılarla çalışmak	1
	fabrika atıkları atık deposuna atılmalı	1
	süzgeçler yapma	1
	klorlama yapılması	2
	fabrika bacalarına filtre takma	4
	Az parfüm kullanmak	1
	büyük çöp kutusu yapmak	2
	geri dönüşüm kutuları koyulmalı	2
	projeler tasarlamak	1

Tablo 4’ de görüldüğü gibi katılımcılara göre çevre sorunlarının çözümüne yönelik görüşleri sosyal girişim (f=9) ve kirlenmeyi önleme-koruma (f=16) olmak üzere iki tema altında bir araya getirilmiştir.

Sosyal girişim temasında toplanan öğrenci yanıtlarından Ö1 kodlu öğrenci çevre sorunlarına çözüm olarak yeni oluşan biyokütle projesinden bahsetmekte, bu çöpleri orada kullanarak hem çöplerin azaltılacağını hem de devlete katkı sağlanacağını belirtmektedir. Bazı çöplerin toprağa karıştığında mineraller olduğunu ve bununda ayrıştırıcılar tarafından vücudumuza azot sağladığını, pil, akü gibi bazı çöplerin ise radyasyon yaydığını ve bununda kanser, zehirlenme gibi yaşamımızı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu problemi çözmek için laboratuvarda çalışan kimyacılarla çalışmak istediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin bazıları çevre sorunlarına karşı sorumlulukları olarak kirlenmeyi önleme ve koruma gerektiğini düşünmektedirler. Bu öğrencilerden Ö3 insanların bilinçsizliklerinden dolayı çevreyi kirlettiğini çöp kutusu olmasına rağmen yerlere çöpleri attıklarını belirtmektedir. Belediyedeki yetkili kişilerle konuşacağını ve insanları uyuracağını söylemektedir. Ö4 Hava kirliliğini önlemek için daha az parfüm kullanılması gerektiğini, bacalara filtre takılmasını, geri dönüşüm kutularına atılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö6 Kirli suların temizlenmesi için klorlamanın daha fazla yapılması gerektiğini, D.S.İ. müdürlüklerinden proje tasarlanabilmesi, fabrika bacalarına filtre takılmalı ve insanlar bilinçlendirilmeli, çevrenin daha çok ağaçlandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bir diğer öğrenci ise Ö5 “kirlilikten kurtulmak için konuşan çöp kutusu yapardım. Böylece insanların ilgisini çöp kutularına çekdim. Su kirliliğini önlemek için süzgeçler kullanılabilir veya suyun buharlaştırılıp kirli sudan ayrıştırılabilir”. Bununla birlikte Ö4 Dünyanın 1/3 ü sudur buda illaki kirli suyun içtiğimiz suya karışacağını bununda vücudumuza zarar vereceğini belirtmiştir. Fabrikaların çevreye zarar verdiğini, ağaçları yok ettiğini belirtmesi çevre bilincinde olduğunu göstermektedir. Ö7 Böyle bir ortamdan çıkan kokudan dolayı mutlu olamayacağını, bilinçsiz insanların görüşmelerle anketlerle bilinçlendirilebileceğini, daha fazla çöp kutularının konulması gerektiğini belediye başkanı ile konuşacağını belirtmiştir.

Çalışma kapsamında en son olarak “Böyle bir ortamda mutlu olabilir misin? Neden?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi böyle bir ortamda mutlu olamayacaklarını belirtmiştir. Örneğin Ö1 suların kirlenmiş olduğunda, böyle bir ortamda etrafa yayılan koku ve hoş olmayan görüntüden dolayı mutlu bir yaşam sürdüremeyeceğini söylemektedir. Ö5 ise böyle bir ortamdan çıkan kokudan dolayı mutlu olamayacağını, bilinçsiz insanların görüşmelerle anketlerle bilinçlendirilebileceğini, daha fazla çöp kutularının konulması gerektiğini ve belediye başkanı ile konuşacağını belirtmiştir. Ö10 ise görüşlerini “Etrafına

baktığında insan güzel şeyler görmek ister bu yüzden kirli bir çevrede mutlu olamazdım. 5. sınıftayken burası çok kirliydi, Elazığ'da çöp toplama kampanyası oldu bizde katıldık. Kolumuza poşet takıp öğretmenlerimizle beraber çöpleri topladık aradan bir hafta geçti ama tekrar eskisi gibi oldu” Ö6 “Böyle bir ortamda rahat edemezdim, evin bile böyle dağınık olduğunda rahat edemezsin bu yüzden insan çevre kirliliğinde mutlu olamaz” şeklinde ifade etmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevre ve sorunlarına yönelik tutumları ve çözüm önerileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını yüksek seviyede düşündüğü görülmüştür. Bu durumun çevre sorunları ve etkilerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda da (Ağtaş ve ark., 2019; Sönmez ve Yerlikaya, 2017), araştırma bulgularını destekler nitelikte olup, ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları iyi düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonuçları ile benzer nitelikte Bonnett ve Williams (1998), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu yaptıkları çalışmada tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunu desteklemeyen çalışmalar da (Ürey ve Aydın, 2014; Oğurlu ve ark., 2013) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin çevreyle ilgili olumlu tutuma sahip olmadıkları belirlenmiştir. Atasoy (2005) tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonucundan farklı olarak ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgilerinin ve çevreye yönelik tutumlarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin çevre sorunlarını çevre unsurlarının kirliliği olarak nitelendikleri görülmüştür. Öğrenciler çevre sorunlarını su kirliliği, hava kirliliği, çöp sorunu, görüntü kirliliği, toprak kirliliği ve atıklar olarak belirtmişlerdir. Alan yazında çalışmanın bulgularını destekleyecek çalışmalara rastlanılmaktadır. Öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili verdikleri cevaplar Önal-Tarık'ın (2018) öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin bakış açılarını incelediği çalışmasının sonucu ile örtüşmektedir. Aynı şekilde Yılmaz ve ark. tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz ve arkadaşları yaptıkları çalışmada çevre sorunlarını “hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, katı atık kirliliği” olarak sınıflandırmışlardır (Yılmaz ve ark., 2017). Aynı şekilde Yalçinkaya (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise 8.sınıf öğrencilerine göre en önemli çevre sorunları olarak su kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği ormanların yok olması, çöp sorunu, doğal afetler, trafik kazaları, gecekondu sorunu ve görüntü kirliliği olarak belirlenmiştir.

Çalışmada ozon tabakasının incelenmesi, nesillerin tükenmesi, asit yağmurları, iklim değişikliği gibi küresel çevre sorunlarından öğrencilerin bahsetmediği görülmüştür. Sadece bir öğrencinin küresel ısınmadan bahsettiği tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yakın çevrelerindeki ve somut olarak gördükleri çevre sorununu çevre kirliliği olarak algıladıkları ve duyarlı oldukları ancak küresel çaptaki çevre sorunlarını algılayamadıkları ve duyarlı olmadıkları çıkarımı yapılabilir. Benzer şekilde Meydan ve ark. (2009) çalışmasında katılımcıların hava ve su kirliliği ile su israfı konusunda duyarlı olduklarını fakat sera etkisi, asit yağmurları ve ozon tabakasının incelenmesi konularında ise farkındalığa sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Yılmaz ve ark. (2016) çalışmasında da görülmektedir. Yılmaz ve arkadaşları çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarını kirlilik olarak nitelendirdiklerini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Önal (2018) okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının çevre sorunu olarak çevre kirliliğinden bahsettiklerini belirtmiştir. Araştırmalardan elde edilen bu benzer sonuçların ülkemizdeki çevre eğitimi uygulamalarının çevre kirliliği odaklı olarak işlendiği düşüncesini akla getirmektedir (Önal-Tarık, 2018).

Çalışmada öğrencilerden çevre sorunlarına çözüm önerileri sunmaları istenmiştir. Öğrenciler çevre sorunlarına çözüm olarak biyokütle projesi, çöp kutusu, su arıtımı, geri dönüşüme önem verilmesi, fabrika bacalarına filtre takma, az parfüm kullanma, çöp atımların uyarılması, para cezası verme şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin çevre sorunlarına çözüm önerileri getirmede yeterli olmadıkları söylenebilir. Çalışmadan elde edilen benzer bulgulara Yalçinkaya (2013) çalışmasında da rastlanılmaktadır. Yalçinkaya (2013) çalışmasında öğrencilerin çevre kirliliğini önlemek için çöplerin atılmaması, atımlara uyarılarda bulunulması, geri dönüşüme önem verilmesi şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır. Benzer şekilde Sağır ve ark. (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin çeşitli çevre etkinliklerine katılımlarının düşük düzeyde olduğu; yakın çevrelerindeki çevre problemlerini tanıma ve bunlara çözümler sunmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Yılmaz ve Gültekin (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevre kirliliği hakkında yeterli seviyede olmadıkları belirlenmiştir. Çetin-Balcı (2012) ise çalışmasında öğrencilerin geri dönüşüm konusunda duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğrencilerin çevre sorunlarının çözümünde otorite olarak belediyeyi düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçtan öğrencilerin sorunların çözümünde daha çok tek bir otoriteye ihtiyaç duydukları ve farklı sivil toplum kuruluşları veya farklı kurumlardan bahsetmedikleri tespit edilmiştir. Yılmaz ve ark. (2017) öğrencilerin çevre sorunlarının kim veya kimler tarafından çözülebileceğine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin en çok belediyenin çevre sorununu çözebileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin çevreyi kirleten kişileri uyarma davranışını gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuca paralel bir şekilde Çabuk ve Karacaoğlu (2003) üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun özellikle hava kirliliği konusunda duyarlı olmaları için diğer insanları uyardıklarını bildirmişlerdir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Çetin-Balcı (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin diğer insanlara çevre bilinci oluşturmada herhangi bir çaba içerisinde olmadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevre problemlerine çözüm bulma gibi bir takım olumlu faaliyetlerde bulunma ve kısmen çevre dostu olma niyetinde oldukları söylenebilir. Şimşekli (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılığının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Atasoy ve Ertürk (2008)' ün ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çevre bilgisi ve çevre tutumu açısından yeterli düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Bu duruma çevre eğitimi hedef ve davranışlarını kazandırmada uygun öğretim tekniklerinin okullarda uygulanmaması, uygulamalı eğitimden daha çok teorik bir çevre eğitime önem verilmesi sebep olarak gösterilebilir.

Çalışmada öğrencilerin çevre problemlerinin olduğu bir ortamda yaşamının mutlu olunamayacağını görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Strife (2012), 10-12 yaş arası öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin çevre problemleri ile ilgili duygularını belirlemeye dönük sorular yöneltilmiştir. Buna göre öğrencilerin çevre problemleri ile ilgili mutsuzluk, korku ve kızgınlık bildiren ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Araştırmada öneri olarak öğrencilerin çevreyi koruma ve iyileştirmeye yönelik çalışmalara gönüllü olarak katılmaları için çevre bilinci ile yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Çalışmada bazı öğrencilerde kavram yanlışlarının olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerdeki kavram yanlışlarını giderecek uygulamalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrencilerin çevre problemlerinin belirleme, sebeplerini araştırma ve çözüme yönelik çeşitli beceriler kazandırılmalıdır. Çevre sorunlarına farkındalık kazandırmak için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bu amaçla okul dışı öğrenme ortamlarından da faydalanabilir. Öğrenciler çevre ile ilgili çeşitli dernek ve kuruluşlarda yapılan faaliyetler bakımından bilgilendirilmelidir. Çevre eğitimde ulusal çevre sorunlarının yanında küresel çapta çevre sorunları üzerinde de durulmalı ve bu sorunların gelecekteki yaşama etkisine yönelik öğretim yapılması öneri olarak sunulabilir.

**Çıkar çatışması:** Makalede çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKLAR

- Ağtaş, B., Bektaş, O., & Güneri, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi. *Online Science Education Journal*, 4(1), 66-85.
- Altın, M., Bacanlı, H., & Yıldız, K. (2002). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutumları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara.
- Arslantaş, H. İ., Marakçı, R. T., & Beştaş, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için Eğitim: Çocuk-Doğa Etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Belen, B. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerin sürdürülebilir çevre hakkındaki bilgi, başarı ve davranışlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bonnett, M., & Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes to wards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159-174.
- Cordes, C., & Miller, E. (Eds.). (1999). Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood. Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445803.pdf> adresinden 30.06.2021 tarihinde alındı.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Çabuk, B. (2019). *Çevre Eğitimi*. D. K. Pamuk (Ed). Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik (ss.1-50) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B., & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevreye duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1-2), 189-198.
- Çetin-Balci, E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 395-407.
- Erdoğan, M. (2021). İlköğretim öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma: Çanakkale örneği, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(1), 249-271
- Erten, S. (2005). Okulöncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research In Education* (8th Edition). New York: The McGraw-Hill Companies,
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 411-430.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275
- Meydan, A., Doğu, S., & Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153 -168,
- Milfont, T., & Duckit, J. (2009). The Environmental attitudes inventory: A Valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80-94.
- Oğurlu, I., Alkan, H., Unal, Y., Ersin, M.O. and Bayrak H. (2013). Contributions of Environment and Nature Training to Geography Education: Ide Projects Case Study / Çevre ve Doğa Eğitimlerinin Coğrafya Eğitimine Katkıları: IDE Projeleri Örneği, The 3rd Internatinal Geography Sempodium-GEOMED (p. 498-508). Kemer-Antalya-Turkey Symposium Proceedings, ISBN:978-605-62253-8-3
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Önal-Tarık, N. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve çevre dostu davranışları: fenomenolojik bir araştırma *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 29-44. Doi:10.9761/JASSS7498
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, U. (1991). *Çevre Eğitimi. Türkiye’de Çevre Kirlenmesi Öncelikleri Sempozyumu Kitabı*, 21-22, İstanbul.
- Öztürk-Zayımoğlu, F., Öztürk, T., & Şahin, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi özyeterlik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 293-311.
- Sağır, Ş. U., Aslan, O., & Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.
- Sever, R., & Yalçınkaya, E. (2018). *Çevre Eğitimine Genel Bir Bakış ve Temel Kavramlar*. R. Sever ve E. Yalçınkaya (eds). Çevre Eğitimi (1-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Soğukpınar, R., & Karışan, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 583-606.
- Sönmez, E., & Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları üzerine bir alan araştırması: Kastamonu İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1239-1249.
- Strife, S. J. (2012). Children's environmental concerns: epressing ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2011.602131>
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerinin ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(1), 83-92.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Development and validation of an environmental attitudes scale for high school students. *Hacettepe University Journal of Education*, 30, 240-250.
- Ürey, M., & Aydın, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 37-50.
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: Nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.
- Yavuz, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Ulusal Tez Merkezi Veritabanı (Erişim No:591121).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, O., Bedur, S., & Uysal, R. (2016). Çocukların çevreye ilişkin görüşleri: Salda gölü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(1), 59-72.
- Yılmaz, F., & Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120-132.
- Yılmaz, O., Samsunlu, Ü., & Peker, R. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri: Isparta İli Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 283-301
- Yücel-Özata, E., Özkan, M., Güngör N. S., & Özer-Zeren, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının davranış, duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 2021-2040.



## Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aylık Eğitim Planı ve Yarım Günlük Eğitim Akışındaki Genel Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi

Nursel Ata<sup>1</sup>

Emine Yılmaz Bolat<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışma; okul öncesi eğitimde öğretmenin, çocuğun ve programın etkililiğini ölçme durumuna yönelik yapılmış bir araştırmadır. Bu anlamda MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde çok yönlü değerlendirme uygulamaları, öğretmen tarafından hazırlanmış aylık eğitim planı ve yarım günlük eğitim akışları incelenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel bir çalışma olarak belge/doküman incelenmesi sonucu elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır. Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir merkez ilçelerindeki resmi ve bağımsız anaokullarında görev yapan 12 öğretmenin sınıfında uyguladığı 3 aya ait, 36 aylık eğitim planı ve 576 yarım günlük eğitim akışı olmak üzere, toplam 612 aylık eğitim planı ve yarım günlük eğitim akışı incelenmiştir. Yapılan araştırmada, öğretmenler tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla değerlendirme yapıldığı görülmüştür. Bu durum MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunmayan bir sonuçtur. MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerinden biri olan çoklu değerlendirme; okul öncesi eğitiminde sonuç yerine süreç odaklı bir değerlendirmeyi önemsemektedir. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin hazır plan kullandıkları ve çoklu değerlendirmeyi kes-yapıştır yoluyla gerçekleştirdiği görülmüştür.

### Anahtar kelimeler:

Okul öncesi programı, çok boyutlu değerlendirme, aylık eğitim planı ve yarım günlük eğitim akışı.

## Investigation of the Evaluation Studies on Monthly and Half-Day Education Flow in Pre-School Education Program

**Abstract:** This study aimed to investigate the effectiveness of the teacher, the child and the program in pre-school education. In this sense, sophisticated evaluation practices, monthly education plan prepared by the teacher and half-daily education flows were examined within the framework of the MEB (2013) Pre-School Education Program. This qualitative study is based on the analysis of the data obtained as a result of document analysis. A total of 612-monthly education plans and half-day education flows including a 3-month, 36-month education plan and 576 half-day education flows, applied by 12 teachers working in public and independent kindergartens in the central districts of Mersin, Akdeniz, Mezitli, Toroslar and Yenişehir were examined. In this study it was found that the evaluation was made through the checklist prepared by the teachers. This is a result that is not found in the MEB (2013) Pre-School Education Program. Comprehensive assessment, which is one of the main features of the MEB (2013) Pre-School Education Program; gives importance to a process-oriented evaluation rather than a result-oriented evaluation in pre-school education. In addition, in this study it was found that the teachers used ready-made plans and carried out comprehensive assessments by copy-paste techniques.

### Key Words:

Preschool program, comprehensive evaluation, monthly plan and half-daily education flow.

Geliş Tarihi: 19.08.2021

Kabul Tarihi: 26.02.2022

Yayın Tarihi : 29.06.2022

<sup>1</sup> Uzman, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [mercannur497733mersin@hotmail.com](mailto:mercannur497733mersin@hotmail.com), ORCID: 0000-0003-0899-5033

<sup>2</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, [emineyilmaz@mersin.edu.tr](mailto:emineyilmaz@mersin.edu.tr), ORCID: 0000-0002-1062-4752

\*Bu çalışma UBCAK Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil, motor ve özbakım becerilerini; ilk öğrenmelerini kullanarak şekillendirdiği bir dönemdir. Gelişimin en hızlı olduğu dönemlerin içinde bulunan okul öncesi çocukluğun ilk yıllarını kapsamı açısından önemlidir (Gülaçtı ve ark., 2014). Okul öncesi dönem, çocukların içinde bulunduğu ortamdan en üst düzeyde yararlanmasını gerektiren bir süreç olduğundan; çocukların gelecekteki hayatlarına daha iyi bir yatırım yapabilmesi amacıyla, nitelikli bir okul öncesi eğitimi alması desteklenmelidir. Nitelikli bir eğitim süreci, nitelikli bir eğitim programına duyulan ihtiyacı göstermesi açısından önemli görülmektedir (Aslan ve Uygun, 2019). Bu nedenle okul öncesi eğitimde uygulanacak program çok iyi bir şekilde planlanmalı ve değerlendirilmelidir (MEB, 2016). Bu durum okul öncesi eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir (Göle ve Temel, 2020). Erken çocukluk programlarının değerlendirmelerinden elde edilen sonuçların, bilinçli şekilde idari ve mali kararlar alabilmesi için politika yapımalarına rehberlik etmesi gerekir. Politika yapıcıları, hangi program öğelerinin, politikaların veya aile ve toplum koşullarının, hangi koşullar altında olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu bilmeye ihtiyaç duyarlar (Joan, 2018). Bu kapsamda okul öncesi eğitim programlarının etkisi ortaya konulmalıdır. Okul öncesinde değerlendirme araştırması, hızlı gelişim sağlayan programlar ile erken çocukluk politikalarına odaklanan gelişmekte olan ülkeler için hem özelliği hem de zamanlaması açısından özellikle önemlidir (Rao ve ark., 2012). Çünkü okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi, uygulanan eğitim programından etkilenmektedir. Programın güçlü ve zayıf yönleri çocuğun becerilerine yansıtılabilmektedir (Chambers ve ark., 2010). Bu durum çocukların ilkokuldaki performansını şekillendirmektedir (OECD, 2020). Bu anlamda politika yapıcılar, çok güçlü programlar hazırlatmalıdır (Barnett, 2008). Okul öncesi eğitim programları okul öncesi gelişim programları, ebeveynlik programları, beceriye dayalı müfredat ve öğretmen mesleki gelişim programlarını içerebilmelidir (Joo ve ark., 2020).

Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmetleri toplum temelli ve kurum temelli uygulamalar şeklinde yürütülmektedir. Kurum temelli uygulamalar kapsamında okul öncesi eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi gerekir. Yurt dışında yapılan bir çalışmada devlet tarafından yürütülen erken çocukluk programlarının etkinliğinin ev tabanlı ve toplum temelli kurumlardan daha yüksek olduğu elde edilmiştir (Rao ve ark. 2012). Türkiye’de devlet tarafından verilen fazla sayıda erken çocukluk eğitimi kurumu bulunmaktadır. Ülkemizde 3-6 yaş dönemi çocuklarına sunulan okul öncesi eğitim hizmeti, ilkokula kadar devam bir süreç olarak; okul öncesi eğitim programı dâhilinde, etkinlikler dâhilinde sürdürülmektedir. Etkinlik içeriklerinin uygunluğunun kontrolü çok önemli görülmekte ve bu sorumluluk alanda görev alan öğretmenlerden beklenmektedir (MEB, 2016). Ancak bir programın eksiksiz bir şekilde hazırlanması tek başına yeterli değildir. Öğretmen tarafından benimsenmeyen ya da tam olarak anlaşılmayan programın uygulanmasında problemler yaşanabilmektedir (Özsirkinti ve ark. 2014). Uygulamaya yönelik yaşanabilecek bu sorunlar değerlendirmeye de yansıtılabilmektedir. Okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirmenin çocukların doğal yaşamlarının bir parçası olarak gerçekleştirilmesi, daha geçerli ve güvenilir bilgilerin elde edilmesini destekleyebilmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Böylece ölçme ve değerlendirme yoluyla eğitimde gözlenebilir değişim meydana gelmekte ve öğrenilenler somutlaşabilmektedir (MEB, 2016).

Okul öncesi eğitimde program değerlendirmesi, eğitim programının etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Sapsağlam, 2013). Değerlendirmeyi, planlama kadar önemli bir aşama olarak gören Milli Eğitim Bakanlığı (MEB); öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi, sürecin gözden geçirilmesi olarak ifade etmektedir. Bu süreç MEB (2013) tarafından “Çocukların Değerlendirilmesi”, “Programın Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenin Değerlendirilmesi” olmak üzere farklı boyutlarda ele alınan, çoklu bir değerlendirme süreci olarak görülmektedir.

Okul öncesi eğitimi programının “Çocuk Açısından” genel değerlendirmesi MEB (2013) tarafından çocukların gelişimlerinin kayıt altına alınmasına yönelik önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu aşamada çocukların gelecek öğrenmelerini desteklemeye ilişkin gelişimleri hakkında bilgi toplama, belgeleme ve bunu onların gelecek öğrenmelerine katkı sunmak üzere değerlendirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ünal, 2018). Çocukların gelişimlerinin takip edilmesi, çocuğun neyi başarabildiği ve başarı düzeyine ilişkin veriler sunarken; aynı zamanda neyi, nasıl yaptığına dair bilgiler de vermektedir (MEB, 2013). Değerlendirme yapılırken; aynı zamanda çocuğun gelişiminin kayıt altına alınması amacıyla MEB (2013) “Gelişim Gözlem Formu”, “Gelişim Raporu” ve “Gelişim Dosyası”ndan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Bunlarla birlikte “Çocuk Açısından” değerlendirilme yapılırken; kontrol listeleri, anekdotlar, gözlemler ve portfolyolar en yaygın ve en işlevsel ölçme araçları olarak faydalanılması gerektiği savunulmaktadır (AÇEV, 2020; Balcı ve Tezel-Şahin, 2021; Güçlü ve Ankara, 2020; Kan, 2007; Sapsağlam, 2013). Ayrıca MEB (2016) tarafından “Çocuk Açısından” değerlendirme yapılırken; etkinlikle ilgili soru sorma ve sohbet etme, birbirine sunum yapma, çalışma sayfaları, resim, afiş,

poster çalışmaları yapılması; etkinliklerin fotoğraflanması, daha sonra fotoğraflar hakkında konuşulması şeklinde de yapılabileceği ifade edilmektedir. Bütün bunlar, yapılan etkinlikle ilgili çocuğun öğrenmelerine ilişkin öğretmene dönüt sağlamaktadır.

“Program Açısından” değerlendirme yapılırken; öğretmenlerin aylık eğitim planları ve günlük eğitim akışlarını tüm boyutlarıyla değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin plan ve uygulama arasında tutarlılık sağlama, uygulama sonrasında ortaya çıkacak yeni ihtiyaçların neler olduğu konusunda karar alma ve bütün bunları aylık eğitim planı ve yarımlık eğitim akışında bulunan genel değerlendirme kısmına yazmaları istenmektedir (MEB, 2013). Bu doğrultuda AÇEV (2020), planların çocukları aktif kılma durumuna dikkat çekerek; etkinlik düzeyinin grubun yaş, gelişimsel düzey ve bireysel özelliklerine uygunluğu açısından önemli olduğu vurgulamaktadır. Kazanım ve göstergelere yönelik etkinliklerin çeşitlilik durumu, araç ve gereçlerin uygunluğu, etkinliğin süresi, etkinlikler ile uygulananlar arasındaki tutarlılığı etkileyebileceği ifade edilmektedir.

Okul öncesi programın “Öğretmen Açısından” değerlendirmesi, öğretmenin sınıf ortamındaki başarısına ilişkin farkındalığı sağlamak ve ihtiyaç duyulan önlemler hakkında karar vermeye yönelik bir yöntem olarak görülmektedir (MEB, 2013). Ayrıca MEB (2013), öğretmenlerin kendisini değerlendirmesini; öğretmenlerin güdülenmeleri, yaratıcılıklarının artması ve eksikliklerini görerek, kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlama açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. AÇEV (2020) tarafından, öğretmenlerin kendilerini hem mesleki hem de kişisel olarak geliştirmelerine yönelik, yeterlilikleri konusunda geri bildirim almaya açık olmaları açısından, önemli bir boyut olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Öte yandan Sapsağlam (2013), öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri amacıyla programın ve çocukların değerlendirmesinden elde edilen verilerin dikkatle analiz edilmeleri; bu analizler doğrultusunda kendi kişilik özelliklerini ve yeteneklerini gözden geçirmeleri gerektiğini söylemektedir. Böylece kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği yönündeki ipuçlarının elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin etkinliği planlarken, yürütürken ve değerlendirirken dikkat etmesi gereken noktaları göz önünde bulundurmaya dikkat edebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2016).

Öte yandan MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çok yönlü bir değerlendirme gerektirdiğini vurgulayan Arslan ve İlkay (2015), yaptıkları araştırma da öğretmenlerin okul öncesinde değerlendirme formu doldurmaya ihtiyaç olmadığını düşündüklerini, bu uygulamanın masraflı olduğu ve aylara göre kazanım değerlendirme formunun doldurmanın güç olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi eğitimin sorunlarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimi programına ilişkin uygulama, planlama ve değerlendirmeye ilişkin zorluklar vurgulanmaktadır (Başaran ve Ulubey, 2018; Can ve Kılıç, 2019; Dilek, 2018; Gelebek-Üstün ve Uzun, 2020; Kılınç ve ark. 2021; Köksal ve ark. 2016; Sağır ve Aslan, 2017; Saygın ve Polatlar, 2020; Ögelman ve Karakuzu, 2016; Özkan, 2015; Tuncer, 2015).

## **Amaç**

Türkiye’de geliştirilen programlarla ilgili en büyük sorun ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanmaktadır (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2014). Bu sorunların, eğitim programların uygulanmasında; öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme durumları olmak üzere pek çok konuya yansıdığı görülmektedir (Özdemir, 2009). Bu anlamda çalışmada MEB (2013), okul öncesi eğitimi programında yer alan aylık eğitim plan ve günlük eğitim akışındaki genel değerlendirmeler “Çocuk Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” incelenerek; öğretmenlerin aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışlarına yönelik uygulamalarının; MEB (2013), okul öncesi eğitimi programına uygunluğu açısından değerlendirmek amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma, nitel bir çalışma olarak belge/doküman incelemesine dayanılarak elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, önceden kayıt altına alınmış belgelerden bilgi toplama tekniği olarak görülmektedir (Karasar, 2020). Dokümanların bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içerdiği vurgulanmaktadır (Kıral, 2020). Ayrıca bu çalışmada uzman görüşü alınarak MEB (2013) tarafından hazırlanan EK3- MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı Aylık Eğitim Planı Formatı ve EK8- MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı Yarımlık Eğitim Akışı Formatı’ndaki kriterler doğrultusunda hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla, aylık eğitim plan ve yarımlık eğitim akışları incelenmiştir. Nitel çalışmalarda kontrol listeleri kullanmak, çalışmanın niteliğini artırmaktadır (Yaşar, 2020).

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, uzman görüşü alınarak MEB (2013), okul öncesi eğitim programında yer alan Ek3 ve EK8'deki "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" ifade edilen genel değerlendirme kriterlerinin yer aldığı kontrol listesi kullanılmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi sayısal göstergelerle kanıtlanmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda bunu kanıtlayacak sayısal veriler olmadığı için geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi yapmak zordur (Başkale, 2016). Bu süreçte niteliği artırmak amacıyla yönergeler ve kontrol listeleri kullanılabilir (Yaşar, 2018). Ayrıca bu çalışmada yapısal geçerliliği artırmak için uzman görüşü alınarak kontrol listeleri son halini almıştır. Elde edilen belgeler, dış incelemeye uygun bir şekilde saklanmaktadır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplamak amacıyla, uzman görüşü alınarak, MEB (2013), okul öncesi eğitim programı doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin doldurduğu aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışında bulunan genel değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Okul öncesi eğitim programının değerlendirmesi çok yönlü bir değerlendirme değildir. Bu bölümler, okul öncesi eğitim programı kapsamında "Çocuk Açısından", "program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" değerlendirmek amacıyla incelenmiştir.

MEB (2013), okul öncesi eğitim programı doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin doldurduğu aylık eğitim plan ve yarım günlük eğitim akışında bulunan genel değerlendirme bölümleri incelenerek elde edilen veriler; MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde EK3 ve EK8'deki kriterler doğrultusunda hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma yapılmadan önce Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Etik Komisyonu ve Mersin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Bu kapsamda okulların idarecileriyle yüz yüze görüşülmüştür. Okul idarecilerine çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Pandemi nedeniyle okulların tatil olması ve bu süreçte öğretmenlerin sadece haftada bir gün okula geliyor olması nedeniyle gönüllük gösteren okul müdürleri tarafından öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Gönüllük gösteren öğretmenlerin altısıyla yüz yüze, altısıyla telefonla görüşülerek online ortamda eylül, ekim ve kasım aylarına ait yarım günlük eğitim akışları ve aylık eğitim planlarına ulaşılmıştır. Çünkü uzaktan eğitim sürecinde, salgın nedeniyle, okulların aldığı karar gereği aylık eğitim planları ve günlük eğitim akışları dahil, bütün yazışmalar online ortamda yapılabilmektedir. Okul öncesi eğitimi hizmeti veren kurumlar Kasım 2020 itibarıyla yüz yüze eğitime kapatıldığından; okulların yüz yüze eğitime açık olduğu eylül, ekim ve kasım aylarına ait planlar incelenmiştir.

MEB (2013), okul öncesi eğitim programı doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin doldurduğu aylık eğitim planı ve yarım günlük eğitim akışında bulunan genel değerlendirme bölümleri incelemek amaçlı, elde edilen dokümanlar temsili olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflar ne kadar yalın ya da ne kadar karmaşık olursa olsun, veriler gerçek değerleriyle ya da temsili olarak amacına uygun biçimde sınıflandırılıp şekillendirilmeden çözümlenmeye geçilmez (Karasar, 2020).

Bu doğrultuda Mersin merkez Akdeniz ilçesi aylık eğitim planlarından elde edilen veriler AA1, AA2 ve AA3 diye temsili olarak sınıflandırılmıştır. Mezitli ilçesinde elde edilen aylık eğitim plan verileri MA1, MA2 ve MA3 diye temsili olarak şifrelenmiştir. Toroslar ilçesinden aylık eğitim planlardan elde edilen veriler TA1, TA2 ve TA3 diye temsili olarak kodlanmıştır. Yenişehir ilçesi aylık eğitim planlardan elde edilen veriler YA1, YA2 ve YA3 diye temsili olarak işaretlenmiştir. Aylık eğitim planların değerlendirilmesi amacıyla genel değerlendirmenin her boyutu için ilçeler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Yine Mersin merkez Akdeniz ilçesi yarım günlük eğitim akışlarından elde edilen veriler AG1, AG2 ve AG3 diye temsili olarak sınıflandırılmıştır. Mezitli ilçesinde elde edilen yarım günlük eğitim akışlarından elde edilen veriler MG1, MG2 ve MG3 diye temsili olarak şifrelenmiştir. Toroslar ilçesi günlük planlardan elde edilen veriler TG1, TG2 ve TG3 diye temsili olarak kodlanmıştır. Yenişehir ilçesi yarım günlük eğitim akışlarından elde edilen veriler YG1, YG2 ve YG3 diye temsili olarak işaretlenmiştir. Yarım günlük eğitim akışlarının değerlendirmesi amacıyla genel değerlendirmenin her boyutu için bir tablo hazırlanmıştır.

Elde edilen aylık eğitim plan ve günlük eğitim akışları ait olduğu aylara ve uygulandığı tarihe sırasına göre sınıflandırıldıktan sonra tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda kullanılan ölçütler MEB'in 2013 programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planlardan elde edilen veriler analiz edilirken genel değerlendirme boyutları "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" başlıkları altında değerlendirilmiştir.

## Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışma için 18.05.2021 tarih ve 06 sayılı Mersin Üniversitesi Etik Kurul ve 01.02.2021 tarih ve 19939759 sayılı yazı ile Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Komisyonundan izin alınmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Okul öncesi dönemde değerlendirme çalışmaları “Çocuk Açısından”, “Öğretmen Açısından” ve “Program Açısından” çok boyutlu uygulamalardır. Bu anlamda elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikler Tablosu*

Demografik Özellikler		(f)	%
Katılımcıların Yaşı	31-40	12	100
Katılımcıların Cinsiyeti	Kadın	12	100
Katılımcıların Hizmet yılı	16-20	12	100
Katılımcıların Mezuniyet Durumu	Lisans	12	100
Katılımcıların Programla İlgili Eğitim Alma Durumu	Aldım	12	100

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların hepsinin kadın, 31-40 yaş aralığında, lisans mezunu, 16-20 yıl hizmet yapmış ve programla ilgili eğitim aldığı görülmektedir.

## Aylık Eğitim Planların İncelenmesi

MEB (2013)’e göre okul öncesi eğitimi programı kapsamında öğretmenlerin, eğitimi aylık dönemler hâlinde planlaması önerilmektedir. Bu kapsamda her ilçeden 3 öğretmen olmak üzere, toplam 12 öğretmenin, 36 adet aylık eğitim planı incelenmiştir.

**Tablo 2**

*AA1, AA2 ve AA3’e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Aylık Eğitim Planı Genel Değerlendirme Tablosu*

AYLAR	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
		Çocuk Açısından	Öğretmen Açısından	Program Açısından
EYLÜL	AA1	✓	✓	✓
	AA2	✓	✓	✓
	AA3			
EKİM	AA1	✓	✓	✓
	AA2	✓	✓	✓
	AA3			
KASIM	AA1	✓	✓	✓
	AA2	✓	✓	✓
	AA3			
TOPLAM		6	6	6

Tablo 2 incelendiğinde; AA1’in eylül, ekim ve kasım aylarına ait genel değerlendirmeleri MEB (2013), okul öncesi programı doğrultusunda “Çocuk Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” yaptığı görülmektedir. “Çocuk açısından” AA1’in çok boyutlu değerlendirmesi incelendiğinde “Etkinlikler uyum haftası ve eylül ayı için planlanan kazanım ve göstergelere uygundu. Hazırlanan etkinlikler çocukların yaş grubuna ve hazırbulunmuşluk seviyesine uygundu.” ifadeleri yer almaktadır. “Çocuk açısından” incelendiğinde “Çocuklar okula gelme konusunda oldukça istekli ve heyecanlıydı. Çocuklar etkinliklere aktif olarak katıldı. Okula ve okul kurallarına hızlı bir şekilde uyum gösterdiler.” değerlendirmesinin yapıldığı görülmektedir. “Program Açısından” incelendiğinde ise “Planlanan etkinlikler çocukların yaş grubu, hazırbulunmuşluk seviyeleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından uygulandı. Okulun ilk ayı olduğu için çocukların dikkat dağınıklığına bağlı bazı zorluklar yaşadığı gözlemlendi.” değerlendirmesine yer verilmektedir.

AA2'e ait aylık eğitim plan "Çocuk açısından", "Program açısından" ve "Öğretmen açısından" incelendiğinde; değerlendirmenin MEB (2013), okul öncesi eğitim programında yer almayan bir kontrol listesi aracılığıyla gerçekleştiği; ay sonunda artı (+), yarım artı (⊥) ve eksi (-) olarak işaretlenme yoluyla değerlendirme yapıldığı görülmektedir. AA3'e ait eylül, ekim ve kasım aylarına ilişkin aylık eğitim planların değerlendirme bölümleri boş bırakılmıştır.

Aylık eğitim planların çok boyutlu olarak doldurulması ve değerlendirilmesi, bir sonraki aya ilişkin eğitim planın, çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden planlanmasına olanak sağlamaktadır (MEB, 2013). Yapılan araştırmada AA1, AA2 ve AA3'ün aylık eğitim planlarının bu değerlendirme kriterlerine uygun yapılmadığı görülmektedir.

**Tablo 3**

*MA1, MA2 ve MA3'e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Aylık Eğitim Planı Genel Değerlendirme Tablosu*

AYLAR	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
		Çocuk Açısından	Öğretmen Açısından	Program Açısından
EYLÜL	MA1			
	MA2	✓	✓	✓
	MA3	✓	✓	✓
EKİM	MA1			
	MA2	✓	✓	✓
	MA3	✓	✓	✓
KASIM	MA1			
	MA2	✓	✓	✓
	MA3	✓	✓	✓
TOPLAM		6	6	6

Tablo 3 incelendiğinde; MA1'in eylül, ekim ve kasım aylarına ait aylık eğitim planlar genel değerlendirme bölümlerinin "Çocuk açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen açısından" değerlendirme yapılmadığı ve boş bırakıldığı görülmektedir.

MA2'e ait planlar incelendiğinde eylül, ekim ve kasım aylarına ait aylık eğitim plan değerlendirmelerinin yapıldığı görülmektedir. Eylül aylık eğitim planı "Çocuk Açısından" incelendiğinde "Öğrenciler, etkinliklere keyifle katıldı. Uyum sorunu yaşanmadı." değerlendirilmesi yapılmıştır. "Program açısından" incelendiğinde "Pandemiden dolayı öğrenciler eylül ayında, 2 gün okula gelebildiklerinden, kazanım ve göstergeler ile bazı kavramlar tam olarak ele alınamamıştır. İlerleyen aylarda söz konusu kazanım ve göstergeler ile kavramlar tespit edilip tekrar ele alınmasına karar verilmiştir." ifadeleri kullanılmıştır. "Öğretmen Açısından" değerlendirildiğinde ise "Ailelerle tanışıldı. Velilere, pandemiden dolayı alınan tedbirler hakkında, bilgi verildi. Toplantı zoom uygulaması üzerinden yapıldı." değerlendirmesine yer verilmiştir.

MA3'e ait aylık eğitim planlar incelendiğinde eylül, ekim ve kasım aylarına ait genel değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. MA3'e ait kasım aylık eğitim plan "Çocuk Açısından" incelendiğinde "Planda var olan belirli gün ve haftalar yönelik yapılan etkinliklerde çocukların aktif katılımı sağlandı. Ayrıca plandaki kavram, sayı, şekil çalışmaları da yapılarak çocukların öğrenmesi sağlandı." ifadeleri kullanılmıştır. Aylık eğitim plan "Program Açısından" incelendiğinde "Belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda günlük planlar uygulandı. Günlük planlar çocukların yaş seviyesine ve ilgisine uygun seçildi." olarak ifade edildiği görülmüştür. Aylık eğitim plan "Öğretmen Açısından" değerlendirildiğinde "Rehber olundu. Günlük planlar doğrultusunda eve gönderilen aile bülteni ile ailelerinde eğitime katılımı sağlandı. Öğrencilerin ince motor kas gelişimi için makas kesme ve kalem tutma davranışları üzerinde duruldu. Ailelerden de bu konuda destek istendi." değerlendirmesi yapılmıştır.

Aylık eğitim planlar, çocukların gelişimini desteklemeye yönelik faaliyetleri planlamak amacıyla kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, özel gün ve haftalar, aile katılım etkinlikleri ve değerlendirmeyi içine alan bir çalışma taslağı olarak planlanmalıdır (MEB, 2013). Yapılan incelemelerde öğretmenlerin çok boyutlu değerlendirme yaptığı; ancak çok boyutlu değerlendirme içeriğinin yeterli olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4**

TA1, TA2 ve TA3e' Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Aylık Eğitim Planı Genel Değerlendirme Tablosu

AYLAR	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
		Çocuk Açısından	Öğretmen Açısından	Program Açısından
EYLÜL	TA1	✓	✓	✓
	TA2	✓	✓	✓
	TA3			
EKİM	TA1	✓	✓	✓
	TA2	✓	✓	✓
	TA3			
KASIM	TA1	✓	✓	✓
	TA2			
	TA3	✓		
<b>TOPLAM</b>		5	5	5

Tablo 4 incelendiğinde; TA1'in eylül, ekim ve kasım aylarına ait aylık eğitim planları "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" genel değerlendirmenin MEB (2013), okul öncesi eğitim programında yer almayan bir kontrol listesi aracılığıyla gerçekleştirildiği; ay sonunda artı (+), yarım artı (⊥) ve eksi (-) olarak işaretlenme yoluyla değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

TA2'ye ait eylül aylık eğitim planı, genel değerlendirmesi incelendiğinde "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" bölümlerinin doldurulduğu görülmektedir. "Çocuklar Açısından" incelendiğinde "Programda yer alan kazanım ve göstergelere yönelik çalışıldı. Planda ifade edilen faaliyetler, çocukların dikkatini çekti. Hiçbir problem yaşanmadan etkinlikler tamamlandı." olarak değerlendirme yapılmıştır. "Program Açısından" incelendiğinde "Planlamada alınan amaç ve kazanımlara ulaşmaya çalışıldı. Etkinlik çeşitliliğine dikkat edildi. Sadece bir etkinliğe değil pek çok etkinliğe yer verilmeye çalışıldı." cümleleriyle değerlendirme yapılmıştır. "Öğretmen Açısından" değerlendirme incelendiğinde ise "Etkinlikler keyifliydi, akıcı bir şekilde faaliyetler gerçekleşti." değerlendirmesine yer verilmiştir.

TA2'ye ait ekim aylık eğitim planı "Çocuklar Açısından" incelendiğinde "Planda yer alan etkinliklerin uygulanmasında her hangi bir problem yaşanmadı, çocuklar etkinliklere katıldı ve program eksiksiz tamamlandı." "Program Açısından" incelendiğinde "Planlamada alınan amaç ve kazanımlara ulaşmaya çalışıldı. Etkinliklerin gün içindeki dağılımında aktif ve pasif dengesi kurulmaya çalışıldı." "Öğretmen Açısından" incelendiğinde ise "Etkinlik çeşitliliğine dikkat edildi. Sadece bir etkinliğe değil pek çok etkinliğe yer verilmeye çalışıldı." ifadelerine yer verildiği görülmüştür. Gözlem sonucu ulaşılan verilerin, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda bir sonraki plana dahil edilmesi önemlidir (MEB, 2013). Yapılan incelemede, bu tür değerlendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca TA2 kasım aylık eğitim planı incelendiğinde "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" değerlendirme yapılmadığı görülmüştür. TA3'e ait eylül, ekim ve kasım aylık eğitim planlarına ait genel değerlendirme bölümleri incelendiğinde ise değerlendirmenin yapılmadığı görülmüştür.

Okul öncesi dönemin çok önemli olması, sürecin planlı ve programlı olmasını gerekli kılmaktadır. Gerçekleşen etkinlikler, programda bulunan kazanımlar doğrultusunda; süreç ve sonuç çocukların göstermesi hedeflenen çıktılara uygun takip edilmelidir. Bu anlamda okul öncesi eğitiminde değerlendirme, çocuğun gelişiminin bir parçası olarak ayrıntılı ve bütünsel bir şekilde gözlem yapılması ve sonuçların rapor olarak hazırlanmasıyla birlikte öngörülen planın tüm yönleriyle değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (MEB, 2013). Yapılan incelemede, bu anlamda, planlarda eksikliklerin olduğu görülmüştür.

Tablo 5

YA1, YA2 ve YA3'e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Aylık Eğitim Planı Genel Değerlendirme Tablosu

AYLAR	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
		Çocuk Açısından	Öğretmen Açısından	Program Açısından
EYLÜL	YA1	✓	✓	✓
	YA2	✓	✓	✓
	YA3	✓	✓	✓
EKİM	YA1	✓	✓	✓
	YA2	✓	✓	✓
	YA3	✓	✓	✓
KASIM	YA1	✓	✓	✓
	YA2	✓	✓	✓
	YA3	✓	✓	✓
TOPLAM		9	9	9

Tablo 5 incelendiğinde; YA1'e ait eylül aylık eğitim planı "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" genel değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. "Çocuk Açısından" değerlendirme incelendiğinde "Çocukları mevcut şartlara hazırlamak amacıyla yapılan güzel bir plan olmuştur. Çocuklar okula alışma sürecini zorlanmadan geçirdi." olarak ifade edilmiştir. "Program Açısından" incelendiğinde "Plan çocukların yaşına gelişimsel özelliklerine uygundur. Beslenme saati, covid dolayısıyla yapılmadığından, planda yer almadı." olarak değerlendirme yapılmıştır. "Öğretmen Açısından" incelendiğinde ise "Sınıf mevcutlarının çok az olması oryantasyon dönemini kolaylaştırdı. Etkinlikler düzenli uygulandı. Herhangi bir sorun yaşanmadı." şeklinde değerlendirmenin yapıldığı görülmüştür.

YA2'ye ait aylık eğitim planları incelendiğinde genel değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. YA2'ye ait ekim aylık eğitim planı incelendiğinde "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" değerlendirmenin yapılmadığı görülmüştür. Değerlendirme başlığı altında "Öğrenciler okula uyum sağladı ve etkinliklere istekli katıldı. Yapılan oyun etkinliklerini eğlenceliydi. Programa uygun hazırlanan aylık eğitim planı uygulandı ve bir sorun yaşanmadı. Uygulamalar için gerekli materyaller ve malzemeler veli işbirliği ile sağlandı." yorumuyla bütün bir ayın planı toplu olarak özetlenmiştir.

YA3' ve YA3'e ait kasım aylık eğitim planı "Çocuklar Açısından" incelendiğinde "Genel olarak çocukların etkinliklere katılım ve ilgileri güzeldi." cümlesiyle ifade edilmiştir. "Program Açısından" incelendiğinde "Belirlenen program doğrultusunda eğitim etkinlikleri gerçekleştirildi." olarak yine tek cümleyle ifade edildiği görülmüştür. "Öğretmen Açısından:" incelendiğinde ise "Uygulamalarda bir problem durumu oluşmadı." olarak yazıldığı görülmüştür. Öğretmenler, çocuk gelişim gözlem formları aracılığıyla ulaştığı verileri göz önünde bulundurarak çocukları, programı ve kendisini değerlendirmeli ve söz konusu sonuçlara aylık eğitim planında yer vermelidir (MEB, 2013). Özellikle yaşanan Covid 19 sürecindeki çocukların gelişimlerinin takibi açısından bu formların doldurulması, sürecin etkisini ölçmek için önemli olabilirdi. Ancak bu tür çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.

#### Günlük Eğitim Akışlarının İncelenmesi

MEB (2013), okul öncesi eğitim programı çerçevesinde 12 öğretmene ait, 3 aylık eğitim ve yarım günlük eğitim akışları incelenmiştir. Her öğretmene ait 48 yarım günlük eğitim akışı olmak üzere toplam 576 günlük eğitim akışı incelenmiştir.



**Tablo 6**

AG1, AG2 ve AG3'e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Yarım Günlük Eğitim Akışı Genel Değerlendirme Tablosu

AYLAR	HAFTALAR GÜNLER	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
			Çocuk Açısından	Program Açısından	Öğretmen Açısından
EYLÜL	2 Hafta (10 Gün)	AG1	10	10	10
		AG2	10	10	10
		AG3	0	0	0
EKİM	4 Hafta (20 Gün)	AG1	20	20	20
		AG2	20	20	20
		AG3	0	0	0
KASIM	4 Hafta (20 Gün)	AG1	20	20	20
		AG2	20	20	20
		AG3	0	0	0
<b>TOPLAM</b>			100	100	100

Tablo 6 incelendiğinde; AG1 ve AG2'nin eylül, ekim ve kasım aylarına ait yarım günlük eğitim akışları "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" genel değerlendirmenin MEB (2013), okul öncesi eğitim programında yer almayan bir kontrol listesi aracılığıyla gerçekleştiği; ay sonunda artı (+), yarım artı (⊥) ve eksi (-) olarak işaretlenme yoluyla değerlendirme yapıldığı görülmektedir. AG3'e ait eylül, ekim ve kasım aylarına ait yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" doldurulmadığı, boş bırakıldığı görülmüştür.

**Tablo 7**

MG1, MG2 ve MG3'e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Yarım Günlük Eğitim Akışı Genel Değerlendirme Tablosu

AYLAR	HAFTALAR GÜNLER	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
			Çocuk Açısından	Program Açısından	Öğretmen Açısından
EYLÜL	2 Hafta (10 Gün)	MG1	0	0	0
		MG2	10	10	10
		MG3	10	10	10
EKİM	4 Hafta (20 Gün)	MG1	0	0	0
		MG2	20	20	20
		MG3	20	20	20
KASIM	4 Hafta (20 Gün)	MG1	0	0	0
		MG2	20	20	20
		MG3	20	20	20
<b>TOPLAM</b>			100	100	100

Tablo 7 incelendiğinde; MG1'in eylül, ekim ve kasım aylarına ait yarım günlük eğitim akışlarının "Öğrenci Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" doldurulmadığı görülmektedir.

MG2'ye ait, eylül ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde "Öğrenci Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" doldurulduğu görülmektedir. "Çocuk Açısından" incelendiğinde "Okulun bölümleri gezmek, okula ilk kez başlayan öğrencilerin ilgisini çekerken; şiiir etkinliği çocukların çok ilgisini çekmedi." "Program Açısından" incelendiğinde "Program uygulandı." "Öğretmen Açısından" incelendiğinde "Sosyal mesafe kurallarına uygun davranıldı. Çocuklarla keyifli zaman geçirildi." ifadelerinin yazıldığı görülmektedir.

MG3'e ait, eylül ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde "Öğrenci Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" doldurulduğu görülmektedir. "Çocuk Açısından" incelendiğinde "Çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan programda yer alan kazanımlara yönelik çalışmalar yapıldı. Uygulanan planda çocuklar için faaliyetler ilginçti, dikkatlerini çekti, etkinlikler öğrencilerle birlikte gerçekleşti. Çocukların hepsi uygulamada yer aldı." değerlendirmesinin yapıldığı görülmektedir. "Program Açısından" incelendiğinde aynı

şekilde “Çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan programda yer alan kazanımlara yönelik çalışmalar yapıldı. Uygulanan planda çocuklar için faaliyetler ilginçti, dikkatlerini çekti, etkinlikler öğrencilerle birlikte gerçekleşti. Çocukların hepsi uygulamada yer aldı.” değerlendirmesi tekrarlanarak değerlendirme bölümüne yazıldığı görülmüştür. “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “Amaçlar çocukların gelişim seviyelerine uygunluğu ve etkinlikler arasındaki aktif-pasif dengesinin sağlanmış olması öğretmen olarak başarılı olmamda bana yardımcı oldu. Planı uygularken bir zorluk yaşamadım. Çocuklar etkinliklere kolay ilgi gösterdi.” ifadeleri değerlendirme olarak yansıtılmıştır.

MG2’ye ait, ekim ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde “Öğrenci Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” doldurulduğu görülmektedir. “Çocuk Açısından” incelendiğinde “Çocukların seviyesine uygun bir plan hazırlandı ve uygulandı. Ancak yeterli katılım sağlanamadı. Bazı öğrenciler etkinliklere katılmak istemedi. Yine de planlanan etkinlikler süreye uygun bir şekilde tamamlatıldı.” olarak ifade edildiği görülmektedir. “Program Açısından” incelendiğinde “Faaliyetlere yönelik plana dahil edilen kazanım ve göstergelere ulaşıldı. Hem bireysel hem de grup etkinliği gerçekleşti. Faaliyetler için öngörülen süre yeterliydi. Çocuklar çok eğlendi. Herhangi bir sıkıntı yaşanmadı, plan tamamlatıldı.” olarak değerlendirme yapılmıştır.

MG3’e ait, ekim ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde “Öğrenci Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” doldurulduğu görülmektedir. “Çocuklar Açısından” değerlendirdiğinde “Tüm çocukların katılımı sağlandı. Çocukların severek faaliyetlere katıldığı gözlemlendi. Çocuklar yönergelere uygun hareket etti. Plan amaçlandığı şekilde uygulandı.” değerlendirmesi yapılmıştır. “Program Açısından” incelendiğinde “Planın tamamı uygulandı. Uygulama aşamalarında herhangi bir problemle karşılaşmadı. Çocuklar nezaket kelimelerini öğrendi.” “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “Planı uygularken bir zorluk yaşamadım. Bireysel konuşmalarda çocukların hepsinin kendilerini ifade etmelerine yeterince fırsat verildi.” değerlendirmeleri yapıldığı görülmektedir.

MG2’ye ait, kasım ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde “Öğrenci Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” doldurulduğu görülmektedir. “Çocuk Açısından” incelendiğinde “Yapılan plan çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verdiği için, çocukların etkinliklere severek katıldığı gözlemlendi.” Etkinliklere geçiş akıcı bir biçimde düzenlendi.” ifadeleri yazılmıştır. “Program Açısından” incelendiğinde “Plan kazanım ve göstergelere ulaşılacak etkinliklerden oluşmuştur. Programdaki etkinlikler amaç ve kazanımların gerçekleşmesine olanak tanıdı.” olarak değerlendirme yapılmıştır. “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “3 rakamına öğrencilerin ilgisini çekebildim. Yazmada zorlanan öğrencilerle birebir ilgilenildi. Planı uygularken bir zorluk yaşamadım.” değerlendirmesinin plana yansıtıldığı görülmektedir.

MG3’e ait, kasım ayı, yarım günlük eğitim akışı incelendiğinde “Öğrenci Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” doldurulduğu görülmektedir. “Çocuklar Açısından” incelendiğinde “Uygulanan plan çocukların seviyelerine uygundu, çalışmalar keyifliydi. Öğrenciler doğru beslenme için yapılan çalışmalara ilgi gösterdi.” değerlendirmesi yapılmıştır. “Program Açısından” incelendiğinde “Uygulanan planda kazanım ve göstergeler konuya uygundu, etkinlikler sıkıcı değildi, çocuklar etkinliklere katıldı.” cümlesi değerlendirme olarak yer almıştır. Plan “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “Uygulanan plan içerikleri çocuğun seviyesine uygundu, etkinlikler eğlenceliydi, katılım yüksekti. Çocuklar etkinliklere severek katıldı.” değerlendirmesinin yapıldığı görülmüştür.

Öğretmenler tarafından değerlendirme yapılırken; plan ve uygulama arasındaki tutarlılığı desteklemek amacıyla, yeni durumları fark edip bir sonraki plana dâhil etmeleri, daha sağlıklı bir eğitim sürecinin sağlanması açısından önemli görülmektedir (MEB, 2013). Yapılan incelemede değerlendirmenin bu şekilde yapılmadığı, yarım günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planları arasında bir bütünlük olmadığı görülmüştür.

**Tablo 8**

TG1, TG2 ve TG3'e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Yarım Günlük Eğitim Akışı Genel Değerlendirme Tablosu

AYLAR	HAFTALAR GÜNLER	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
			Çocuk Açısından	Program Açısından	Öğretmen Açısından
EYLÜL	2 Hafta (10 Gün)	TG1	10	10	10
		TG2	10	10	10
		TG3	0	0	0
EKİM	4 Hafta (20 Gün)	TG1	20	20	20
		TG2	20	20	20
		TG3	0	0	0
KASIM	4 Hafta (20 Gün)	TG1	20	20	20
		TG2	20	20	20
		TG3	0	0	0
<b>TOPLAM</b>			<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 8 incelendiğinde; TG1, TG2 ve TG3'e ait; eylül, ekim ve kasım aylarına ait yarım günlük eğitim akışlarındaki genel değerlendirmelerin "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" TG3'ün değerlendirme yapmadığı; TG1 ve TG2'nin ise değerlendirmeyi MEB (2013), okul öncesi eğitim programında yer almayan bir kontrol listesi aracılığıyla gerçekleştirdiği; ay sonunda artı (+), yarım artı (⊥) ve eksi (-) olarak işaretlenme yoluyla değerlendirme yapıldığı görülmektedir

**Tablo 9**

YG1, YG2 ve YG3'e Ait Eylül, Ekim ve Kasım Aylarına İlişkin Yarım Günlük Eğitim Akışı Genel Değerlendirme Tablosu

AYLAR	HAFTALAR GÜNLER	ÖĞRETMENLER	GENEL DEĞERLENDİRME		
			Çocuk Açısından	Program Açısından	Öğretmen Açısından
EYLÜL	2 Hafta (10 Gün)	YG1	10	10	10
		YG2	10	10	10
		YG3	0	0	0
EKİM	4 Hafta (20 Gün)	YG1	20	20	20
		YG2	0	0	0
		YG3	20	20	20
KASIM	4 Hafta (20 Gün)	YG1	20	20	20
		YG2	0	0	0
		YG3	20	20	20
<b>TOPLAM</b>			<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde; YG1'e ait, eylül ayı, yarım günlük eğitim akışlarının "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" genel değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. "Çocuk Açısından" incelendiğinde "Çocuklar etkinliklere aktif olarak katıldı. Zorluk yaşanmadı." ifadesi kullanılmıştır. "Program açısından" incelendiğinde "Plan çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun hazırlanmıştır." değerlendirmesi yapılmıştır. "Öğretmen Açısından" incelendiğinde "Plan uygulanırken herhangi bir sorun yaşanmadı. Etkinlikler arası geçişler iyi ayarlandı." ifadelerinin kaydedildiği görülmektedir.

YG2'ye ait, ekim ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde "Çocuk Açısından", "Program Açısından" ve "Öğretmen Açısından" yapıldığı görülmektedir. "Çocuk Açısından" incelendiğinde "Çocukların ilgi ve katılımları iyiydi. Etkinlik akıcı şekilde sunuldu. Belirlenen süre yeterliydi. Etkinliğin gün içindeki dağılımı uygun şekildeydi." ibaresinin yazıldığı görülmektedir. "Öğretmen Açısından" incelendiğinde "Etkinlik çok ilgilerini çekti. Etkinlik

eğlenceliydi. Programı aksatan bir durum yaşanmadı.” olarak kaydedilmiştir. “Program Açısından” incelendiğinde “Etkinlik çocukların gelişim düzeyine uygundu. İlgi çekecek materyallere yer verildi. Etkinliklerin gün içinde dağılımı uygundu. Betimleyici ve duyuşsal sorularla günün değerlendirmesi yapıldı.” olarak özetlenmiştir. “Öğretmen Açısından” incelendiğinde ise “Plan başarıyla tamamlandı.” ifadesi yazıldı; ancak YG2 ekim ve kasım aylarına ait günlük eğitim akışlarının ise boş bırakıldığı görülmektedir.

YG3’e ait, eylül ayı, yarım günlük eğitim akışı incelendiğinde “Çocuk Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” değerlendirmelerin yapılmadığı görülmüştür.

YG1’e ait, ekim ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde “Çocuk Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Genel değerlendirme “Çocuk Açısından” incelendiğinde “Çocuklar etkinliğe kolay ilgi gösterdi. Etkinlikte farklı materyallere yer verildi. Betimleyici sorularla günün değerlendirilmesi yapıldı.” ifadesi yer aldığı görülmektedir. “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “Çocukların ilgi ve katılımları iyiydi. Etkinlik akıcı şekilde sunuldu. Belirlenen süre yeterliydi.” ve “Program Açısından” incelendiğinde ise “Çocukların kazanım ve göstergelere ulaşması için etkinlik yeterliydi. Program kolay uygulanabilir şekildeydi.” olarak ifade edilmiştir.

YG3’e ait, ekim ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde “Çocuk Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Ancak genel değerlendirmelerin tek cümleyle ifade edildiği görülmüştür. Genel değerlendirme “Çocuk Açısından” incelendiğinde “Etkinlik çocukların gelişim düzeyine uygundu.” ifadesi yer aldığı görülmektedir. “Program Açısından” incelendiğinde ise “Etkinliklerin gün içinde dağılımı uygundu.” ve “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “İlgi çekecek materyallere yer verildi.” olarak değerlendirme yapılmıştır.

YG1’e ait, kasım ayı, yarım günlük eğitim akışları “Çocuk Açısından” incelendiğinde “Çocukların ilgi ve katılımları iyiydi. Etkinlik akıcı şekilde sunuldu.” ifadesi yer aldığı görülmüştür. “Program Açısından” “Belirlenen süre yeterliydi. Etkinliğin gün içindeki dağılımı uygun şekildeydi.” “Program Açısından” incelendiğinde “Etkinlik çocukların gelişim düzeyine uygundu. İlgi çekecek materyallere yer verildi. Etkinliklerin gün içinde dağılımı uygundu. Betimleyici ve duyuşsal sorularla günün değerlendirmesi yapıldı.” değerlendirme yapılmıştır. “Öğretmen Açısından” incelendiğinde “Etkinlik çok ilgilerini çekti. Eğlendirecek şekilde sunuldu. Programı aksatan bir durum yaşanmadı.” olarak her güne benzer ifadeler kullanılmıştır.

YG3’e ait, kasım ayı, yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde “Çocuk Açısından”, “Program Açısından” ve “Öğretmen Açısından” değerlendirme yapıldığı ve tek cümleyle özetlendiği görülmektedir. Çocuk Açısından: “Çocukların ilgi ve katılımları iyiydi.”, Program Açısından: “Belirlenen süre yeterliydi” ve Öğretmen Açısından: “Etkinlik akıcı şekilde sunuldu.” olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan incelemelerde MEB (2013)’e göre çok boyutlu değerlendirmeye yer verildiği; ancak gelişimin izlenmesi için doldurulacak formlara, bir günlük eğitim akışının bir sonraki günün planlanmasına ne şekilde yansıtılacağı; öğretmen bu durumda kendisini değerlendirip güdülenmesi ve yaratıcılığın desteklenmesine yönelik ipuçlarına yer verilmediği görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada öğretmenlerin % 50’sinin çok yönlü değerlendirme yerine kendisinin hazırladığı bir kontrol listesi aracılığıyla değerlendirme yaptığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların % 8.33’ü çok boyutlu değerlendirme yerine, günü değerlendirme zamanını doldurduğu, % 25’inin doldurmadığı, % 15,3’ünün kes-yapıştır yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 1.37’sinin ise genel değerlendirme bölümlerini çok boyutlu olarak MEB (2013)’e göre doldurduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin aylık eğitim plan ve yarım günlük eğitim akışları MEB (2013), çok yönlü değerlendirme açısından incelendiğinde, MEB kapsamında olmayan değerlendirmelerin öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda 12 öğretmenin 6’sı (% 50), 306 aylık eğitim plan ve yarım günlük eğitim akışında çok yönlü değerlendirme yapmadığı, kontrol listesi aracılığıyla işaretleme yapmak suretiyle değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu yeni durum, MEB (2013), hedef ve beklentilerinden uzak bir değerlendirme yöntemidir. Kontrol listesi aracılığıyla değerlendirme yapmak, değerlendirme sonuçlarının dikkate alınarak planlama yapılmasını ve mevcut durumun detaylı şekilde ortaya konmasını önleyebilmekte ve değerlendirme amacından uzaklaştırmaktadır.

Öğretmenlerin hazır plan kullanmaları, değerlendirmelere yansıdığı görülmektedir. Öğretmen tarafından tespit edilmeyen kazanım ve göstergelerin, uygulama esnasında temaların/konuların gölgesinde kaldığı, süreçte

tema/konuların ön plana çıktığı ve bunun değerlendirmelere yansıdığı görülmüştür. Oysa tema/konular amaç değil, araç olarak sürece dâhil edilmelidir.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çok yönlü değerlendirme (Çocuk, program ve öğretmen açısından) ile günü değerlendirme zamanı için yapılan değerlendirmeleri karıştırdıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların % 8.33'ü çok boyutlu değerlendirme yerine, günü değerlendirme zamanında olduğu gibi tek bir değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu şekilde yapılan değerlendirmeler, çoklu değerlendirmenin amacına, uygulama ve sonuçlarına uygun görülmemektedir.

Yapılan araştırmada AA3, MA1 ve TA3'ün aylık eğitim planları; AG3, MG1 ve TG3'ün yarım günlük eğitim akışlarını (eylül, ekim ve kasım aylarını) doldurmadığı ve boş bıraktığı görülmüştür. Bu anlamda aylık eğitim planları ve yarım günlük eğitim akışlarının % 25'inin doldurulmadığı görülmektedir. TA2 bir aylık eğitim planı ve YG3 ise bir aya ait bütün yarım günlük eğitim akışlarındaki çok boyutlu genel değerlendirmeyi yapmadıkları görülmüştür. Boş bırakılan genel değerlendirmeler; sınıfta yapılan etkinlikleri, çocuğun aldığı yol, çocuğun gelişimi ve öğretmenin yetileri, çalışma prensibi hakkında bir geri dönütün olmadığını göstermektedir. Böyle bir sonuç, yapılandırmacı bir eğitim sisteminin, eğitim hedeflerini ve sonuçlarını görünür kılmayacaktır. Bu tür değerlendirmeler hem hedefleri hem de çıktılarını çocuklar, program ve öğretmen adına görünürlüğü ve sürekliliği destekleyen süreçleri besleyen ve bir planın yol haritasını belirleyen birer unsur olmaktan uzaklaşmış olacaktır.

Yapılan araştırmada AA1 ekim ve kasım aylarına ait aylık eğitim planları, kes yapıştır yoluyla, her hangi bir durum tespiti yapmadan doldurduğu görülmüştür. Bu durum incelenen aylık eğitim plan ve günlük eğitim akışlarının % 15,3'ünü oluşturmaktadır. YA3, MG2 ve YG1 ise sabit ve tek cümlelik değerlendirmeler yaparak çok yönlü değerlendirmeye yönelik MEB (2013) tarafından ifade edilen ve değerlendirmenin bir sonraki ayın çalışmalarını nasıl etkileyeceği, planın ne doğrultuda yol alacağıyla ilgili bilgilere yer vermediği görülmüştür. Bu durum, çok boyutlu bir değerlendirmeden uzak olduğundan, planlar arasında tutarlılık ve bütünlüğü sağlayamamaktadır.

TA2, MG2 ve MG3'ün planları incelendiğinde genel olarak çoklu değerlendirmeye yönelik ifadeler yer verildiği (% 1.37); ancak MEB (2013) tarafından ifade edilen ve değerlendirmenin bir sonraki ayın çalışmalarını nasıl etkileyeceği, planın ne doğrultuda yol alacağıyla ilgili bilgilere rastlanılmamıştır.

Genel olarak yarım günlük eğitim akışları ile aylık eğitim planları incelendiğinde, öğretmenlerin değerlendirme kısmına daha çok olumlu sonuçları yazdığı; olumsuz, eksik durumları değerlendirme bölümüne yansıtılmaktan kaçındıkları görülmüştür. Olumsuz durum yansıtan öğretmenlerin ise plan ve uygulama sürecinde yaşanan aksaklıkların ne zaman ve ne şekilde telafi edileceğine dair bilgilere yer vermediği, sonraki planlara durumun yansıtılmadığı görülmektedir.

Yapılan çok yönlü genel değerlendirmeler incelendiğinde; öğretmenin plan ve uygulama arasında tutarlılığı desteklemek amacıyla, ortaya çıkan yeni durum ve ihtiyaçlara uygun olarak sürecin ne olduğu konusunda, sonraki planlar arasında bir bütünlük görülmemiştir. Bu tür değerlendirmeler, her planı kendi içinde bağımsız, diğer planlardan kopuk bir izlenim vermektedir.

Değerlendirmeler incelendiğinde, gerçekleşen etkinlikler hakkında bilgi vermekten uzak, ipuçları olmayan, genel olarak ifade edilmiş cümleler olduğu görülmüştür. Oysa her değerlendirme bir önceki planın sonucu ve bir sonraki planın yol haritasıdır.

Her etkinlik, belirli kazanım ve göstergeleri hedef olarak görünür kılmak için bir araçtır. Ancak değerlendirmelerde, tema ve konulara, vurgu yapıldığı görülmüştür. Buda öğretmenlerin uyguladığı plana yabancı olduğu ve hazır plan kullanmasından kaynaklandığı sonucunu doğurmaktadır. Çünkü katılımcıların aylık eğitim plan ve yarım günlük eğitim akışları incelendiğinde %50'sinin aynı yayın evine ait hazır planı kullandığı görülmüştür.

Çok boyutlu değerlendirme MEB (2013), okul öncesi eğitimi programının bir parçasıdır. Eğitimde, planlamadan uygulamaya kadar eksik bırakılan her parça, eğitimi kendi içinde bocalamaya sokar. Çok yönlü değerlendirme uygulamalarına yönelik yaşanan sıkıntıların nedenlerine yönelik MEB'in sorun tespiti yapması ve çözümüne yönelik öğretmenlere hizmetiçi eğitim vermesi önemlidir.

Bu aşamada MEB (2013), "Gelişim Gözlem Formu", "Gelişim Raporu" ve "Gelişim Dosyası"ndan yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan incelemelerde, öğretmenin bunlardan yararlandığına dair bir değerlendirmeye rastlanılmamıştır. MEB (2016), çocuk açısından değerlendirme yapılırken; soru sorma, etkinlikle ilgili sohbet

etme, birbirine sunum yapma, çalışma sayfaları, resim, afiş, poster çalışmaları yapılması, etkinliklerin fotoğraflanıp daha sonra fotoğraflar hakkında konuşulması, etkinlik bağlantılarının yapılması şeklinde de yapılabileceğini vurgulamıştır. Değerlendirmelerde bu tür bir sonuca ulaşamamıştır.

Programın değerlendirmesi, MEB (2013) tarafından, öğretmenlerin plan ve uygulamada yer alan faaliyetleri tüm yönleriyle değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin, çoğunlukla çok boyutlu değerlendirme yapmadıkları görülmüştür.

Programın öğretmen açısından değerlendirmesi, MEB (2013) tarafından, öğretmenin sınıf ortamındaki başarısına ilişkin farkındalık oluşturmaya ve ihtiyaç duyulan tedbirlere ilişkin kullanılacak bir yöntem olarak tanımlanmış; öğretmenlerin kendilerinde eksiklik hissettikleri alanlarda, onları destekleyecek bir süreç olarak ifade edilmiştir. Ancak yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerine atıfta bulunup, herhangi bir eleştiri yaptığını görülmemiştir.

Literatür taramasında "Gelişim Gözlem Formu", "Gelişim Raporu" ve "Gelişim Dosyası" (MEB, 2013); kontrol listeleri, anekdot, gözlem, portfolyo, standart testler, gelişim raporlarının ölçme ve değerlendirme araçları olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir (AÇEV, 2020; Balcı ve Tezel-Şahin, 2021; Güçlü ve Ankara, 2020; Kan, 2007; Sapsağlam, 2013). Yapılan incelemede 612 aylık eğitim plan ve yarım günlük eğitim akışında söz konusu ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmediği görülmektedir. Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada yetersiz olduklarını vurgulanmaktadır (Erdoğan ve ark. 2021; Sezer, 2010).

### Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliğiyle öğretmenlere değerlendirmeye yönelik hizmetçi eğitimler verilebilir.
2. İçinde öğretmenlerinde bulunduğu bir çalıştay düzenlenerek Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliğiyle programın hem günü değerlendirme bölümü hem de genel değerlendirme bölümleri revize edilebilir.
3. Öğretmenlerin evrak yükünü azaltacak ve hazır plan kullanmasını engelleyecek daha pratik plan örnekleri oluşturulabilir.
4. Hizmetçi eğitim yoluyla okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ölçme ve değerlendirmeye ilişkin araçların kullanımına yönelik eğitim verilebilir.

### Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

**Yazar Katkısı (Authors' contributions):** Bu çalışmada literatür ve bulgular birinci yazar, yöntem, tartışma ve sonuç bölümleri ikinci yazar tarafından yazılmıştır.

**Etik Kurul Onayı (Ethics approval):** Bu çalışma Mersin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan Sayı No: 06, Tarih: 18/05/2021 ve Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Komisyonu Sayı No: E-84994148-605.01-19939759, Tarih: 01/02/2021 tarihinde alınan izinlerle gerçekleştirilmiştir.

**Çıkar çatışması (Conflict of interest):** Bu çalışmada yer alan yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### KAYNAKLAR

- Abalı-Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (200), 229-251.
- Arslan, S., & İlkay N. (2015). Okul Öncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-23.
- AÇEV, (2020). Okul öncesi eğitimi programı. <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/degerlendirme/cocugun-degerlendirilmesi/>. Erişim tarihi: 11.12.2020.
- Balcı, A., & Tezel-Şahin, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 21-44. doi: [10.30900/kafkasegt.880423](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.880423).
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. [https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED\\_FINAL.pdf](https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED_FINAL.pdf). Erişim tarihi: 03.02.2022.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.

- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R. E., Smith, D., & Laurenzano, M. (2010). *Effective early childhood education programmes: A best-evidence synthesis*. Erişim tarihi: 03.02.2022. <http://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/ee/ee5ee837-3914-4f9d-ba10-d59216255c28.pdf>.
- Erdoğan, N. I., Aydoğan, S., Kendüzler, S. E., Dülger, E., Aydın, A., & Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1-19.
- Göle, M., & Temel, F. (2020). Okul Öncesi Eğitim Programı kalite değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 62-81.
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766.
- Gelebek-Üstün, B., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 64-80.
- Güçlü, M., & Ankaya, S. (2020). Okul öncesi eğitimde değerlendirme ve önemi. [file:///C:/Users/Sony/Downloads/OKULNCESETMDEDEERLENDIRMEVENEM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/OKULNCESETMDEDEERLENDIRMEVENEM%20(1).pdf) Erişim tarihi: 15.07.2020.
- Gülaçtı, F., Tümkaya, S., Biber, K., Köksalan, B., Gürol, A., Yoleri, S., Sezer, T., Özen, Y., Erden, Ş., & Kök, M. (2014). *Erken çocukluk eğitimi* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2020). What works in early childhood education programs? A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*, 31(1), 1-26.
- Joan, L. (2018). What policymakers need from implementation evaluations of early childhood development programs. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 17-19.
- Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Kılınc, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak-Ekici, B., & Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Köksal, O., Dağal, A. B., & Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/IASS3395>.
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitimi programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. Erişim tarihi: 11.12.2020.
- MEB, (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitim programı. [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf). Erişim tarihi: 07.11.2020.
- OECD, (2020). Attendance in early childhood education and care programmes and academic proficiencies at age 15. oecd education working (page 214). Erişim tarihi: 03.02.2022. <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282020%292&docLanguage=En>.
- Ögelman, H. G., & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özsirkinti, D., Akay, C., & Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 313-331.
- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Pearson, E., Liu, H., Constat, M. A., & Engle, P. L. (2012). Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development*, 83(3), 864-876.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirilmeye kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Önekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sağır, M., & Aslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 64-84.
- Sapsağlam, O. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Bilim Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Saygın, D., & Polatlar, D. Y. (2020). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Talim*, 4(2), 71-101.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan programla karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39-58.
- Ünal, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sanat çalışmalarını değerlendirmesi. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 3(4), 49-71.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73. doi: [10.21666/muefd.426318](https://doi.org/10.21666/muefd.426318).



## Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) Kullanma Durumları

Oğuzcan DENİZ<sup>1</sup>

Gönül GÜNEŞ<sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Covid-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı ve bu yaklaşıma bağlı olarak olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan ili merkez ilçeye bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan, ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "açık uçlu anket soru formu", elde edilen verilerin analizinde ise temel düzey analiz biçimlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin EBA kullanımı konusunda yeterli alt yapıya sahip olmadıkları ve salgın öncesi dönemde çoğunluğun uygulamayı aktif olarak kullanmadıkları, okul-öğretmen-öğrenci-veli koordinasyonunun sağlanmasında bir takım aksaklıkların olduğu ve ilkokul düzeyi derslerin tamamında uygulamanın etkili bir şekilde kullanılmadığı, özel gereksinimli öğrencilerle irtibat kurmada sorunların yaşandığı ve velilerin ilgisizliğinden kaynaklı sorunlar olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin canlı ders sürecini daha nitelikli hale getirebilmeleri için eğitici (uygulamanın kullanımıyla ilgili) seminerler almaları, velilere yönelik olarak da EBA hakkında bilgilendirici seminerler yürütülmesi ve teknik alt yapı yetersizliklerinin bir an önce giderilmesi araştırma sonucunda gösterilebilecek önerileri arasındadır.

**Anahtar kelimeler:**  
COVID-19, Uzaktan Eğitim, Eğitim bilişim ağı, İlkokul öğretmenleri

## Primary School Teachers' Use of Education Information Network (EBA) during the COVID-19 Period

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate classroom teachers' knowledge of EBA (Education Information Network) and their use of EBA during the COVID-19 pandemic. Qualitative research approach and phenomenology method depending on this approach were used in the research. The study group consisted of 32 classroom teachers working in primary schools in the central district of Ardahan province. The study group was selected according to the criterion sampling method, which is included in the qualitative research approach. An "open-ended questionnaire" developed by the researcher was used to collect the data, and descriptive methods, were used in the analysis of the data. The results of the study indicated that, primary school teachers did not have sufficient background on the use of EBA and the majority of them did not use the application actively in the pre-epidemic period. There were some problems in ensuring the coordination of school-teacher-student-parent, and the application could not be used effectively in all primary school courses. It was concluded that there were problems due to the indifference of the parents. Among the suggestions that can be shown as a result of the research are that teachers should take educational (related to the use of the application) seminars in order to make the live lesson process more qualified, conduct informative seminars for parents about EBA, and eliminate technical infrastructure deficiencies as soon as possible.

**Key Words:**  
COVID-19, Distance education, Education information network, Primary school teachers

**Geliş Tarihi :** 15.06.2021  
**Kabul Tarihi :** 25.04.2022  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2022

## GİRİŞ

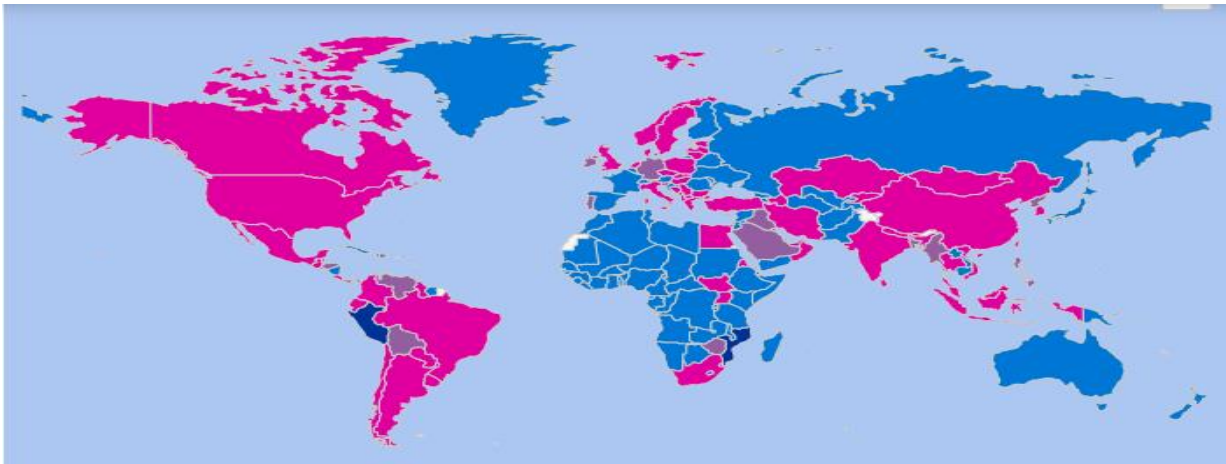
İlk kez 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei eyaleti Vuhan şehrinde deniz ürünlerinin satıldığı pazar yerinden çıktığı iddia edilen bir hastalık hızla yayılarak epidemik bir hal almıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilen vakaların büyük bir çoğunluğunun bu pazar yerini ziyaret eden bireyler oldukları saptanmıştır. Bu tarihten sonra yaklaşık 9 gün içerisinde toplanan bilim insanları SARS-CoV ve MERS-CoV gibi solunum yollarını etkileyerek insanları öldüren virüsler dışında farklı bir hastalığın ortaya çıktığını bunun da yeni tip Coronavirüs, COVID-19 şeklinde tanımlandığını duyurmuşlardır. Kısa bir süre sonra 13 Ocak 2020'de Çin dışında ilk vaka Tayland'da bildirilmiş, Şubat ayı sonlarında yerli bulaşın olduğu ülkeler ortaya çıkmaya başlamıştır. Mart ayında ise Çin'de vaka bildirimleri düşerken İran, Güney Kore, İtalya gibi ülkeler salgının yeni merkezleri konumuna gelmiştir. Türkiye'de ise ilk vaka 11 Mart 2020'de saptanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020; World Health Organization [WHO], 2020).

Hızla yayılarak küresel bir pandemi haline gelen COVID-19, sadece insan sağlığını tehdit etmekle kalmayıp ülkelerin sağlık, ekonomi, eğitim vb. gibi birçok sektörde zarar görmesine neden olmuştur. Birçok ülkenin sağlık sistemi alt yapısının böyle bir salgına karşı hazırlıklı olmaması, hastane benzeri kuruluşların tespit edilen vakaların tedavisinde yetersiz kalması, sağlık personeli ve halk için koruyucu tulum, maske, dezenfektan gibi tıbbi malzemelerin yetersizliği ölüm oranını arttıran etkenler arasındadır (Adams ve Walls, 2020).

Pandeminin etkilediği bir diğer alan ise ekonomidir. İş dünyasının önde gelen kuruluşları COVID-19 sebebiyle ülke ekonomilerinin ağır bir biçimde etkileneceğini ve ekonomilerde küçülmeye gidileceğini ön görmektedirler. Nitekim OECD'nin (The Organization for Economic Cooperation and Development), Mart 2020 ara raporunda; Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Japonya, Güney Kore gibi gelişmiş ekonomiye sahip ülkeler başta olmak üzere dünya genelinde birçok ülkede mali kaynakların ağırlıklı olarak sağlık sistemlerine aktarılması gibi nedenlerle ekonomik şoklar yaşayacağı ve küçülmeye gidileceği belirtilmiştir. Salgının çıkış kaynağı olarak gösterilen Çin ve birçok ülkede üretim faaliyetlerinin askıya alınması, iş seyahati ve turizmin durdurulması küresel çapta ekonomik sorunlar meydana getirmiştir (McKibbin ve Fernando, 2020).

Bulaş riskinin yüksek olduğu COVID-19 hastalığı, dünya genelinde bir panik havası oluşturmuş ve ülkeler vatandaşlarının evde kalmasına yönelik birçok uygulamayı harekete geçirmiştir. Bunlardan birisi de okulların kapatılarak yüz yüze eğitime bir süre ara verilmesidir. Konu hakkında UNESCO (United Nations Educational Scientific And Cultural Organization) tarafından yapılan açıklamada başta salgının çıkış noktası olarak kabul edilen Çin olmak üzere birçok ülkenin okullarını geçici süreyle kapattığı ve bunun dünya genelindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık %70'ini etkilediği belirtilmiş, bu durumun da küresel ölçekte uzun süre devam etmesinin eğitim hakkının tehdit edilmesi olmak üzere birçok olumsuzluğa neden olacağı vurgulanmıştır (UNESCO, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020).

UNESCO verilerine göre 25 Ocak 2021 itibarıyla dünya genelinde COVID-19'dan 800 milyondan fazla öğrenci etkilenmiş, birçok ülke eğitim-öğretim faaliyetlerini ya tam durdurmuş ya da kısmen durdurmuştur. Aşağıda dünya genelinde okulların açık ve kapalı olma durumu Şekil 1'de sunulmuştur:



**Şekil 1.** 13 Mart 2021 Tarihli Dünya Geneli Okulların Kapalı ve Açık Olma Durumu (UNESCO,2021)

Şekil 1'de ülkelerin salgının seyrine göre eğitim öğretim faaliyetlerini düzenledikleri görülmektedir. Rusya, Ukrayna, Belarus gibi ülkeler tam zamanlı eğitim faaliyetlerine devam ederken; içerisinde Türkiye'nin de

bulduğu, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada gibi ülkeler yarı zamanlı eğitim uygulamalarını sürdürmektedirler. Bazı ülkeler ise uzaktan eğitim faaliyetlerinin yanında akademik ara vermişlerdir. Yine UNESCO verilerine göre 26 ülkede eğitim öğretim faaliyetleri tamamen durdurulmuştur.

Salgın nedeniyle yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerine ara vermek zorunda kalan bazı ülkeler teknolojik imkânları doğrultusunda farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerini uzaktan eğitim almalarını desteklemektedir. Türkiye, ilk vakanın belirtildiği tarihten kısa bir süre sonra yüz yüze eğitim faaliyetlerini geçici süreyle askıya almıştır. Bu süreçte ilk aşamada 16 Mart tarihinden itibaren okullar tatil edilerek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) işbirliğiyle 3 TV kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden ilkökul 1.sınıftan itibaren bütün sınıf düzeylerinde uzaktan eğitim programları aracılığıyla kısa bir süre içerisinde eğitime başlanmıştır (Can, 2020; Özer, 2020). Aşağıda 27 Mayıs 2020 tarihli EBA TV kanallarında işlenen derslerin çizelgesi Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1.**

*EBA TV 27 Mayıs 2020 Genel Yayın Akışı*

Saat	İlkokul (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)	Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	Lise (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
09.00	Türkçe 1	İngilizce 5	Türk Dili ve Edebiyatı 9
09.30	Matematik 1	Matematik 5	Matematik 9
10.00	Türkçe 2	İngilizce 6	Türk Dili ve Edebiyatı 10
10.30	Matematik 2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Matematik 10
11.00	Türkçe 3	İngilizce 7	Türk Dili ve Edebiyatı 11
11.30	Matematik 3	Matematik 7	Matematik 11
12.00	Türkçe 4	İngilizce 8	Türk Dili ve Edebiyatı 12
12.30	Matematik 4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Matematik 12
13.00			Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12

Tablo 1'de görüldüğü gibi, EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul, EBA TV Lise kanallarında günün belirli saatlerinde her sınıf düzeyine uygun derslerin 30 dakikalık periyotlar halinde devam ettiği görülmektedir. Bu derslere ek olarak her gün ilk ve ortaokul düzeyinde uyum ve özel eğitim sınıflarına yönelik yayınların yapılması ve bütün sınıf düzeylerine uygun egzersiz saatlerinin de olduğu programdan elde edilen bilgiler arasındadır (MEB, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün (MEB OGM) yayımlanmış olduğu 03.07.2020 tarihli genelge doğrultusunda; Türkiye'de 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nın 31 Ağustos 2020 tarihinde başlaması planlanmıştır (MEB OGM, 2020). Öncelikle bütün sınıf düzeylerinde yüz yüze eğitim başlaması ön görülmüş ancak yine MEB OGM'nin 15.08.2020 tarihli yazısı gereğince bütün sınıf düzeylerinde uzaktan eğitim yoluyla faaliyetlerin düzenlenmesi, 21-25 Eylül tarih aralığında ise okul öncesi ve ilkökul 1. sınıf düzeyinde yüz yüze uyum eğitimlerinin başlaması kararı alınmıştır. Yaz tatili sonrası süreçte salgının Türkiye'de etkisini artırması yüz yüze eğitime geçiş sürecini zorlaştırmış ve tam zamanlı eğitim yerine öğrencilerin belirli günlerde okula gitmeleri, okula gitmedikleri günlerde EBA üzerinden yürütülen canlı dersler üzerinden eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri kararı alınmıştır. Ancak yine MEB OGM tarafından yayımlanan 19.11.2020 tarihli yazı gereğince 20 Kasım 2020 tarihinden itibaren bütün kurumlarda yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmesi ve yarıyıl tatiline kadar olan süreçte derslerin tamamının uzaktan çevrim içi olarak yürütülmesi kararlaştırılmıştır.

"Türkiye'nin Dijital Eğitim Platformu" olarak adlandırılan EBA "e-Dönüşüm Türkiye" kapsamında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafında bir çevrimiçi sosyal platform olarak 2012 yılında faaliyete geçirilmiştir. Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüz toplumlarında; bilgi toplumuna dönüşümün gerçekleşmesini, eğitim teknolojilerini planlı ve programlı bir politikayla yaygınlaştırmasını, eğitim ve öğretim içeriklerinin elektronik ortamlarda öğrencilerin erişimine sunulmasını sağlayan EBA, öğretmen ve öğrencilere çevrimiçi ve etkileşimli birçok olanak sunan, aynı zamanda ücretsiz bir sosyal eğitim platformudur (Demir, Özdiñç ve Ünal, 2018; Yavuz ve Coşkun, 2008; Yılmaz, 2013). Teknolojik kaynakların eğitimde daha verimli kullanılmasına yönelik yöntemler geliştirmeyi amaç edinen eğitim teknolojilerinin öneminin daha iyi anlaşıldığı son günlerde bir kitle iletişiminin söz konusu olduğu uzaktan eğitim aracı olan EBA'nın kullanıcılarına; zengin ve farklı içerikler sunmak, bireylerde bilişim kültürünün oluşumunu sağlamak, zengin bir arşivle derslere katkı sağlamak, bilginin yeniden yapılandırılması sürecine katkı sağlamak, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmek, öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak öğrencilerin eğitimine el birliğiyle destek vermelerini sağlamak genel amaçlarıdır (Ateş, Çerçi ve Derman, 2015; Girginer ve Özkul, 2004; Hızal, 1988).

İlgili alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de gerek Covid-19 pandemi sürecindeki eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili gerekse de EBA’nın genel yapısıyla ilgili araştırmaların (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) var olduğu görülmektedir. Nitekim Çiçek ve diğerleri (2020) Covid-19 sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduklarını; öğrencilerin uykusuzluk, depresyon ve işsizlik gibi sorunlar yaşadıklarını, öğretmenlerin de psikolojik esneksizlik, kaygı gibi birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini öğretmen, veli ve öğrenci boyutunda ele aldıkları çalışmada ders sürelerinin kısa olması, EBA üzerinden işlenen konuların yüzeysel olması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin kopuk olması gibi olumsuzlukları tespit etmişlerdir.

Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinden itibaren başlayan pandemi sürecinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, eğitim paydaşlarına (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) birçok görev düştüğü, ders sorumlusu öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını yaparken teknolojik bilgi yetersizliğinden dolayı zorlandıkları, öğrencilerin derslere devam durumlarının düşük seviyede olduğu, uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü sistemlerin güvenlik ve birtakım alt yapı yetersizliklerine sahip olduğu ve ders işleyişinin aksadığı bu eksikliklerin giderilmesi gerektiği görülmektedir. Öte yandan okul yönetimlerinin öğretmenlerin var olan teknolojik araç-gereç kullanma yetersizliklerini gidermede bilgilendirici seminer vb. çalışmalar yürüttükleri, ayrıca yine öğretmenlerin bu süreçte motivasyon düşüklüğü yaşamamaları için çeşitli çalışmalar planladıkları elde edilen bilgiler arasındadır (Can, 2020; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Kırmızıgül, 2020; Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020; Özer ve Suna, 2020; Sarı ve Nayır, 2020).

EBA ile ilgili yürütülmüş olan araştırmalar incelendiğinde genel olarak portalın içerik ve tasarım yapısıyla ilgili oldukları görülmektedir (Aktay ve Keskin, 2016; Demir ve diğerleri, 2018; Tüysüz ve Çimen, 2016). EBA’ya giriş, içeriklerden faydalanabilme, sınıf düzeylerine göre içerik alt yapıları, öğrenci ve öğretmenlerin kullanma durumları gibi konuların da ele alındığı görülmektedir. 2019 Aralık ayından bu yana dünyayı etkisi altına alan COVID-19 küresel salgını birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de birçok sektörde olumsuz etki bıraktığı gibi yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinin de bir süre duraklamasına sebep olmuş ve kısa bir süre içerisinde uzaktan eğitime başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2012 yılından bu yana kullanılan EBA’yı birtakım altyapısal desteklerle güncelleyerek bu süreçte de öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunarak uzaktan eğitim faaliyetlerinde aktif olarak kullanılmasını sağlamıştır. İlkokul 1.sınıf düzeyinden 12. sınıf düzeyine kadar bütün sınıf düzeylerinde birçok çalışmanın yürütülebildiği EBA’yı kullanan öğretmenlerin sistem hakkındaki görüşleri bu süreçte önem arz etmektedir. Nitekim salgın sürecinde EBA’nın kullanımı artmış, yapılan güncellemelerle kullanıcılarına birçok farklı imkân sunulmaya başlanmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini EBA üzerinden yürüten sınıf öğretmenlerinin bu konuya yönelik görüşlerini alması ve süreç içerisinde düzenlemiş oldukları etkinliklerin içerikleri hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlaması yönüyle literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmektedir (Aktay ve Keskin, 2016; Ateş ve diğerleri, 2015; Bolat, 2016; Candeğer, Mete ve Büyükköse, 2017; Demir ve diğerleri, 2018; Pala, Arslan ve Özdiç, 2017; Yılmaz, 2013).

İlgili literatür incelendiğinde, EBA’nın salgın öncesi dönemde kullanımına yönelik çalışmalar olduğu görülmekle beraber, salgın döneminde de çeşitli eğitim kademelerinde uygulanması ve uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlar veya eksikliklerle ilgili çalışmaların da olduğu ulaşılan bilgiler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin salgın süreci içerisinde aktif olarak kullandıkları EBA’ya yönelik görüşlerinin ele alınmasının gelecekte yapılacak çalışmalara ve sınırlı literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) hakkındaki bilgilerini ve COVID-19 küresel salgını sürecinde düzenlemiş oldukları uygulamaları ve uygulamalar esnasında karşılaşılan sorunları, ortaya çıkan sorunların giderilmesine yönelik yürütülen çalışmaları incelemektir.

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

### **1. Sınıf öğretmenlerinin EBA’ya yönelik genel bilgileri nelerdir?**

1. a. Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre EBA kullanan öğrenci sayılarının oranı nedir?
1. b. Öğretmenlerin EBA hakkındaki bilgileri nasıldır?
1. c. Öğretmenlerin salgın öncesi dönemde EBA hakkındaki bilgileri nedir?
1. d. Öğretmenlerin salgın öncesi dönemde EBA kullanım durumları nasıldır?
1. e. Öğretmenler EBA kullanımını öğrenme sürecini nasıl geçirmişlerdir?

2. Sınıf öğretmenleri COVID-19 pandemi sürecinde EBA'yı nasıl kullanmışlardır?
  2. a. Öğretmenlerin EBA' da etkinlik yürüttüğü dersler hangileridir?
  2. b. Öğretmenlerin EBA'da kullandıkları etkinlik türleri nelerdir?
  2. c. Öğretmenlerin EBA'da yer alan etkinlikleri yeterli bulmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
  2. d. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin EBA'yı kullanamama gerekçeleri nelerdir?
  2. e. Öğretmen görüşlerine göre velilerin EBA'ya yönelik görüşleri nelerdir?
  2. f. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili EBA'da yürütmüş olduğu çalışmalar nelerdir?
3. Öğretmenlerin EBA'da yer alan uygulamaların özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
  3. a. Öğretmenlerin EBA uygulamasında yapılabilecek değişikliklere yönelik görüşleri nelerdir?
  3. b. Öğretmenlerin salgın sonrası EBA kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı ve bu yaklaşıma bağlı olarak olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilimsel çalışmalarda, araştırmacılar katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkındaki deneyimlerini rapor ederler. Olgular bireylerin içerisinde yaşadıkları dünyadaki olaylar, tecrübeler ve kavramlar olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada olgu bilim yönteminin kullanılmasının nedeni; araştırmanın temelini oluşturan ve küresel ölçekte başta eğitim olmak üzere birçok sektörde derin etki yaratan Covid-19 salgınının, araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını ve salgın süresince kullanmakta oldukları uzaktan erişim ağı EBA hakkındaki deneyimlerini incelemektir (Ceylan ve Gündoğdu, 2018; Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan, ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Olgu bilimin tercih edildiği araştırmalarda temel amacın ilk elden ve sübjektif bilgi toplanması olması nedeniyle, özellikle "ölçüt örnekleme" ve kartopu örnekleme" türlerinin kullanımı uygundur. Araştırmaya katılım gösterecek kişilerin çalışma amacına uygun olup olmadığının ön görüşmelerle tespit edilmesi ölçüt örnekleme türünde tavsiye edilen bir yöntemdir (Aydın Günbatır, 2019). Araştırmaya katılım gösteren katılımcıların EBA'da uzaktan eğitim sürecinde aktif olan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu ele alındığında, ölçüt örneklemesinin araştırma desenine uygunluk göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan ili merkez ilçede yer alan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin isimler ya da herhangi bir bilgileri deşifre edilmemiştir. Araştırma kapsamında, katılım gösteren 32 öğretmen Ö1, Ö2, ..., Ö32 şeklinde kodlanmış, öğretmenlerin demografik bilgilerinin yanı sıra konuyla ilgili belirtmiş oldukları görüşlerden kodlar oluşturularak açıklamaya gidilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2.***Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	10	31
	Kadın	22	69
<b>Sınıf Düzeyi</b>	1	9	28
	2	12	37
	3	5	16
	4	6	19
	1-5 yıl	7	22
<b>Hizmet Yılı</b>	6-10 yıl	5	16
	11-15 yıl	4	13
	16-20 yıl	6	19
	21 ve daha fazla	10	30
<b>Okul Öğrenci Sayısı</b>	0-100	2	6
	101-200	7	22
	201-300	3	9
	301-400	7	22
	400 ve daha fazla	13	41
<b>Okul Öğretmen Sayısı</b>	1-5	4	13
	6-10	2	6
	11-15	2	6
	16-20	9	28
	21 ve daha fazla	15	47
<b>Toplam</b>		32	100

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde EBA’yı kullanma süreçlerine yönelik olarak yürütülen bu araştırmaya 10 erkek 22 kadın olmak üzere toplam 32 öğretmenin gönüllü katılım gösterdiği görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 12’sinin 2.sınıf, 9’unun 1.sınıf, 6’sının 4.sınıf ve 5’ininde 3.sınıf öğrencilerini okutan öğretmenlerin olduğu tablodan elde edilen bir diğer bulgudur. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı incelendiğinde meslekte 21 ve daha fazla yılını çalışmakta olan öğretmenlerin daha fazla olduğu bunu sırasıyla 16-20 yıl, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıllarını çalışmakta olan öğretmenlerin oluşturduğu Tablo 2 aracılığıyla görülmekte olan bir başka durumdur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ağırlıklı olarak 400’den fazla öğrencisi olan okullarda çalıştığı; okul öğretmen sayıları incelendiğinde de 21’den fazla öğretmeni olan okullardan katılımın daha fazla olduğu görülmektedir.

**Verilerin Toplanması**

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu tür yapıya sahip olan anketler katılımcıları belirli cevaplar vermekle sınırlandırmak yerine, onların konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışan sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılara cevap verme konusunda sunmuş olduğu esneklikler sebebiyle nitel araştırma yaklaşımı içerisinde kullanılan tekniklerle benzer özelliklere sahiptir (Ekiz, 2015). Açık uçlu anket soru formunda, her sorunun sonunda araştırmaya katılım gösteren bireyler için bir boşluk bulunur böylelikle kişilere kendi yanıtlarını verebilmeleri için fırsat sunulmuş olunur. Açık uçlu anket soru formuna katılımcılar serbestçe cevap verebilir ve bu durum araştırmacının beklemediği ve planlamadığı yanıtlar alabilmesini sağlamakta ayrıca konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiler elde edilmesini kolaylaştırmaktadır (Büyüköztürk, 2005; Oğur ve Tekbaş, 2003). Araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanan açık uçlu anket soru formunda katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerini, okuttukları sınıf düzeyini, hizmet yıllarını, okul öğrenci sayılarını ve okul öğretmen sayılarını içeren demografik sorular yer almakla birlikte öğretmenlerin EBA hakkındaki bilgilerini (açılımı, kuruluş tarihi vs.) almak, salgın öncesi dönemde EBA’yı kullanma durumlarını tespit etmek, salgın sürecinde EBA’yı daha çok hangi derslerde ve nasıl kullandıklarını öğrenmek amacıyla 12 adet soru sorulmuştur. Bu sorulardan bazıları şunlardır: EBA nedir? Bilgi veriniz (Açılımı, Kuruluş tarihi vb. hakkında). Salgın öncesi dönemde EBA hakkında ne kadar bilgiye sahiptiniz?, Salgın sürecinde EBA’da ağırlıklı olarak hangi dersler üzerine etkinlikler yürütüyorsunuz?, EBA’da yürüttüğünüz derslerin daha verimli olabilmesi için olması gerektiğini düşündüğünüz herhangi bir konu var mı? Açıklayınız.

Araştırmada veri toplama uygulamaları, hazırlanmış olan açık uçlu anket soru formlarının belirlenen okullardaki 50 sınıf öğretmenine elden teslim edilmesi ve gönüllülük esasına göre doldurmalarıyla gerçekleşmiştir. Hedeflenen 50 sınıf öğretmeninden 32 tanesi soruları cevaplamaya gönüllü olmuş ve formları doldurmuştur. Araştırmacı bu süreçte formu dolduran öğretmenlere iletişim bilgilerini paylaşarak yardım almak istedikleri bir soruyla ilgili bilgi verebileceğini belirtmiştir.

Bu araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin kendilerine yöneltilen soruların yer aldığı açık uçlu anket sorularını içtenlik ve samimiyetle doldurdıkları kabul edilmektedir. Ayrıca bu araştırma Doğu Anadolu bölgesindeki bir ilin Merkez ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapan ve EBA kullanan sınıf öğretmenleriyle ve araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket soru formuyla sınırlı tutulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada temel düzey analiz biçimlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Genellikle derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan betimsel analizde; bir konunun doğrudan resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanması amaçlanmaktadır (Ekiz; 2015; Karataş, 2015). Betimsel analizde, araştırmada elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini doğrudan aktarmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilirken elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya ulaşması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı tarafından uygulanan açık uçlu anket soru formuna verilen cevaplar içeriklerinin benzerliklerine göre temalara ayrılmış, tematik çerçevelere göre veriler işlenmiş ve bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Elde edilen sonuçların inandırıcılığı bir bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden birisidir. Geçerlik ve güvenilirlik de en yaygın kullanılan iki ölçüt olarak ele alınabilir. Nicel araştırmalarda bu durum veri toplama aracının ve araştırma deseninin test edilerek raporlaştırılmasıyla sağlanırken, nitel araştırmalarda bu inanırılık, araştırmacının yetkinliği gibi etkenler devreye girmektedir (Başkale, 2016). Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla anket sorularının hazırlanmasında kapsamlı bir literatür taramasına gidilmiş, ayrıca sorular hazırlandıktan sonra konuya ilgili uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca analiz ve raporlaştırma sürecinin sonunda, çalışmanın dışında kalan bir uzman görüşü alınarak elde edilen verilerin tutarlılığının sağlanması amacıyla elde edilen temalar alan yazın bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorularla ilgili olarak uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda sorularda gereğinden fazla ayrıntılar sadeleştirilmeye çalışılmış aynı aşamalar temalar üzerinde de işlemiş ve uzman görüşü doğrultusunda temalarda da sadeleştirmeye gidilmiştir.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

T.C. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 11.06.2020 tarih ve 610399982-000-E.92 sayılı yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

## **BULGULAR ve YORUM**

Araştırmada elde edilen bulgular temalar ve bu temalar altında kodlar oluşturularak sunulmuş frekans ve yüzdelerle belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre EBA kullanım durumları, uygulama kullanımı esnasında karşılaştıkları sorunlar, uygulamada ağırlıklı olarak yürüttükleri dersler ve faydalandıkları kaynaklar (video, slayt vb.), velilerin canlı ders sürecine ilişkin görüşleri ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik süreç içerisinde yapılan çalışmalar elde edilen bulgular arasındadır.

### ***Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre EBA Kullanan Öğrenci Sayıları***

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerden sınıflarında EBA kullanan öğrencilerin mevcutları istenmiştir. Bu duruma yönelik öğretmen dönütleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre EBA Kullanan Öğrenci Sayıları*

	Sınıf Mevcudu	EBA kullanan öğrenci sayısı	Katılım oranı (%)
Ö11	18	2	11,11
Ö7	17	4	23,52
Ö14	33	8	24,24
Ö12	21	8	38,09
Ö25	15	6	40
Ö8	24	10	41,66
Ö27	19	8	42,10
Ö22	14	7	50
Ö10	25	13	52
Ö24	15	8	53,33
Ö16	17	10	58,82
Ö13	20	13	65
Ö15	32	21	65,62
Ö28	23	16	69,56
Ö9	18	15	83,33
Ö3	20	15	75
Ö26	20	17	85
Ö4	29	25	86,20
Ö17	30	26	86,66
Ö32	16	14	87,50
Ö21	25	22	88
Ö31	34	30	88,23
Ö20	29	26	89,65
Ö2	20	18	90
Ö1	21	19	90,47
Ö5	28	26	92,85
Ö23	16	15	93,75
Ö30	35	33	94,28
Ö19	31	30	96,77
Ö6	27	27	100
Ö18	32	32	100
Ö29	33	33	100

Tablo 3'te araştırmaya katılım gösteren 32 sınıf öğretmenin sınıf mevcutları ve sınıf mevcutları içerisindeki EBA'yı aktif olarak kullanan öğrenci sayıları sunulmuştur. Sınıf mevcutlarının 14-35 öğrenci arasında olduğu, sınıf mevcutlarına göre EBA kullanan öğrenci sayılarına bakıldığında 25 öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin EBA kullanma yüzdelerinin %50 ile %100 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılım gösteren 7 öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun EBA'daki derslere aktif katılım göstermedikleri ve uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu durumun öğrencilerin internet erişim problemi ve teknolojik araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

*Öğretmenlerin EBA Hakkındaki Bilgileri*

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere EBA hakkındaki genel bilgi durumlarını içeren yöneltilmiş olan soruda genel olarak EBA'nın açılımı, kuruluş tarihi ve içeriğiyle ilgili düşüncelerin belirtildiği elde edilmiştir. Bu durum Tablo 4'te sunulmuştur.



**Tablo 4.***Öğretmenlerin EBA Hakkındaki Bilgileri*

Kodlar	f	%
EBA'nın Açılımı	29	56
Kuruluş Tarihi	14	26
Online bilgi paylaşım platformu	6	12
Öğretmen ve öğrenciler için uzaktan eğitim platformu	3	6
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun EBA'nın açılımının Eğitim Bilişim Ağı olduğunu bildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin EBA'nın hizmete sunulduğu yılla da ilgili olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak kuruluş tarihini belirten 14 öğretmenden 4 tanesinin platformun kuruluş yılı hakkında doğru bilgiye sahip olmadıkları; 2012 yılında kurulmuş olmasına rağmen 2016, 2014 ve 2011 gibi yıllardan bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler EBA'nın bir online bilgi paylaşım platformu olduğunu ve öğretmenler için hizmet içi eğitimler sunan uzaktan eğitim portalı olduğunu da belirtmişlerdir. Nitekim konuyla ilgili olarak Ö22 şu ifadeleri dile getirmiştir:

*"EBA çocuklar için bir uzaktan eğitim platformu olmanın yanında biz öğretmenler için de bir hizmet içi eğitim platformu. Salgın döneminde birçok uzaktan eğitim faaliyetine katılarak çeşitli alanlarda sertifikalar edinmemi sağladı..."*

Öğretmenler EBA'yı yalnızca kendilerine tanımlanan ders saatleriyle doldurmamış ve mesleki gelişimleriyle ilgili uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmışlardır.

*Öğretmenlerin EBA Hakkında Salgın Öncesi Bilgileri*

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin salgın öncesi dönemde EBA hakkında bilgi sahibi olup olmama durumları incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin EBA hakkındaki bilgileri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Öğretmenlerin EBA Hakkında Salgın Öncesi Bilgileri*

Kodlar	f	%
Uyulama hakkında yeterli bilgi sahibi olma	15	47
Uygulama hakkında yeterli bilgi sahibi olmama	17	53
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te verilen bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin uygulama hakkında genel bilgilere (ünite kazanımlarıyla ilgili video, pdf vb. dokümanlar) sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir. Uygulamayla ilgili genel bir bilgi birikimi olduğunu belirten Ö14 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*"Uygulama hakkında bilgi sahibiydim ancak; okuttuğum sınıf düzeyine hitap eden etkinlikler bulunmadığı için kullanmayı tercih etmedim..."*

Tablo 5'teki bulgulardan bir diğeri de katılımcı öğretmenlerin uygulama hakkındaki bilgilerini "çok az" olarak belirtmeleridir. Nitekim katılımcı 32 öğretmenden 10'u uygulama hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö24 konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*"Aktif olarak kullandığım bir uygulama değildi. İçerikleri hakkında da pek bir bilgi sahibi değildim. Sınıf içerisinde düzenleyeceğim etkinlikleri EBA dışındaki eğitim kanallarından temin ediyordum..."*

Katılımcı öğretmenlerden bazıları da uygulama içeriklerini etkili bulmadıkları için sınıf ortamında kullanmadıklarını belirtmişlerdir. 32 katılımcı öğretmenden 4'ü EBA'yı salgın öncesi dönemde de etkin olarak kullandıklarını ifade etmiş; uygulama içerisindeki video vb. materyalleri ders sırasında aktif olarak kullandıklarını ayrıca bir katılımcı öğretmen de hizmetçi eğitim faaliyetlerinde etkin bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

### Öğretmenlerin Salgın Öncesi EBA Kullanım Durumları

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin salgın öncesi dönemde EBA kullanımına ilişkin olarak aktif kullanma, nadiren kullanma ve hiç kullanmama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

#### Öğretmenlerin Salgın Öncesi EBA Kullanım Durumları

Kodlar	f	%
Nadiren kullanma	14	44
Hiç kullanmama	12	38
Aktif olarak kullanma	6	18
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da sunulan veriler incelendiğinde öğretmenlerin salgın öncesi dönemde EBA’yı içerik olarak yetersiz olarak görme, öğrencilerin evde internet imkânlarının olmaması gibi nedenlerden dolayı nadiren kullanma ya da hiç kullanmama durumlarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 6’sı uygulamayı derslerinde aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Salgın öncesi dönemde EBA’yı nadir olarak kullanan öğretmenlerden Ö24 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Aktif olarak kullanmıyordum. Genellikle okuttuğum sınıf düzeyine göre etkinlikler içermiyordu. Sınıf düzeylerine göre olan içeriklerinde öğrenciler için yeterli olduğunu düşünmüyorum, farklı siteleri tercih ediyordum...”*

EBA’yı kullanmadığını belirten katılımcı öğretmenlerin bir kısmı uygulama içerisindeki etkinliklerin yeterli düzeye olmadığını belirtirken bir kısmı da öğrencilerin internet erişim imkânlarının olmamasından dolayı uygulamayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö7 duruma ilişkin olarak şu açıklamayı yapmıştır:

*“Öğrencilerimin internete erişim imkânları kısıtlı ya da hiç yoktu. Paylaşacağım etkinlik ve videoları göremeyeceklerini düşündüğüm için uygulamayı kullanmadım...”*

Katılımcı öğretmenlerden bazıları EBA’da yer alan içerikleri aktif olarak derslerinde kullandıklarını belirtmiş ve bunların; konu anlatımı, pekiştirme gibi durumlarda fayda sağladığı görüşlerini belirtmişlerdir.

#### Öğretmenlerin EBA Kullanımını Öğrenme Süreçleri

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru EBA’yı kullanabilmek için herhangi bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir. Bu soru karşısında öğretmenler “Evet eğitim aldım” ya da “Hayır eğitim almadım” şeklinde açıklamalar yazmışlardır. Tablo 7’de bu durum “Evet” ve “Hayır” şeklinde iki kısma ayrılmış ve sunulmuştur:

**Tablo 7.**

#### Öğretmenlerin EBA Kullanımını Öğrenme Süreçleri

Kodlar	f	%	
<b>Evet</b>	Seminer aracılığıyla	6	19
	Videolar aracılığıyla	6	19
	Okul idaresi aracılığıyla	4	12
<b>Hayır</b>	Kendi imkânlarıyla	15	47
	Diğer öğretmenlerden	1	3
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere yöneltilen bir diğer soruda salgın sürecinde EBA’yı nasıl kullanacaklarına yönelik herhangi bir birimden bilgilendirme alıp almamaları durumudur. Tablo 7’de verilen bulgular incelendiğinde bu soruya “Evet” veya “Hayır” cevabını veren öğretmenlerin sayılarının eşit olduğu görülmektedir. EBA’yı nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgilendirmeleri bağlı buldukları İl Millî Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla düzenlenen seminerlerle öğrendiklerini belirten öğretmenlerin yanı sıra, uygulama hakkındaki bilgilendirmeleri Youtube vb. kanallarda bulunan videolarla öğrendiklerini belirten öğretmenlerin

oldukları; ayrıca okul idarelerinin de bilgilendirme çalışmaları yürüttükleri ifade edilen görüşler arasındadır. EBA kullanımıyla ilgili seminer çalışmasına katıldığını belirten Ö10'un görüşleri şu şekildedir:

*“Salgın sürecinde EBA'nın tanıtımını İl Milli Eğitim Müdürlüğümüz seminer olarak yapmıştı. Uygulama kullanımına seminer sonrası başladım...”*

Tablo 7'de yer alan bir diğer bulgu ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun süreç içerisinde EBA kullanımına yönelik herhangi bir bilgilendirme toplantısı ya da sunumuna katılmadığı ve uygulamayı kendi imkânlarıyla, deneme-yanılma yoluyla öğrendikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö15 şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Hiçbir kanaldan bilgilendirme almadım veya izlemedim, Tamamen kendi kendime kullanarak, deneme-yanılma yoluyla öğrendim. Hatta tam olarak bilmediğim işlevleri de var...”*

Katılımcı öğretmenlerden biri ise herhangi bir bilgilendirme çalışmasına katılmadığını uygulamanın kullanımı hakkındaki bilgilendirmeleri diğer öğretmenlerden edindiğini belirtmiştir.

#### *EBA'da Etkinlik Yürütülen Dersler*

Katılımcı öğretmenlerden EBA'DA hangi derslerde etkinlik yürüttükleri istenmiştir. Öğretmenlerin EBA'da hangi derslerde etkinlik yürüttüklerini gösteren bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

#### *EBA'da Etkinlik Yürütülen Dersler*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Matematik	21	30
Türkçe	19	27
Fen Bilimleri	10	14
Hayat Bilgisi	8	11
İlk Okuma Yazma	7	10
Sosyal Bilgiler	4	5
İngilizce	2	3
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin EBA'da en fazla (% 30) içerik kullandıkları dersin matematik olduğu görülmektedir. Nitekim 32 öğretmenden 21'inin görüşleri bu şekildedir. Katılımcı öğretmenlerden Ö2, EBA'da ağırlıklı olarak matematik dersine ilgili içerikleri kullanma gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Salgın sürecinde EBA'da matematik ağırlıklı ders işliyorum. Türkçe etkinlikler ev ödevi olarak kalıyor. Velilerin birçoğu Türkçe dersine yardımcı olabiliyor. Ama matematik dersinde yardımcı olamayabiliyorlar.”*

Öğretmenlerin matematik dersinden sonra en fazla etkinlik kullandıkları dersin Türkçe olduğu görülmektedir. Öğretmenler Türkçe dersine ilgili okuma-yazma etkinliklerini yapmak için uygulamanın oldukça faydalı olduğunu ve Türkçe'nin ana derslerden olması nedeniyle ayrı bir önem arz ettiğini, üzerinde fazla durulması gereken bir disiplin olduğu görüşlerini de dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin sırasıyla Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, İlk Okuma Yazma, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinde de EBA üzerinden derslerini yürüttükleri Tablo 8'den elde edilen bir diğer bulgudur.

#### *EBA'da Kullanılan Etkinlik Türleri*

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerden daha çok hangi etkinlik türleri üzerinden dersleri anlattıkları istenmiştir. Öğretmenlerin EBA'da kullandıkları etkinlik türlerini gösteren bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*EBA’da Kullanılan Etkinlik Türleri*

Kodlar	f	%
Test	19	28
Konu anlatımı	19	28
Powerpoint sunuları	16	23
Video içerikleri	14	21
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin EBA kullanımı sırasında genellikle tek bir yönetime bağlı kalmadıkları birden çok yöntemi ders sunumu sırasında bir arada kullandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö7 şu ifadeleri dile getirmiştir:

*“Genellikle ders sunumu sırasında konu anlatımını güçlendirmek için powerpoint ve videoları kullanıyorum. Öğrencilerimin konuyu anlayıp anlamadıklarını belirlemek içinse ölçme değerlendirme aracı olarak online testlerden yardım alıyorum...”*

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konu bitiminde online testlerden faydalanmaktadır. Ayrıca PowerPoint sunuları ve video içeriklerini de konuların daha iyi anlaşılabilmesi için tercih etmektedirler.

*Öğretmenlerin Etkinliklerini Yeterli Bulma Durumları*

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru da EBA’da yürütmüş oldukları etkinliklerin etkililiğiyle ilgilidir. Öğretmenler bu soruya cevap olarak “Evet yeterli buluyorum” ya da “Hayır yeterli bulmuyorum” yazarak alt açıklamalarda bulunmuştur. Soruyla ilgili yanıtlar aşağıda Tablo 10’da “Evet” ve “Hayır” başlıkları içerisinde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

**Tablo 10.**

*Öğretmenlerin Etkinliklerini Yeterli Bulma Durumları*

	Kodlar	f	%
Evet	Öğrenci ilgisini çekebilme	6	19
	Etkileşimli ortam	6	19
Hayır	Zaman yetersizliği	7	22
	İnternet erişim problemleri	6	19
	Materyal eksiklikleri	4	12
	Etkisiz sınıf yönetimi	2	6
	Bilgisayar kullanma problemi	1	3
<b>Toplam</b>		<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da verilen bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun EBA’da yürütmüş oldukları etkinlikleri yetersiz buldukları görülmektedir. Öğretmenler bu durumu zamanın yetersizliği, yaşadıkları internet erişim problemleri nedeniyle öğrencilerin tamamının katılım sağlayamaması, materyal eksiklikleri, sınıfın tamamına erişememe ve öğrenci dikkatini sağlayamamaktan kaynaklanan sınıf yönetim problemleri ve bilgisayar kullanımına hâkim olamamaktan kaynaklanan problemler şeklinde sıralamaktadırlar. Ö23 konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Hayır, yeterli bulmuyorum. Videoları açmakta sorun yaşıyorum. Giriş ve çıkışlarda aşırı vakit kaybı oluyor. Bazı öğrenciler giriş yapamıyor. Sınıf kontrolünü sağladım derken zaman yetmiyor. Yüz yüze eğitimin vermiş olduğu etkiyi sağlamıyor...”*

Katılımcı öğretmenlerden 12 tanesi uygulamada yürütmüş oldukları etkinlikleri etkili bulmakta ve öğrencilerin bilgisayar ortamında daha çok dikkatlerini toplayabildiklerini belirtmekte bunu sağlayabilmek için sürekli etkileşimli etkinliklere yer verdiklerini belirtmektedirler. Yürütmüş olduğu etkinliklerin yeterli olduğunu ifade eden Ö5’in görüşleri şu şekildedir:

*“Uygulamayı ve yürütmüş olduğum etkinlikleri yeterli buluyorum. Düzenlemiş olduğum etkinlikleri karşılıklı etkileşime dayalı olarak yürütüyorum. Öğrencileri daha aktif hale getiriyorum...”*

*Öğrencilerin EBA'yı Aktif Olarak Kullanmama Durumları*

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorulardan bir diğeri de EBA'yı aktif olarak kullanmayan öğrencilerde bu duruma neden olan gerekçeleri belirtmelerdir. Öğrencilerin EBA'yı aktif kullanmama sebeplerini içeren bilgiler Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.***Öğrencilerin EBA'yı Aktif Olarak Kullanmama Durumları*

Kodlar	f	%
İnternet erişim sorunları	30	94
Uygulama kullanımı sorunu	1	3
Aile ilgisizliği	1	3
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 11'de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerinin EBA'ya erişim konusunda internet erişiminden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerinin bilgisayar, tablet ve telefona sahip olmaması nedeniyle derslere katılmadıklarını bu cihazlara sahip olsalar da internet bağlantıları olmadığını belirtmişlerdir. İnternet erişim sorunlarının yanında bazı öğrenci velilerinin konuya ilgisiz olmalarının da canlı dersler üzerinde olumsuz etki yarattığını dile getiren Ö24:

*“Öğrencilerin hepsinin evinde internet yok. Bazı öğrencilerimin tablet veya bilgisayarı da olmadığı için derslere katılmıyorlar. Ayrıca bazı velilerin önem vermemesi de öğrencilerin giriş yapmamasında etkili...”* şeklinde konuyla ilgili görüşlerini belirtmiştir.

*Öğretmen Görüşlerine göre Velilerin EBA'ya Yönelik Görüşleri*

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru da öğrenci velilerinin EBA'ya yönelik görüşleridir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar “Olumlu” ve “Olumsuz” şeklinde iki ana başlığa bölünmüş ve alt başlıklar halinde Tablo 12'de sunulmuştur:

**Tablo 12.***Öğretmen Görüşlerine göre Velilerin EBA'ya Yönelik Görüşleri*

	Kodlar	f	%
<b>Olumlu</b>	Çalışmaları destekliyor-takip ediyorlar	13	41
<b>Olumsuz</b>	Çalışmalara dönüt vermiyorlar	12	38
	Yüz yüze eğitim talep ediyorlar	7	21
<b>Toplam</b>		<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 12'de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci velilerinin birçoğunun EBA'da yürütülen canlı ders sürecine yönelik olarak olumlu fikirlere sahip olmadığı görülmektedir. Nitekim 12 katılımcı öğretmen, öğrenci velilerinin verilen ödevlendirmeleri ve dersleri takip etmediklerini bu nedenle dönüt vermediklerini belirtmiştir. Ayrıca 7 katılımcı öğretmen de, velilerinin yüz yüze eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu EBA'da yürütülen canlı ders faaliyetlerinin yeterli olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö9 şu ifadeleri dile getirmiştir:

*“Çocukların derse ilgisinin ekran karşısında sağlanamadığını belirten velilerim var ki bu çok doğru. Ayrıca bazı velilerim öğrencilerin ödev takibini yapmıyorlar. Öğrencilerimin yaş grubu oldukça küçük bu yüzden evde kesin takip ve destek gerekiyor ancak bazı velilerim çocuklarına karşı bu konuda oldukça ilgisiz...”*

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu velilerinin EBA'yı yetersiz bulduğunu ifade etse de bazı öğretmenler velilerinin süreci olumlu bulduğunu ve desteklediklerini de ifade etmektedir. Katılımcı öğretmenlerden Ö2 durumu şu şekilde ifade etmektedir:

*“Velilerim çalışmalarına birebir katılım gösteriyorlar. Canlı derslerin devam etmesini istiyorlar. Okulun hastalığın bulaşması açısından riskli olduğunu düşünüyorlar...”*

Ayrıca katılımcı öğretmenler kurmuş oldukları WhatsApp grupları aracılığıyla velilerle sürekli irtibat halinde kaldıklarını, ders saatleri ve ödevlendirmelerle ilgili bilgileri bu gruplardan bildirdiklerini de ifade etmişlerdir.

### Canlı Dersleri Daha Verimli Hale Getirebilmek için Yapılması Gerekenler

Öğretmenlerden istenilen bir diğer cevap da EBA'da yürütülen canlı dersleri daha verimli hale getirebilmek için önerilerinin neler olduğudur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin EBA'da yürütülen canlı dersleri daha verimli hale getirilebilmesi için belirttikleri görüşler Tablo 13'de sunulmuştur.

**Tablo 13.**

### Canlı Dersleri Daha Verimli Hale Getirebilmek için Yapılması Gerekenler

Kodlar	f	%
Ders içeriklerinin arttırılması	12	38
İnternet erişim sorunlarının çözülmesi	6	19
Ders sürelerinin uzatılması	5	15
Velilerin bilgilendirilmesi	4	13
Teknik altyapı sorunlarının giderilmesi	3	9
Öğretmenlerin bilgilendirilmesi	2	6
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 13'e göre araştırmanın katılımcı öğretmenlerine yöneltilen bir diğer soru da EBA'da yürütülen canlı derslerin nasıl daha verimli hale getirilebileceğiyle ilgilidir. Öğretmenler bu konuya ilişkin olarak farklı görüşler dile getirmişlerdir. Katılımcıların, canlı derslerin daha verimli olabilmesi için en azla belirttikleri görüş EBA uygulaması içerisinde yer alan videoların arttırılması, etkileşimli interaktif oyunların kullanıma sunulmasıdır. Öğretmenlerin ders sürecini daha etkili kılabilmek için üzerinde durduğu bir diğer nokta öğrencilerin tamamının derse katılım sağlayabilmesi için internet erişiminin sağlanması hususunda tablet, bilgisayar gibi teknolojik araç-gereç desteğinin sunulmasıdır. Ayrıca öğretmenler ders saatlerinin sürelerinin yetmediğini sürelerin uzatılması gerektiğini ya da süre sınırının olmamasının daha faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenci velilerinin ve öğretmenlerin EBA kullanımı hakkında bilgilendirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi ve uygulamada var olan teknik alt yapı problemlerinin çözülmesinin de derslerin daha verimli hale gelmesinde etkili olabileceği görüşleri de belirtilen fikirler arasındadır.

### Öğretmenlerin Salgın Sonrası EBA Kullanımına Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere salgın sonrası normalleşme döneminde EBA'yı aktif olarak derslerinde kullanma durumlarına yönelik soru yöneltilmiş ve öğretmenler "Düşünüyorum, Düşünmüyorum" şeklinde cevaplar vererek gerekçelerini açıklamışlardır. Bu durum Tablo 14'te sunulmuştur:

**Tablo 14.**

### Öğretmenlerin Salgın Sonrası EBA Kullanımına Yönelik Görüşleri

	Kodlar	f	%
<b>Düşünüyorum</b>	Faydalı içerikler	8	25
	Tekrar amaçlı kullanım	5	16
	Ödev paylaşımı	4	13
	Konu tekrarı	1	3
	Online test	1	3
<b>Düşünmüyorum</b>	İnternet erişimi	5	15
	İçerik yetersizliği	4	13
	Teknik altyapı sorunları	3	9
	Farklı kanallar	1	3
<b>Toplam</b>		<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 14'te yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin 19 tanesinin salgın sonrasında da EBA'yı aktif olarak kullanmayı düşündüklerini belirttikleri görülmektedir. Uygulamada yer alan video ders içeriklerinin öğrencilerinin dikkatini çekmede etkili olması, konu tekrarı ve pekiştirme için faydalı materyaller düzenlenebilmesi, ödev paylaşımı ve online testler aracılığıyla öğrenci takibinin yapılabilmesi gibi imkanlar nedeniyle öğretmenlerin salgın sonrasında da aktif olarak kullanabilecekleri bir uygulama olarak görülmektedir.

Uygulamanın sağladığı faydaları ve salgın sonrasında da aktif olarak kullanabileceğini belirten Ö2'nin görüşleri şu şekildedir:

*“Aslında sanal ortamda test çözmek, sınav olmak çocukların çok hoşuna gitti. Salgından sonra bu tarz uygulamaları devam ettirmeyi düşünüyorum. Ayrıca ödev paylaşımlarına da buradan devam edebilirim. Öğrencilerimin tamamı uygulamaya erişim ağılayabiliyor...”*

Araştırmaya katılan 32 öğretmenden 13'ü ise salgın sonrası dönemde başlayacak olan yüz yüze eğitim faaliyetleri sürecinde öğrencilerin internet erişim sorunları, içerik yetersizliği, uygulama var olan teknik altyapı sorunları gibi nedenlerden dolayı EBA'yı tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden biri de farklı eğitim kanallarını eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanacağını belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö26 şu ifadeleri dile getirmiştir:

*“Düşünmüyorum. Dijital ortamın eğitimdeki etkisinin az olduğunu düşünüyorum. Sınıftaki öğrencilerimin tamamı erişim sağlayamıyor. Yüz yüze eğitimin vermiş olduğu etkiyi vermiyor. İçerik açısından da yetersiz olduğunu düşünüyorum...”*

#### *Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Yaptıkları Çalışmalar*

Araştırmada ele alınan konulardan bir diğeri de katılımcı öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili yapmış olduğu çalışmalarını belirtmeleridir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili çalışmalarına ilişkin bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15.**

#### *Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Yaptıkları Çalışmalar*

Kodlar	f	%
Bireysel canlı ders	7	30
Özel çalışma yaprakları	7	30
Ailelerle sürekli iletişim	7	30
İrtibat kuramama	2	10
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Araştırma grubunu oluşturan 32 katılımcı öğretmenden 9 tanesi sınıflarında öğrenmeye güçlüğü yaşayan öğrenci olmadığını belirtmiştir. Sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan 23 katılımcı öğretmenden 7 tanesi süreci Zoom, WhatsApp gibi farklı iletişim kanalları aracılığıyla birebir canlı derslerle yürüttüklerini ifade ederken, 7 katılımcı öğretmen öğrencilerin evlerine özel çalışma yapraklarını ulaştırdıklarını belirtmişlerdir. Diğer 7 katılımcı öğretmense ailelerle sürekli iletişim halinde kalarak öğrenci takibini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 15'te dikkat çeken bir nokta ise 2 katılımcı öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine ve ailelerine ulaşamaması – iletişim kuramaması durumlarıdır. Konuyla ilgili olarak Ö8 şu ifadeleri kullanmıştır:

*“2 tane özel öğrencim var. Bir öğrencimin ailesi köyde yaşıyor ve kendileri de engelli bu yüzden iletişime geçemedim. Diğer öğrencimin de ailesi internet-bilgisayar yok diyerek benimle daha sonrasında hiçbir şekilde irtibata geçemedi...”*

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Küresel Covid-19 salgınının büyük oranda etki gösterdiği ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Ülkede ilk vakanın görüldüğü tarih olan 11 Mart 2020 gününden itibaren geniş çaplı önlemler alınmış ve ulaşım, sanayi gibi birçok alanda faaliyetler durdurulmuştur. 15 Mart 2020 tarihinden itibaren bütün eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmesi kararı alınmış ve eğitimin uzaktan televizyon, internet gibi kanallar aracılığıyla yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Okul öncesi düzeyden lise son sınıf düzeyine kadar olan yaklaşık 18 milyon öğrencinin etkilendiği bu durumun olumsuz etkilerini azaltmak için bakanlık tarafından 2012 yılında hayata geçirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hizmete sunulmuş ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin bu uygulama ile devam ettirilmesi kararı alınmıştır. Ancak her ne kadar EBA daha önce hizmete sunulmuş olsa da uygulamanın böylesi fazla bir öğrenci sayısını karşılayacak bir alt yapı kapasitesi olmamakla birlikte eğitim paydaşlarının da (idare, öğretmen, veli, öğrenci) bu uygulamayı kullanabilecek yeterli bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. Ayrıca birçok öğrencinin evlerinde ya da yaşadıkları bölgede internet alt yapısına sahip olmadığı için derslere katılım gösteremediği

düşünülmektedir. Bu durum EBA TV kanallarıyla ve bakanlık aracılığıyla sunulan diğer hizmetlerle giderilmeye çalışılmıştır (MEB, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığının 4 Eylül 2020 tarihli verilerine göre Türkiye’de ilkököl düzeyinde örgün eğitime katılan öğrenci sayısı 5,5 milyon, sınıf öğretmenleri sayısıysa 309 bin civarındadır. Bu sayının gerek toplam öğrenci gerekse de toplam öğretmen sayısının üçte biri olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye’de öğretmen sayısı 1,2 milyon dolayındadır. Böylesi bir kitlenin uzaktan eğitim hizmetleri aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmesi gerek kişisel gerekse de donanımsal olarak sağlam bir alt yapıya sahip olmayı gerektirir. EBA’yı iyileştirme çalışmaları süreç içerisinde devam etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2020).

Bu araştırmada yer alan sorular da sınıf öğretmenlerine yöneltilmiş ve EBA ilgili kullanım durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen cevaplar aracılığıyla öğretmenlerin; genel olarak uygulamanın ismi, kuruluş tarihi ve içeriği hakkında bilgi sahibi oldukları; salgın öncesi dönemdeyse uygulamayla ilgili fazla bilgi sahibi olmadıkları, uygulamayı nadiren kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler EBA ile ilgili kullanım bilgilerini Bakanlık teşkilatlarının düzenlemiş olduğu seminerler, eğitici videolar ve okul idarelerinin hazırlamış olduğu online eğitimler aracılığıyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim Kırmızıgül (2020) de yapmış olduğu çalışmada salgın süreciyle başlayan uzaktan eğitim sürecinde yetkililerin almış oldukları önlemlerle birlikte öğretmenlerin sürece entegre olabildikleri ve uygulama hakkında bilgi sahibi olduklarını görmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, EBA’da etkinlik yürütülen derslerin ağırlıklı olarak Türkçe ve Matematik olduğu yönündedir. Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü en fazla etkinliğin matematik dersinde yürütüldüğünü ifade ederken bir kısmı da ise Türkçe dersinde etkinlik kullandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler EBA’da kullandıkları etkinlik türleri olarak test, konu anlatımı, powerpoint sunuları ve video içeriklerini aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, Aktay ve Keskin’in (2016) EBA’nın içerik yapısıyla ilgili yürütmüş oldukları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim onlar da EBA’da yer alan içerik bölümlerinin haber, video, görsel, ses, konu testleri, e-kitap ve e-dergi gibi dokümanlara erişim imkânlarının uygulama içerisinde yer aldığını dile getirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin yürütmüş oldukları etkinlikleri zaman yetersizliği, internet erişim problemleri, materyal eksiklikleri, etkisiz sınıf yönetimi ve bilgisayar kullanma problemleri gibi sorunlar nedeniyle büyük oranda yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Altıntaş Yüksel’in (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin teknolojik materyalleri kullanmadaki yetersizlikleri sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmayla benzer olarak öğretmenlerin sürekli olarak öğrencileriyle etkileşim halinde olması salgın süreci boyunca öğrencileriyle olan bağlarını koparmaması da yine bu çalışmaya benzer olarak elde ettiği sonuçlar arasındadır.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler öğrencilerinin internet erişim sorunlarından kaynaklı olarak derslere katılım göstermediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamayı kullanmada eksikliklerinin olması ve bazı ailelerin ilgisizliği de EBA ile yürütülen uzaktan eğitim sürecini etkileyen olumsuz etkenler arasında yer almaktadır. İlgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitim süreciyle ilgili yürütülen araştırmalarda genel olarak öğrencilerin internet alt yapı eksikleri nedeniyle derslere tam katılım sağlayamadıkları bu araştırmaya benzer olarak görülen sonuçlar arasındadır (Altıntaş Yüksel, 2021; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Durak ve diğerleri, 2020; İnci Kuzu, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçsa öğrenci velilerinin uzakta eğitim sürecine yönelik görüşleridir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı öğrenci velilerinin uzaktan eğitim sürecine destek verdiğini belirtirken bir kısmı da öğrenci çalışmalarına yönelik olarak dönüt vermediklerini ve yüz yüze eğitim talep ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ilkököl grubu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çalışmalarını daha nitelikli olarak yürütebilmeleri için aile ilgisi ve desteği şarttır. Akça ve Akgün (2020) uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak yürütmüş oldukları çalışmada öğrencilerin süreçten kopmaması için aile desteği ve ilgisinin gerekli olduğunu, ailelerin öğretmen ve öğrenciler arasındaki boşluğu doldurarak öğrencilerin derslerde yaşadıkları teknik sorunları gidermede önemli bir rol üstlendiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler EBA’da yürütülen canlı derslerin daha verimli hale getirilebilmesi ve salgın sonrası süreçte de aktif olarak kullanılabilmesi için; uygulamada yer alan ders içeriklerinin artırılmasını, var olan internet erişim ve alt yapı sorunlarının giderilmesini, ders sürelerinin uzatılmasını, velilere yönelik bilgilendirme eğitim ve seminerlerinin düzenlenmesini ayrıca kendilerine yönelik olarak da uygulama hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Altıntaş Yüksel’de (2021) teknolojidten kaynaklı alt yapı



sorunlarının giderilmesi, öğretmen, öğrenci ve velilerin sürece entegre edilmesine yönelik çalışmaların yürütülmesiyle uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha verimli olabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da katılımcı öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak yapmış oldukları çalışmalarıdır. Nitekim öğretmenler bu öğrencilere yönelik olarak; bireysel canlı dersler yürüttüklerini, bu öğrencilere özel çalışma yapıları hazırladıklarını, ailelerle sürekli iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bir bölümü ise bu öğrencileriyle sürekli iletişim halinde kalamadıklarını belirtmişlerdir. Kesik ve Baş (2021) yürütmüş oldukları çalışmada EBA'nın çocukların daha fazla duyu organına hitap ettiğini ve zaman mekân sınırlaması olmaksızın bağımsız bir şekilde öğrenme imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. EBA öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili öğrenme fırsatları sunmaktadır.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öneriler sunulmuştur;

- İlkokul öğretmenlerinin EBA uygulamalarını daha nitelikli bir şekilde kullanabilmeleri için gerek yerel gerek ulusal düzeyde bilgilendirici çalışmalar yürütülmesi,
- Uygulamanın kullanımı esnasında doğabilecek alt yapı sorunlarının en az seviyeye indirilmesi,
- Okul-öğretmen-öğrenci-veli arasında koordinasyon sağlanması ve öğrenci velilerinin de EBA uygulamasıyla ilgili bilgilendirici çalışmalara dahil edilmesi,
- EBA uygulaması içerisinde yer alan etkinliklerin çeşitlendirilerek öğretmen ve öğrenci teşvikinin sağlanması,
- İnternet erişimi olmayan öğrencilere yönelik destekleyici çalışmaların yürütülmesi ve var olan çalışmaların güçlendirilmesi,
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin süreç içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerine katılım gösterebilmeleri için farklı tür ve düzeyde çalışmalar yürütülmesi araştırma sonuçlarına göre elde edilecek öneriler arasında gösterilebilir.

## Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

**Yazar Katkısı (Authors' contributions):** Her iki araştırmacının çalışmaya katkısı eşit orandadır. Araştırmanın fikir aşaması her iki yazara aittir. Araştırmada literatür taraması, verilerin toplanması ve analizi, raporlama birinci yazara, araştırmacının yöntemini planlama, veri analizi ve raporun denetlenmesi ikinci yazara aittir.

**Etik Kurul Onayı (Ethics approval):** T.C. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 11.06.2020 tarih ve 610399982-000-E.92 sayılı yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

**Çıkar çatışması (Conflict of interest):** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKLAR

- Adams, J. G., & Walls, R. M. (2020). Supporting the health care workforce during the Covid-19 global epidemic. *The Journal of the American Medical Association (Jama)*, 323(15), 1439-1440. doi:10.1001/jama.2020.3972
- Akça, G., & Akgün, E. (2020). İlkokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sıkıntılar. *VII th International Euroasian Educational Research Congress*, (p. 402-409). Eskişehir, Türkiye: September. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/44615416/%C4%B0lkokul\\_%C3%96%C4%9Frencilerinin\\_Uzaktan\\_E%C4%9Fitim\\_S%C3%BCrecinde\\_Ya%C5%9Fad%C4%B1%C4%9F%C4%B1\\_S%C4%B1k%C4%B1nt%C4%B1lar](https://www.academia.edu/44615416/%C4%B0lkokul_%C3%96%C4%9Frencilerinin_Uzaktan_E%C4%9Fitim_S%C3%BCrecinde_Ya%C5%9Fad%C4%B1%C4%9F%C4%B1_S%C4%B1k%C4%B1nt%C4%B1lar)
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286580>
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 291-303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.18755>
- Aydın Günbatar, S. (2019). *Fenomenolojik Araştırma (Olgu Bilim) Yöntemi*. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), Eğitimde Araştırma Yöntemleri (s. 293-315) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. Erişim adresi: <http://www.deuhyoedergi.org>
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve Eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388. doi: 10.17860/mersinefd.431745
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 6(2), 11-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1179832>
- Candeger, Ü., Mete, F., & Büyükköse, Ş. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim bilişim ağındaki bulunan kavram haritalarının incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 11-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289084>
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve eğitim. *Milli Eğitim*, 49, 1091-1104.
- Demir, D., Özdiç, F., & Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422. doi: 10.17556/erziefd.402125
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 787-809. doi: 10.17522/balikesirnef.743080
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(3), 155-164. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i3/3319.pdf>
- Hızal, A. (1988). Eğitimde teknolojik kaynaklara (araç-gereçlere) karşı tutum. *Eğitim ve Bilim*, 12(68), 23-31. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5831/2087>
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri [Özel sayı], *Milli Eğitim Dergisi*, 505-527. doi: 10.37669/milliegitim.720556
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve prequest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE619>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. doi: <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrupa Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128111>
- Külekçi Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7, 66-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128112>
- McKibbin, W. J., & Fernando, R. (2020). The global macroeconomic impacts of Covid-19: Seven scenarios. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3547729](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3547729) adresinden 23.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Sayılarla uzaktan eğitim. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr> adresinden 28.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. [MEB SGB]. (2020). Resmi istatistikler. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 05.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [MEB OGM]. (2020). Covid-19 yasal bilgilendirme. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor> adresinden 01.02.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Oğur, R., & Tekbaş, Ö. F. (2003). Anket nasıl hazırlanır? . *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 12(9), 336-340. Erişim adresi: <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0903/anket.pdf>

- Özer, M. (2020). Türkiye’de Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Educational Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 pandemic and education. *Reflections on the pandemic in the future of the worlds*, 157-178.
- Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiç, F. (2017). Eğitim bilişim ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi-IHEAD*, 2(1), 24-38. Erişim adresi: <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/396653>
- Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (SARS-COV-2 Enfeksiyonu) rehberi. [https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19\\_Rehberi.pdf](https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf) adresinden 24.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3, 262-288. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1164104>
- The Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2020). *OECD Economic Outlook, Interim Report March 2020*. <https://www.oecd.org/economic-outlook/> adresinden 24.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- The World Bank (2020). Education and COVID-19. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19> adresinden 24.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden 24.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). Promote global solidarity through education, science and knowledge. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden 13.03.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25 (Ek sayı 1), 142-152. doi: <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>
- World Health Organization [WHO]. (2020). *Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports*. [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200525-covid-19-sitrep-126.pdf?sfvrsn=887dbd66\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200525-covid-19-sitrep-126.pdf?sfvrsn=887dbd66_2) adresinden 25.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuz, S., & Coşkun, A.E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87554>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. A. (2013, Ocak). *Eğitimde FATİH projesi ve eğitim bilişim ağı (EBA)*. XV. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. Erişim adresi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi\*

İlayda GÜRSOY KIZILASLAN<sup>1</sup>

Haydar DURUKAN<sup>2</sup>

**Öz:** Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini ve görüşlerini etkileyen etmenleri belirlemektir. Her tipik gelişim gösteren bireyin olduğu gibi farklı gelişim gösteren bireylerin de eğitim almaya ve eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmaya hakkı vardır. Kaynaştırma eğitimi kavramı, bireyin eğitimden maksimum verim almasını sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2., 3., ve 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda Loreman ve ark. (2007) geliştirdikleri "Sentiments, Attitudes, and Concerns About Inclusive Education (SACIE)" ölçeğinin Cansız ve Cansız (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan 19 maddelik ölçek kullanılarak, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünce, tutum ve endişe durumları bazı değişkenlere bağlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel boyutunda ise çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden hem özel eğitim dersi hem de kaynaştırma eğitimi dersi almış olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel düşüncelerini belirlemek amacı ile öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel düşünceleri incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:**  
Farklı gelişim gösteren birey, Kaynaştırma eğitimi, Okul öncesi eğitimi öğretmen adayı

### The Investigation of Prospective Preschool Teachers' Opinions About Inclusive Education

**Abstract:** The aim of this study is to investigate the factors that may affect prospective preschool teachers' opinions about inclusive education. As individuals who exhibit normal development, individuals with special needs have the rights for education and equal education opportunities. Inclusive education will help the individual get a maximum benefit from education. A mixed method research design was applied for the data collection. The participants were the second, third and fourth year prospective preschool teachers who had been studying in the department of preschool education at Canakkale Onsekiz Mart University in 2018-2019. In the first phase, which included the quantitative investigation, the scale "Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE)", which included 19 items and developed by Loreman et al. (2007) and translated into Turkish by Cansız and Cansız (2018) was used to understand the factors that may affect prospective teachers' opinions and attitudes towards inclusive education. In the second phase of the study, which included the qualitative investigation, the opinions of prospective preschool teachers' who attended special education and inclusive education courses were investigated.

**Key Words:**  
Individuals with special needs, Inclusive education, Preservice preschool teachers.

**Geliş Tarihi :** 14.09.2021  
**Kabul Tarihi :** 14.06.2022  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2022

\*Bu makale "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı 2020 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında yayınlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ilaydagursoy@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9069-658X

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, durukanh@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0003-0236-9269

## GİRİŞ

Eğitimin ne olduğu, nasıl tanımlandığı temel değerlerimize, hayat görüşümüze, tecrübelerimize ve beklentilerimize göre değişebilir. Eğitim yaşamın her alanını kuşatıcı bir etkiye sahiptir. Bu yüzden yaşam boyu devam eder ve çok boyutlu bir kavramdır. Bireylerin birbirinden farklı ya da benzer ihtiyaçlara sahip olması eğitim sürecinde de farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Her birey kendine özgüdür ve diğer canlılardan farklıdır. Toplumda farklı gelişen bireyler varlığını sürdürmektedir ve bu bireylere karşı farkındalık gün geçtikçe artmaktadır. Her bireyin ayrı bir değer olduğu göz önünde bulundurulduğunda toplumun farklı gelişen bireyleri kabullenip onlarla bütünleşmesi gerekmektedir (Diken, 2012).

Farklı gelişim gösteren birey; doğum öncesinde, doğum anında ve doğum sonrasında meydana gelebilecek nedenlerle bireysel özellikleri ve yeterlilik durumları bakımından akranlarından farklılık gösteren bireydir (Baykoç Dönmez, 2010). Her tipik gelişim gösteren birey gibi, farklı gelişim gösteren birey de eğitim alıp, eğitimin sağladığı fırsatlardan faydalanma hakkına sahiptir. Farklı gelişim gösteren bireylerin, toplum içinde kendisine yetebilen ve üretebilen bireyler olarak yaşamaları, günlük yaşam becerilerini yerine getirebilmelerine bağlı olmaktadır.

Farklı gelişim gösteren bireylerin eğitimi ile ilgili en çok karşımıza çıkan kavram “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı”dır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, “farklı gelişim gösteren bireyin, topluma karışabilmesini sağlamak, bireyin seviyesine yönelik eğitsel ve mesleki donanım edindirmek amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de beraberinde sunulduğu, tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte eğitim alması” olarak ifade edilmektedir (MEB 2018, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Bu tanımdan yola çıkarak, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, farklı gelişim gösteren bireyin akranlarıyla daha fazla zaman geçirebileceği ve bu zaman diliminde eğitim ihtiyaçlarının üst düzeyde karşılanacağı ortam şeklinde ifade edilebilir. Son yıllarda farklı gelişim gösteren bireyleri tipik gelişim gösteren bireylerden ayırmama düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bunun altında yatan sebep farklı gelişim gösteren bireyin eğitim olanaklarını ve eğitimden faydalanma miktarını arttırmaktır. Bu durum kaynaştırma eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili pek çok tanım ortaya sürülmüştür. Rudd’a (2002) göre; kaynaştırma eğitimi, hem farklı gelişim gösteren bireylerin hem de tipik gelişim gösteren bireylerin okuldaki ve toplumdaki fırsatlara okul aracılığıyla ulaşabilmelerinden çok daha kapsamlı bir felsefedir. Bir diğer tanıma göre; “Kaynaştırma, farklı gelişim gösteren bireylerin gerekli öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarında eğitim almasıdır” (Osborne ve Dimattia, 1994). Kırcaali-İftar (1992), kaynaştırma eğitimini farklı gelişim gösteren öğrencinin, normal eğitim sınıflarında, destek hizmetleri de sağlanarak eğitim alması olarak tanımlamışlardır. Kaynaştırma eğitiminin asıl amacı, farklı gelişim gösteren bireyin tipik gelişim gösteren bireyler ile sosyal ve eğitsel yönden birleşerek topluma kazandırılmaları için gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Kaynaştırma eğitimi yolu ile farklı gelişim gösteren birey tipik gelişim gösteren bireyi gözler, model alır; tipik gelişim gösteren bireyler ile iş birliği yapar, paylaşmayı öğrenir. Dolayısı ile kaynaştırma eğitimi farklı gelişim gösteren bireylerin bağımsız yaşam becerilerini edinebilmeleri, toplumla kaynaşıp bütünleşebilmeleri için oldukça gerekli ve önemli bir uygulamadır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması bir ekip işidir. Okul yönetimi, sınıf öğretmeni, fiziksel ortam, tipik gelişim gösteren bireyler ve aileleri, farklı gelişim gösteren bireyler ve aileleri kaynaştırma eğitiminde başarının birer unsurlarıdır. Tüm bu unsurların kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve davranışları başarıya ulaşmak için çok önemlidir. Fakat en büyük görev ve sorumluluk sınıf öğretmenine düşmektedir. Sınıf öğretmeni tüm bu unsurlar arasında arabulucu görevi üstlenmektedir. Sınıfta olumlu iklim oluşması, olumlu tutumlarını özel gereksinim gösteren ve tipik gelişim gösteren bireylere hissettirmesi; sınıfta, okulda ve aileler arasında sağlıklı etkileşimlerin oluşması için öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmenin olumlu, kabul edici ve sevecen bir tutum belirlemesi, beklentilerini düşük tutmaması başarılı bir kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturur. Sınıftaki çocukların her türlü gereksinimlerinin giderilmesi, sınıfta sağlıklı iletişim ortamının oluşması, özel gereksinimi olan çocukların sınıftaki ve okuldaki sosyalleşmesi ile ilgili sınıf öğretmenine büyük sorumluluk düşmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Öğretmenlerin olumlu yönde tutum geliştirebilmeleri, kendilerini özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanında yeterli görebilmeleri için lisans döneminden itibaren bu sürece hazırlanmaları, kendilerini yetiştirebilmeleri önemlidir. Aksi durumlarda normal sınıflarda görev yapan öğretmenler için sınıflarında farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunması endişe verici olabilir. Öğretmenler zaman zaman yüksek düzeyde endişe yaşayabilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans döneminde kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutum edinmesi öğretmenlik yapmaya başladığında sınıfta bulunabilecek farklı gelişim gösteren bireye hazırlıklı hale getirir ve başarılı bir kaynaştırma eğitimi sürecinin temelleri atılmış olur. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime

ilişkin düşünceleri, endişeleri ve tutumları hakkında bilgi sahibi olunması, kaynaştırma eğitiminin geleceği açısından yol gösterici olmaktadır.

Bu nedenle, lisans eğitimi süresince kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum ve görüşlerin öğretmen adaylarına kazandırılması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alınarak kaynaştırma eğitime yeni uygulamalar getirilebileceği ve görüşlerinin incelenmesinin kaynaştırma eğitiminin geleceği açısından fayda sağlayacağı ön görülmektedir.

Yukarıda belirtilen durumlar ve çalışmanın öğretmen adaylarına katkısı düşünüldüğünde, lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesinin, kaynaştırma eğitimi alanında yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Araştırmanın ana amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve görüşlerini etkileyen etmenleri saptamaktır. Bu amaç ışığında aşağıda belirtilen soruların yanıtları aranmaya çalışılacaktır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, endişe ve tutumları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumları kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumu, cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin genel görüşleri nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma kapsamında lisans eğitimi süresince kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum ve görüşlerin öğretmen adaylarına kazandırılması, öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alınarak kaynaştırma eğitime yeni uygulamalar getirilebilmesi amacıyla öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. . Araştırmanın veri toplama sürecinde nicel ve nitel araştırma veri toplama tekniklerinin kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Cresswell ve Plano Clark (2007), karma yöntem araştırmasını nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma olarak tanımlamıştır. Karma araştırmalarının en önemli özelliklerinden biri farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini desteklemek amacı ile kullanılması ve bu şekilde sonuçların güvenilirliğinin daha sağlam olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kullanılan karma yöntem deseni çeşitleme desenidir. Çeşitleme deseninin amacı; nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak, verileri çeşitlendirmek, elde edilen verileri karşılaştırmak, bütünleştirmek ve araştırmanın soruları ile ilgili veriler elde etmektir (Morse, 1991).

Araştırmanın nicel boyutunda; betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, geçmişte veya şu anda olan bir durumu, olduğu şekli ile tanımlamayı hedefleyen yaklaşımdır (Karasar, 2000).

Araştırmanın nitel boyutunda ise, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, bu görüşlerin nedenleri, farklı görüşlerin ortaya çıkması ve farklı görüşlerin ortaya çıkışının nedenleri derinlemesine incelendiği için durum çalışması araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Durum çalışmasında “güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklanıp, derinlemesine” incelenmesi amaçlanmaktadır (Ekiz, 2003). Çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri derinlemesine incelendiği için durum çalışması kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında normal öğretim ve ikinci öğretim programlarında öğrenim gören 2., 3., ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. 262 öğretmen adayı seçkisiz örnekleme yolu ile araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın veri toplama sürecinde Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ile ilgili ders almadıkları için birinci sınıf öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilmemiştir. Örnekleme ilişkin dağılımlar Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri*

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	227	86,6
	Erkek	35	13,4
	Toplam	262	100
Sınıf	2	100	38,2
	3	69	26,3
	4	93	35,5
	Toplam	262	100
Genel Not Ortalaması	0-2.50	22	8.4
	2.51-3.00	119	45.4
	3.01-3.50	103	39.3
	3.51-4.00	11	4.2
	Kayıp Veri	7	2.7
Toplam	262	100	
Farklı gelişim gösteren birey ile Etkileşim Durumu	Evet	122	46.6
	Hayır	140	53.4
	Toplam	262	100
Farklı gelişim gösteren bireyler hakkında Almış Olduğu Eğitim Durumu	Hiç	135	51.5
	40 Saate Kadar	97	37.0
	40 Saatten Fazla	28	10.7
	Kayıp Veri	2	0.8
	Toplam	262	100
Farklı Gelişim Gösteren Birey Hakkındaki Yasal Bilgi Düzeyi	Hiç	41	15.6
	Kötü	96	36.6
	Orta	103	39.3
	İyi	22	8.4
	Toplam	262	100
Farklı Gelişim Gösteren Bireylerin Eğitimi İle İlgili Kendilerine Duydukları Güven Düzeyi	Çok Düşük	19	7.3
	Düşük	104	39.7
	Orta	116	44.3
	Yüksek	18	6.9
	Çok Yüksek	5	1.9
Toplam	262	100	

Araştırmanın nitel boyutunda, çalışma grubunu 4. Sınıfta öğrenim gören 22 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin dağılımlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri*

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	13	59.09
	Erkek	9	40.91
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	13	59.09
	Ortaokul	2	9.09
	Lise	5	22.72
	Ön Lisans	-	-
	Lisans	2	9.09
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	4	18.18
	Ortaokul	-	-
	Lise	10	45.45
	Ön Lisans	2	9.09
	Lisans	5	22.72

### Verilerin Toplanma Araçları ve Süreci

Araştırmada veriler ölçek uygulama ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapma olmak üzere 2 basamakta toplanmıştır. Araştırmanın ilk olarak nicel aşamasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği” uygulanmıştır. İkinci olarak nitel aşamasında ise öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin genel düşünceleri araştırmacı tarafından 2 Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile incelenmiştir.

Veri toplama araçlarından ölçek, araştırmacı tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden çıkan izin ile ölçek uyarlayıcılarından izin alınarak Eğitim Fakültesi sınıflarında uygulanmıştır. Görüşme formu ise, sınıflar kalabalık ve gürültülü olacağından araştırmacı tarafından Eğitim Fakültesi toplantı salonunda 2’şer kişilik küçük gruplar halinde uygulanmıştır.

### Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği

Lozman ve ark. (2007) geliştirdikleri “Sentiments, Attitudes, and Concerns About Inclusive Education (SACIE)” ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış hali olan 19 maddelik ölçek, ilgililerden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Cansız ve Cansız (2018) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce tutum ve endişelerini ortaya koymada makul bir yordama geçerliği göstermiştir. SACIE ölçeği için güvenilirlik katsayıları ölçeğin düşünce boyutunu oluşturan ilk 4 madde için 0.89, ölçeğin tutum boyutunu ölçen 5’ten 13’e kadar olan maddeler için 0.93 ve ölçeğin endişe boyutunu ölçen 13’ten 19’a kadar olan maddeler için ise 0.91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe” ölçeğinin iyi bir güvenilirliğe sahip olduğuna dair kanıt sağlamıştır.

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden hem özel eğitim dersi hem de kaynaştırma eğitimi dersi almış olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel düşüncelerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından, 2 uzman görüşü alınarak geliştirilen 11 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorular hazırlanmadan önce alan yazın detaylı olarak araştırılmış ve araştırma soruları ile bağdaştırılarak geliştirilmiştir. Sorular ilk olarak bir grup öğretmen adayına yöneltilmiş, ardından gerekli ifadelerde ve sorularda değişiklikler yapılmıştır. Bu süreçte aynı zamanda nitel araştırma konusunda uzman iki araştırmacıdan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri de dikkate alınarak yapılan son değişikliklerle üçgenleme yöntemiyle görüşme formuna son şekli verilmiş ve görüşme yapılacak öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda nicel veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekansın yanında t testi ve ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirleri ile benzerlik gösteren verileri belirli temalar ve kategoriler altında toplamak ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmen adaylarının görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar temalar ve kategoriler altında toplanmış ve yorumlanmıştır.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

## BULGULAR

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uygunluğunu test etmek için öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinden almış oldukları puanlara Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov testi sonucu Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3.**

*Öğretmen Adaylarının “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kolmogorov Smirnov Değerleri*

Ölçek	Statistic	sd	Sig
“Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği”	0.054	262	0.065

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği”nden aldıkları puanların normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Bu nedenle, aşağıdaki alt problemlerin çözümünde parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce, Endişe ve Tutumları*

	n	$\bar{X}$	Ss
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce	262	3.47	0.35
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum	262	2.64	0.50
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Endişe	262	2.31	0.52

Kullanılan ölçek dördümlük likert tipi ölçek olduğundan dolayı, (0-1.33) düşük, (1.33-2.66) orta, (2.67-4.00) yüksek değer vermektedir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin ( $\bar{X}=3.47$ , ss=0.35) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen Adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerine bakıldığında ( $\bar{X}=2.64$ , ss=0.50) orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik endişe durumlarının ( $\bar{X}=2.31$ , ss=0.52) orta seviyede olduğu görülmektedir.

#### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumuna göre, kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumları kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumu, cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından farklılaşmakta arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce, Endişe ve Tutumları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce	Gruplar arası	0.047	2	0.024	0.184	0.832
	Gruplar içi	33.959	257	0.218		
	Toplam	33.007	259			
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum	Gruplar arası	0.227	2	0.114	0.453	0.636
	Gruplar içi	64.462	257	0.251		
	Toplam	64.689	259			
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Endişe	Gruplar arası	2.035	2	1.017	3.686	0.026
	Gruplar içi	70.936	257	0.276		
	Toplam	72.971	259			

Tablo 5’e göre, öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce [ $F_{(2-259)} = 0.184$ ,  $p>0,05$ ] ve tutum [ $F_{(2-259)} = 0.453$ ,  $p>0,05$ ] düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre kaynaştırma

eğitimine ilişkin endişe düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. [ $F_{(2-259)} = 2,938$   $p > 0,05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre kaynaştırmaya ilişkin “hiç ders almadım” diyen öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe düzeylerinin “40 saatten fazla aldım” diyen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6.**

*Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce, Endişe ve Tutumları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce	Kadın	227	3.46	0.36	260	-0.505	0.614
	Erkek	35	3.52	0.26			
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce	Kadın	227	2.65	0.49	260	0.541	0.589
	Erkek	35	2.60	0.53			
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Endişe	Kadın	227	2.31	0.52	260	0.448	0.654
	Erkek	35	2.27	0.55			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarının arasında cinsiyetlerine göre farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının düşünceleri [ $t_{(260)} = -0,505$ ,  $p < 0,05$ ], tutumları [ $t_{(260)} = 0,541$ ,  $p < 0,05$ ], endişeleri [ $t_{(260)} = 0,448$ ,  $p < 0,05$ ] değerleri ile anlamlı bir fark göstermemektedir. Diğer bir ifade ile kadın öğretmen adaylarının düşünce, tutum ve endişe durumları ile erkek öğretmen adaylarının düşünce, tutum ve endişe durumları arasında fark yoktur.

**Tablo 7.**

*Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce, Endişe ve Tutumları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce	Gruplar arası	0.024	2	0.012	0.093	0.911
	Gruplar içi	33.283	259	0.219		
	Toplam	33.307	261			
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum	Gruplar arası	0.568	2	0.284	1.130	0.325
	Gruplar içi	65.055	259	0.251		
	Toplam	65.623	261			
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Endişe	Gruplar arası	0.109	2	0.054	0.192	0.825
	Gruplar içi	73.168	259	0.283		
	Toplam	73.277	261			

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce [ $F_{(2-259)} = 0.093$ ,  $p > 0,05$ ], tutum [ $F_{(2-259)} = 1,130$   $p > 0,05$ ] ve endişe [ $F_{(2-259)} = 0.192$   $p > 0,05$ ] düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin yanıtların belirlenmesi için araştırmanın nitel kısmını oluşturan açık uçlu görüşme formu uygulanmıştır. Bu kısımda açık uçlu görüşme formu ile katılımcılara sorulan sorulara verilen yanıtlara göre elde edilen bulgular sunulmuştur.

### **Öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireylerle çalışma isteği ve hangi tür yetersizliği olan bireyler ile çalışmak istediklerine ilişkin görüşleri**

Bu başlık altında öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarına farklı gelişim gösteren bireylerle çalışmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu kapsamda verdikleri cevaplar evet ve hayır olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Ardından aynı soru başlığı altında verilen cevap evet ise, hangi tür yetersizliği olan bireyler ile çalışmak istedikleri sorulmuş ve verilen cevaplar yetersizlik gruplarına göre kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.**

*Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünce, Endişe ve Tutumları*

İstek Durumu	f	
Evet	Kişisel Gelişim	5
	Farklı Gelişim Gösteren Çocuğun Eğitim İhtiyacı	5
	Farklı Gelişim Gösteren Bireylerle İlgili Olumlu Tutum	3
	Konuya Olan İlgisi	1
	Kişisel Tatmin	1
	Özel Eğitime Destek	1
	Özel Eğitime İlişkin Bilgi Sahibi Olma İsteği	4
Hayır	Zorlanma İhtimali	2
	Diğer Öğrencilerin Etkilenecek Olma İhtimali	1
	Kendini Yeterli Bulmama	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireyler ile çalışma istediğine dair çoğunluğu kapsayan bir sonuç vardır. Katılımcılardan ÖA1 şunları söylemiştir: “Özel eğitimle ilgili kendimi geliştirmek ve çocuğa yetersizliği ile ilgili yardım etmek istiyorum.” Ö9 ise; “Özel gereksinimli bireylerle çalışmak isterim çünkü o zaman kendimi başarılı ve mutlu hissederim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö12 farklı gelişim gösteren bireyler ile çalışmayı şartlı olarak kabul etmiştir. Bu durumla ilgili Ö12 şunları söylemiştir: “Tüm yetersizlik düzeyindeki çocuklarla çalışabilirim fakat yetersizliği sınıftaki atmosferi bozmayacak seviyede olması şartıyla.”

Farklı gelişim gösteren bireylerle çalışmak istemeyen öğretmen adayları bu durumu zorlanma ihtimali, diğer öğrencilerin etkileyecek olma ihtimali ve kendini özel eğitim konusunda yeterli bulmama şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili katılımcılardan Ö2 şunları söylemiştir: “Zorlanacağımı düşünüyorum. Sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkileyeceğini ve zarar vereceğini düşündüğüm için istemem.” Katılımcılardan Ö6: “Sınıfta özel gereksinimli birey olursa üzerime düşeni yaparım ancak olması taraftarı değilim. Çünkü sınıfta eşgüdümü sağlamam çok zor olur.” şeklinde ifade etmiştir.

“Evet” yanıtı veren katılımcıların hangi tür yetersizliği olan bireylerle çalışmak istediklerine ilişkin verdikleri cevaplar 6 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının buna yönelik ifadeleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğretmen Adaylarının Hangi Tür Yetersizliği Olan Bireyler ile Çalışmak İstediklerine İlişkin Bulgular*

Engel Türü	f
İşitme Engeli	2
Zihinsel Engel	4
Otizm spektrum bozukluğu	3
Down Sendromu	4
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	2
Her Türü Engel	4

Araştırmaya katılan öğretmen adayları en fazla, zihinsel engeli olan, down sendromuna sahip ve her türlü engeli olan çocuklar ile çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla otizm spektrum bozukluğu olanlar ardından işitme engeli ve DEHB olan çocuklarla çalışmak isteyenler takip etmektedir. Katılımcılardan Ö5 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu olan çocuklar ile çalışmak isterim, bu konuya ilgi duyuyorum.” Ö16: “Yeterli bilgim olduğu sürece engel türü ayırt etmeyeceğimi düşünüyorum, hepsinin kendine has özellikleri var.” şeklinde ifade etmiştir.

#### **Öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireylerle çalışırken karşılaştıklarını düşündükleri problemlere ilişkin bulgular**

Bu başlık altında öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarına farklı gelişim gösteren bireylerle çalışırken ne gibi problemlerle karşılaştıklarını düşündükleri sorulmuştur. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Öğretmen Adaylarının Farklı Gelişim Gösteren Bireylerle Çalışırken Karşılaşacaklarını Düşündükleri Problemlere İlişkin Bulgular*

<b>Problem Durumu</b>	<b>f</b>
Çocuğun Güven Sorunu	1
Çocuğun Çaba Eksikliği	1
Çocukta Çekingenlik	2
Çocukta Dikkat Dağınıklığı	3
İletişim ve Uyum Sorunu	9
Diğer Çocukların Etkilenmesi ve Tepki Vermeleri	4
Öğretmenin Yetersizlik Kaygısı	12
Çocuğun Problemlili Davranışı	3

Tablo 10'a göre katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda; öğretmenin yetersizlik kaygısı en çok ifade edilen yanıt olmuştur. Bu durumla ilgili Ö3 şunları söylemiştir: "Diğer çocukların özel gereksinimli çocuğu kabullenememesinden korkuyorum ve sınıfın içerisinde zaman zaman garip hareketler sergilerse ona yetemeyebilirim."

#### **Öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireylerle çalışırken karşılaşılabilecekleri problem durumlarına ilişkin çözüm yolu önerilerine ait bulgular**

Bu başlık altında okul öncesi öğretmen adaylarına farklı gelişim gösteren bireylerle çalışırken karşılaşılabilecekleri problem durumlarına ilişkin çözüm yolu önerileri sorulmuştur. Bu kodlar ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.**

*Öğretmen Adaylarının Farklı Gelişim Gösteren Bireylerle Çalışırken Karşılaşılabilecekleri Problem Durumlarına İlişkin Çözüm Yolu Önerilerine Ait Bulgular*

<b>Öneriler</b>	<b>f</b>
Seviyeye Uygun Etkinlik	3
Güven Kazanma	1
İletişim Kurma Çabası	10
Destek Hizmetleri	1
Aile ile İşbirliği	6
Yönetim ve Uzmanlarla İşbirliği	5
Yazılı ve Görsel Kaynaklar	2
Kişisel Gelişim Çabası	7
Karşılıklı Sevgi Bağı Kurma	2
Çocuğa Kendini Değerli Hissettirme	1

Tablo 11'e göre katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda; iletişim kurma çabası en çok ifade edilen kavramdır. Bu durumla ilgili Ö3 şunları söylemiştir: "Çocukların özel gereksinimli bireyi kabul edebilmesi için uygun bir dille onlarla konuşabilirim, çocuklara kitaplar okuyup, videolar izletebilirim. Yetersiz olduğumu düşündüğüm için kitap okuyup, seminerlere katılabilirim." Şeklinde kendisini ifade etmiştir.

#### **Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi dersi almadan önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi dersi almadan önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 6 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Dersi Almadan Önce Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşlerine Ait Bulgular*

<b>Kaynaştırma Eğitimi Dersi Almadan Önce Düşünceleri</b>	<b>f</b>
Bilgi Eksikliği	12
Olumlu Düşünce	4
Merak Duygusu	1
Bireysel Araştırma	2
Yüksek Beklenti	2
Korku Hissi	4

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliği olduğunu düşünmektedir. Bu durumu kaynaştırma eğitimine karşı olumlu düşünce ve korku hissi takip etmektedir. Katılımcılardan Ö5 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Kaynaştırma eğitimini her zaman merak etmişimdir, sadece yüzeysel olarak araştırma fırsatı bulmuştum. Üniversitede beklentim tabii ki oldukça yüksekti ancak asıl düşündüğüm kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamaları birebir görmektir.”

#### **Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi dersi aldıktan sonra kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi dersi aldıktan sonra kaynaştırma eğitimi ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 8 kod altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.**

*Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Dersi Aldıktan Sonra Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşleri ile İlgili Bulgular*

<b>Kaynaştırma Eğitimi Dersi Aldıktan Sonra Düşünceleri</b>	<b>f</b>
Değişiklik Olmadı	2
BEP Hakkında Bilgi Edinme	2
Farklı Gelişim Gösteren Bireylerin İhtiyaçları Hakkında Bilgi Sahibi Olma	7
Farklı Gösteren Bireyler ile İlgili Farkındalık	12
Konunun Önemini Kavrama	3
Uygulama Eksikliği Eleştirisi	2
İlgi Artışı	2
Özgüven Artışı	2

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi dersi aldıktan sonra farklı gelişim gösteren bireyler hakkında farkındalık kazandıkları ve farklı gelişim gösteren bireylerin ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olma durumlarının en çok ifade edilen durumlar olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ö18; “Bu dersten sonra kaynaştırma eğitimine olan ilgim ve kendime olan özgüvenim arttı. Tecrübemin ve bilgimin ne kadar az olduğunu gördüm.” diyerek kendini ifade etmiştir.

#### **Öğretmen adaylarının meslek yaşamına başladıklarında sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrenci bulunuyor olmasının öğretmen adaylarında oluşturduğu duygu ve düşünceler**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrencilerinin olmasının onlarda ne gibi duygu ve düşünce uyandırıyor olduğu sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 11 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.**

*Öğretmen Adaylarının Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunuyor Olmasının Öğretmen Adaylarında Oluşturduğu Duygu ve Düşüncelere Ait Bulgular*

<b>Duygu ve Düşünceler</b>	<b>f</b>
İlgi Gereksinimleri Olduğu	1
Uygun Etkinlik Gereksinimleri Olduğu	5
Duygusalılık	2
Normalleştirme	4
Motivasyon	1
Sorumluluk	8
Heyecan	2
Kaygı/Korku	7
Farklılık	1
Gelişim Alanlarını Destekleme	1
Mesleki Tatmin	2

Katılımcıların çoğu sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrenci bulunmasının, sorumluluk ve kaygı/ korku hissettirdiğini belirtmişlerdir. Ö4 bu durumdan şu şekilde bahsetmiştir: “Acımak ya da üzölmek değil ama sorumluluğu normal gelişim gösteren bireylere oranla daha çok.”

#### **Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşleri**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına sınıflarında kaynaştırma eğitiminin olumlu yanlarının neler olduğu sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 7 kod altında toplanmıştır. Bu kodlar ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.**

*Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Olumlu Görüşlerine Ait Bulgular*

<b>Olumlu Görüşler</b>	<b>f</b>
Toplumun Farklılıklara Saygı Duymasını Sağlama	10
Farklı Gelişim Gösteren Bireye Eğitim Hakkı Sağlanması /Fırsat Eşitliği	3
Aile Bilinçlenmesi	3
Sosyalleşme ve İletişim	9
Engelli Öğrencinin Gelişimi	7
Akran Eğitimi	8
Öğretmeni Geliştirme	1

Tablo 15’e göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşlerinde toplumun farklılıklara saygı duymasını sağlama en çok dile getirilen görüş olmuştur. Ö13 şu şekilde ifade etmiştir: “Kaybolup gidebilecek çocukları kaynaştırma eğitimi sayesinde kurtarabiliriz, aynı zamanda ailelere de bilinçlenmeleri konusunda destek olduğunu düşünüyorum.”

#### **Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz görüşleri**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına meslek yaşamına başladıklarında kaynaştırma eğitiminin olumsuz yanlarının neler olduğu sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 8 kod altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.**

*Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Olumsuz Görüşlerine Ait Bulgular*

<b>Olumsuz Görüşler</b>	<b>f</b>
Tipik Gelişim Gösteren Öğrencinin Olumsuz Etkilenmesi	10
Sınıf Düzeninin Bozulması	4
Farklı Gelişim Gösteren Çocuğun Dışlanması	3
Farklı Gelişim Gösteren Çocuğun Uyum Sorunu İhtimali	4
Farklı Gelişim Gösteren Çocuğa Yeterli İlginin Gösterilememesi	1
Olumsuz Yanı Yok	1
Farklı Gelişim Gösteren Bireyde İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkması	5
Öğretmen ve Yöneticilerin Bilgi ve Uygulama Konusunda Yetersiz Kalması	8

Tablo 16'ya bakıldığında katılımcıların kaynaştırma eğitiminin olumsuz yanlarına normal gelişim gösteren çocuğun olumsuz etkilenmesi ve öğretmen ve yöneticilerin bilgi ve uygulama konusunda yetersiz kalması ifadelerini en çok kullandıkları görülmektedir. Ö1: "Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimine alınması diğer çocukları olumsuz yönde etkileyebilir. Normal gelişim gösteren bireyler, özel gereksinimli çocuğu kabul etmeyip dışlayabilirler." Ö7 ise durumu öğretmenler ve aileler açısından değerlendirerek; "Bazı öğretmenlerin yeterli ilgi ve eğitimi sağlayamaması sebebiyle çocuklar arasında kopukluk ya da anlaşmazlıklar olabilir. Bu durum çocukları olumsuz etkileyebilir. Bazen aileler de çocuklarının Özel gereksinimli bireyler ile bir araya gelmesini istemiyor ve bu nedenle sorunlar yaşanabiliyor."

**Öğretmen adaylarının sınıflarında farklı gelişim gösteren birey ile çalışırken almak istedikleri destek hizmetlerine yönelik görüşleri**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına sınıflarında farklı gelişim gösteren birey ile çalışırken ne tür destek hizmetlerinden faydalanmak istedikleri sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 9 kod altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.**

*Öğretmen Adaylarının Sınıflarında Farklı Gelişim Gösteren Birey ile Çalışırken Almak İstedikleri Destek Hizmetlerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular*

<b>Almak İstedikleri Destek Hizmetleri</b>	<b>f</b>
BEP Hakkında Eğitim	5
RAM Desteği	2
Özel Eğitim Öğretmeni Desteği	9
Aile Desteği	4
Seminer/Hizmet İçi Eğitim Desteği	4
Rehber Öğretmen Desteği	10
Psikolojik Destek	4
Teknoloji Desteği	1
Özel Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Yardımcı	2

Katılımcıların sınıflarında farklı gelişim gösteren birey ile çalışırken almak istedikleri destek hizmetlerinin başında rehber öğretmen gelmektedir. Özel eğitim öğretmeni desteği ise onu takip etmektedir. Katılımcılardan Ö22 bu durumu şu şekilde anlatmaktadır: "Özel eğitim alanında uzman biriyle her zaman çalışmak isterim. Rehberlik servisi ile iletişim halinde olup özellikle BEP hazırlama aşamasında destek alırım." Ö15 ise; "Sınıfta yardımcı olmaması benim için çok rahatlatıcı olur. Teknolojik aletleri de özel eğitim amacıyla sınıfta kullanmak isterim" şeklinde ifade etmiştir.

**Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitiminin daha başarılı uygulanabilmesine yönelik görüşleri**

Bu başlık altında öğretmen adaylarına okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamaların daha başarılı olabilmesi için neler önerebilecekleri sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının bunlara yönelik ifadeleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

*Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kaynaştırma Eğitiminin Daha Başarılı Uygulanabilmesine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular*

Öneriler	f	
Okul Yönetimine Öneriler	Karşılıklı Görüşmeler ve İş Birliği	7
	Materyal Desteği	6
	Duyarlı Olma	3
	Rehberlik ve Eğitim Desteği	6
	Doğru Yönetim Biçimi	9
	Etkin Katılım ve İş Birliği	7
Ailelere Yönelik Öneriler	Kabullenme	3
	Öğretmene Güven	4
	Çocuğa Yakın İlgi ve Destek	8
	Rehabilitasyon Desteği Sağlama	3
	Farkındalığını Geliştirme	2
	Açık Görüşlü Olma	1
	Eğitim Alma	1
	Çocuğu Eğitime Erken Başlatma	1
	Engel Gruplarının Doğru Tespit Edilmesi	1
	Aile ve Çocukla Doğru İletişim	3
Öğrencinin Eğitimine Destek	2	
Alan Uzmanlarına Öneriler	Öğrenciye Uygun Etkinlik	4
	Bilgi Paylaşımı	11
	Sabırlı ve İstekli Olma	2
	Hoşgörülü Yaklaşım	1
	Kişisel Gelişime Önem	2
	Yakın ve Eşit İlgi	8
	Kabullenme	1
	Kişisel Gelişime Önem	8
Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler	Çocukları ve Velileri Bilinçlendirme	4
	Toleranslı Olma ve Empati Yapabilme	2
	Sorumluluk Sahibi Olma	2
	Yapıcı ve İstekli Olma	3
	Meslektaşlar Arası Bilgi Paylaşımı	1

Tablo 18 incelendiğinde, 4 kategoriden oluştuğu görülmektedir. İlk kategori olan okul yönetimine öneriler kategorisinde katılımcılar kaynaştırma eğitiminin daha başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul yönetiminin üzerine düşen görevleri ifade etmişlerdir. İlk olarak doğru yönetim ardından karşılıklı görüşmeler ve işbirliği ifadeleri gelmektedir. Katılımcılardan Ö2 durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Yöneticimin duyarlı olmasını, aileler ile yaşanan sıkıntılar doğrultusunda öğretmeninin yanında olmasını, sık sık toplantılar düzenlemesini ve özel gereksinimli çocuğa göre materyal desteği sağlamasını isterim.”

İkinci kategori olan ailelere öneriler kategorisinde katılımcılar kaynaştırma eğitiminin daha başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için ailelerin üzerine düşen görevleri ifade etmişlerdir. İlk olarak çocuğa yakın ilgi ve destek ardından etkin katılım ve işbirliği ifadeleri gelmektedir. Katılımcılardan Ö5 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Aileler çocuklarında bulunan farklılıkları kabul etmeli ve onlara olabildiğinde destek sağlamalı.” Ö21 ise; “Ailelerin çocuklarından utanmadan, toplum baskısından çekinmeden, sadece çocuğun gelişimini önemsemelerini isterdim.”

Üçüncü kategori olan alan uzmanlarına öneriler kategorisinde katılımcılar kaynaştırma eğitiminin daha başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul öncesi eğitimi alanında uzman olarak görev yapan kişilerin üzerine düşen görevleri ifade etmişlerdir. İlk olarak bilgi paylaşımı ve destek sağlama çoğunluk tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılardan Ö5 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Özel eğitim alanında uzman kişiler hem öğretmenlere hem de ailelere gerekli desteği sağlamalıdır ve eğitim sürecinde her an aktif olmalıdır. Süreci içerisinde gözlemler yapıp, geri dönütler sağlamalı ve sürecin iyileştirilmesine destek vermelidir.” Katılımcılardan Ö19 duruma farklı bir açıdan yaklaşmış şu cümleleri kurmuştur: “Kaynaştırma eğitimi sürecinde öze gereksinimli birey çok önemli ama bence alan uzmanlarının normal gelişim gösteren bireyler için kaynaştırma eğitimi dâhilinde bir uyum planı hazırlaması gerekmektedir.”



Dördüncü kategori olan okul öncesi öğretmenlerine öneriler kategorisinde katılımcılar kaynaştırma eğitiminin daha başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin üzerine düşen görevleri ifade etmişlerdir. En çok ifade edilen kategoriler kişisel gelişime önem ve yakın ve eşit ilgi olmuştur. Katılımcılardan Ö10 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda sorumluluk almaktan kaçmamalıdır. Gerekli tolerans ve sabrı göstermelidir.”

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Kaynaştırma eğitimi farklı gelişim gösteren bireylerin topluma kazandırılması açısından önemli bir yere sahiptir. Özel eğitim desteği alan ya da kaynaştırma sınıflarında eğitim alan birey kendini toplumun bir parçası olarak görür ve bunu yaşantısına olumlu bir şekilde yansıtır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumu, kaynaştırma eğitimi sürecini başarıya götüren etmendir. Bu nedenle tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum, bilgi ve donanımına sahip olması son derece önemlidir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe ve tutumlarının ne yüksek ne de az, orta düzeyde olduğu, düşüncelerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim dersi almış ve almamış öğrenciler karma bir şekilde oluşturduğundan düşünce, endişe ve tutum düzeyinin orta düzeyde çıkması normaldir. Kaynaştırma ve özel eğitime yönelik alınan ders sayısı arttığında ve farklı gelişim gösteren birey ile daha sık etkileşimde bulunulması halinde bu oranın azalması olasıdır. Temel (2000), tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili birçok konuda sıkıntı yaşadıklarını ve bilgi eksiklikleri olduğunu belirlemiştir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010), tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almamış ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarına sınıf düzeyine göre bakıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Şahbaz ve Kalay (2010), okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu ve sınıf düzeylerine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşler arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, özel eğitim dersi alan okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünce ve tutuma sahip olduğudur. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili edinimlerini, lisans döneminde ders olarak aldıkları özel eğitim dersi ya da lisans sonrası hizmet içi eğitim ve seminerler yoluyla kazandıkları görülmektedir (Kayılı ve ark., 2010). Yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve aldıkları kaynaştırma eğitimi dersinden etkilendiklerini sonucunu vermiştir (Hanrahan ve ark., 1990). Bazı araştırmalar ise bunun tam tersi yönündedir. Araştırmanın sonucu ile tutarlılık gösteren bir diğer çalışmada ise; Şahbaz ve Kalay (2010) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, özel eğitim dersi alıp almamış olması değişkenine göre incelenmiş ve özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür.

Altıntaş ve Şengül (2014), 38 öğretmen adayı ile özel eğitim ile ilgili kursların, öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına 3 hafta boyunca 6 saatlik eğitim verilmiştir. Ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime karşı daha olumlu tutum oluşturduğu görülmüştür. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi birbirlerinden ayrılmaz unsurlardır. Her iki alan da birbirini destekler niteliktedir. Temel (2000), özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına göre öğretmen adaylarının, ders almayanlara oranla kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda daha yeterli gördükleri sonucuna varmıştır. Lassig (2003), öğretmenlerin özel yetenekleri çocuklar ile ilgili eğitim almalarının bu çocukların eğitimine yönelik olumlu tutumlarını geliştireceğini vurgular. Araştırmanın bulgusunun aksi yönünde bir bulguya alan yazında rastlanmamıştır. Bütün çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Eğitimin önemi, toplum ve birey üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkileri yadsınamayacak derecede önemlidir.

Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarının hangi tür yetersizliği olan bireyler ile çalışmak istediklerine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğu farklı gelişim gösteren bireyler ile çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Çalışmak istemeyenlerin ise nedenlerine bakıldığında sınıf yönetimi konusunda endişe duydukları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları kaynaştırma sınıfında çalışıyor olmanın büyük bir sorumluluk getirdiğini bu nedenle kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Temel (2000), özel eğitim ve

kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders almış öğretmenlerin, almayanlara oranla kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda daha yeterli gördükleri sonucuna varmıştır. Lassig (2003), öğretmenlerin üstün yetenekleri çocuklar ile ilgili eğitim almalarının bu çocukların eğitimine yönelik olumlu tutumlarını geliştireceğini vurgular. Koçyiğit (2015), tarafından yapılan çalışmada, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşayabileceklerini belirtilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve uygulama eksikliklerinden dolayı kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz tutum sergilemiş olabilirler.

Farklı gelişim gösteren bireyler ile çalışmak isteyen öğretmen adayları genellikle down sendromlu ya da zihinsel engelli bireylerle çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2016) ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey kaynaştırma eğitimine katılamamaktadır. Bu nedenle hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler kaynaştırma eğitiminden faydalanabilen kesimdir. Akman ve ark. (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adayları sadece ortopedik, işitsel, görme yetersizliği olan çocuklar ve DEHB olan çocukların kaynaştırılabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilirler çünkü sadece ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan ve de çoklu yetersizliği olan farklı gelişim gösteren bireyler kaynaştırılamazlar. Bunun haricinde her farklı gelişim gösteren bireyin kaynaştırma eğitimi alması hakkı vardır.

Sucuoğlu ve ark. (2004), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin farklı gelişim gösteren öğrencinin bulunduğu sınıflarda, sınıf yönetimi ve davranış problemleriyle başa çıkma konusundaki bilgilerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusundaki diğer endişesi ise sınıfta yetersiz olabilmek ve iletişim konusunda sıkıntı yaşamaktır. Bunları hissetmek sürecin doğal bir parçasıdır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi alınıp, olabildiğince uygulamalar yapıp mesleki olgunluğa ulaştıktan sonra tüm bu endişeler zamanla yok olacak ve başarılı bir kaynaştırma eğitiminin önündeki engel kalkmış olacaktır. Bunlar öğretmen ve farklı gelişim gösteren birey arasında olumsuz bir etmendir. Öğretmen adaylarına yaşadıkları kaynaştırma eğitimi süre zarfında olumsuz süreç karşısında nasıl bir yol izleyecekleri sorulduğunda çoğunluğu "iletişim kurmaya çalışırım" ya da "aile ile işbirliği yaparım" yanıtını vermiştir. Okul öncesi eğitimin her anında aile ile işbirliği çok önemlidir. Aile eğitimin en önemli parçalarındandır. Aile eğitime dâhil olmadığında, eğitim süreci, tıpkı bir kolonu yıkılmış inşaat gibi eğilir. Verimliliği azalır ve belki de yıkılır. İletişim kurma da böyledir. Sadece bir öğretmen adayı BEP programını değiştirme, güncelleme vs. yolunu deneyeceği yanıtını vermiştir. BEP farklı gelişim gösteren bireyin eğitimi için en önemli unsurlardandır. Kişiyeye göre hazırlanır ve bireye özel uygulanır. Bu noktada öğretmen adaylarımıza teorik bilgi ve pratik uygulama kazandırmanın önemi fark edilmelidir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Bireyin kadın ya da erkek olmasına göre kaynaştırma eğitime olan tutumu değişmemektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırma ile tutarlı olmayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular (Diken, 1999; Şahbaz ve Kalay 2010) başta olmak üzere pek çok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmalara bakıldığında, kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerin cinsiyete yönelik değişkenlik göstermemesi ile ilgili herhangi bir bilimsel açıklamaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitiminin olumlu ve olumsuz yönlerini sorulduğunda, olumlu yönü için "toplumun farklılıklara saygı duymasını sağlama ve sosyalleşme" unsurları üzerinde durmuşlardır. Toplumun farklı gelişim gösteren bireylere olan farkındalığı son zamanlarda artarak devam etmektedir. Farklı gelişim gösteren bireylerin topluma kabulü, toplumda yer edinmesi ve kendini topluma ait hissetmesi kaynaştırma eğitiminin amaçladığı durumlardır. Bu nedenle toplumda oluşacak farkındalık ve kabul farklı gelişim gösteren bireyi bir adım öteye taşıyacaktır. Bu durum onun sosyalleşmesini arttıracak ve zaman içerisinde olabildiğince kendilerine yetebilen bireyler haline gelmesine olanak sağlayacaktır.

Akman ve ark. (2018), yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptıkları görüşmede farklı gelişim gösteren bireylerin kaynaştırma eğitimi ile çevre ile etkileşiminin artacağını, akranlarıyla birlikte olmasının faydalı olacağını bunun yanı sıra tüm gelişim alanlarının olumlu yönde etkileneceğini düşünmekte ayrıca tipik gelişim gösteren bireylerin empati duygularının gelişip ve farklılıklara saygı duymayı öğrenecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Olumsuz yönlerini sordüğümüzda ise; "normal gelişim gösteren öğrencinin olumsuz etkilenmesi" unsuru ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin olumsuz yönleri ile ilgili ifade ettikleri unsur daha çok normal gelişim gösteren öğrencilerin olumsuz yönde etkilenmesi yönündedir.

Akman ve ark. (2018), okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitiminin farklı gelişim gösteren çocuğun yetersizlik hissi yaşayabileceği ve dışlanabileceği için zararlı olabileceği şeklinde öğretmen ve öğretmen adayları kendilerini ifade etmişlerdir. Ayrıca tipik gelişim gösteren bireylerin uyum problemi yaşayabileceğini ve ailelerin olumsuz tepkiler verebileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Tipik gelişim gösteren bireyler ve aileler kaynaştırma eğitimi oluşturan unsurlardandır. Eğitim öncesinde, süresinde ve sonrasında tipik gelişim gösteren bireyin ve ailesinin davranış ve tutumları eğitim süresince belirleyicidir. Olumlu ya da olumsuz olması sürecin yönü konusunda belirleyici rol oynar.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarında farklı gelişim gösteren birey ile çalışırken almak istedikleri destek hizmetlerinin başında okul psikolojik danışmanı desteği gelmektedir. Özel eğitim öğretmeni desteği ise onu takip etmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının farklı gelişim gösteren bireylere yönelik sorumluluklarının önemi ülkemizde yer alan çeşitli yasal düzenlemelerde yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireyler üzerindeki rolleri çok önemlidir ve pek çok araştırmacı tarafından da ifade edilmiştir. Okul psikolojik danışmanları hem öğretmen, hem farklı gelişim gösteren öğrenci, hem tipik gelişim gösteren öğrenci ve aileleri için büyük bir öneme sahiptir.

Kaynaştırma eğitiminin başarı ile uygulanması için eğitim kurumu çerçevesinde baktığımızda başta öğretmen olmak üzere okul yönetimine, ailelere, alan uzmanlarına görevler düşmektedir. Eğitim ne sadece öğretmenin, ne ailenin ne de okul yönetiminin işidir. Kaynaştırma eğitiminde bu unsurların hepsi birbirine müşavir durumdadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öğretmen adaylarımıza okul idaresine düşen görevleri sorulduğunda, ilk olarak “doğru yönetim” ardından “karşılıklı görüşmeler ve işbirliği” ifadeleri gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi için gerekli düzenlemeleri yapması gereken okul yöneticilerinin farklı gelişim gösteren çocuğu kabullenen tutum sergilemesi, sınıf öğretmenine uygulamayı başarılı şekilde sürdürmesi için destek vermesi gerekmektedir (Kargın, 2004).

Okul öncesi eğitime baktığımızda çocuk ailesinden ilk defa ayrılıp, uzun süreli sosyalleşme ve eğitim ortamına girer. Okul öncesi eğitimde çocuğun ailesinden sonra güvendiği birey olarak öğretmen yerini alır. Okul öncesinde uygulanan kaynaştırma eğitiminde de aynı durum geçerlidir. Araştırmanın sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi süresince düşen görevler kişisel gelişime önem vermesi ve çocuklara karşı yakın ve eşit ilgi olmuştur. Kaynaştırma eğitimi başarıya ulaştıran en önemli unsur olan öğretmenlerdir. Ailesinden belki de ilk defa ayrılan birey, öğretmeni ile duygusal bağ kurmaya başlar. Stoiber ve ark. (1998) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmayı genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocukların eğitim alması olarak tanımladıklarını belirlemişlerdir. Kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli çocuğun normal sınıflarda eğitim alması değildir, çok daha fazladır ve birçok unsuru gövdesinde barındırır. Öğretmen her zaman gelişime açık olmalıdır. Günden güne eğitim konusundaki gelişmeler artmaktadır. Bu gelişmeleri takip eden, kendini geliştirmeye açık, vizyon sahibi öğretmenler hem kendilerine, hem öğrencilerine hem de eğitimi etkileyen unsurlara faydalı birey haline gelir.

## Öneriler

1. Okul öncesi öğretmen adaylarına zorunlu lisans dersi olarak okutulan özel eğitim dersinin içerik ve saatleri arttırılabilir. Özellikle uygulama saatlerinin arttırılması, öğretmen adaylarının üzerindeki yetersizlik ve bilgi eksikliği endişelerini gidermek yönünde etkili bir yöntem olacaktır.
2. Dördüncü sınıflarda genel kültür seçmeli dersi olarak okutulan “Kaynaştırma Eğitimi” dersinin zorunlu hale gelmesi; her okul öncesi öğretmen adayının kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi sahibi olmasını sağlayacak, endişe ve korku seviyelerini azaltmaya yarayacaktır.
3. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine başladıklarına sadece tipik gelişim gösteren bireyler ile değil farklı gelişim gösteren bireyler ile de çalışabileceklerini bilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde kaynaştırma sınıflarına yönlendirilebilir. Lisans döneminde kaynaştırma eğitimi sürecin doğal bir parçası olarak gösterilebilir ve bu öğretmen adayları açısından çok daha rahatlatıcı olur.
4. Öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim, konferans, çalıştay vs. düzenlenmeli ve öğretmen adayları bu etkinliklere yönlendirilmelidir. Bu eğitimlerde özellikle, kaynaştırma eğitiminin hem farklı gelişim gösteren bireyler için hem de tipik gelişim gösteren bireyler için faydalı olduğu vurgulanmalıdır.

5. Lisans dönemini boyunca öğretmen adayları için, kaynaştırma eğitimine yönelik sertifika programları açılabilir.
6. Sınıf yönetimi derslerinde sadece normal gelişim gösteren çocukların yer aldığı sınıflar değil bunun yanında özel gereksinimli çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi konusunda bilgiler verilmelidir.
7. Kaynaştırma Eğitimi dersinin içeriği tekrar gözden geçirilmeli ve gerekli görülmesi halinde “Kaynaştırma Sınıflarında Sınıf Yönetimi” ana fikri altında lisans programına yeni bir seçmeli ders eklenmesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki endişelerini gidermekte faydalı olabilir.
8. Eğitim sürecini danışan, danışman yani öğretmen ve öğrenci çerçevesinde sürdürebilirler. Alan uzmanlarından ne kadar çok bilgi edinirlerse, ne kadar destek görebilirlerse (telefon, mail, broşür, kitapçık, seminer vs.) öğretmenler de kendilerini o kadar güçlü ve emin hissederler.
9. Özel gereksinimli bireyler ve aileleri araştırma kapsamına alınarak çok yönlü araştırmalar gerçekleştirilebilir.

#### Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

**Yazar Katkısı (Authors' contributions):** Yazarlar eşit katkı sağlamıştır.

**Çıkar çatışması (Conflict of interest):** Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### KAYNAKLAR

- Akman, B., Mercan Uzun, E. & Yazıcı D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Neçate Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim-1* içinde s. 13-25. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Diken, H. İ. (2012). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, H. İ. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Hanrahan, J., Goodman, W., & Rapagna, S., (1990) Preparing mentally retarded students for mainstreaming priorities of regular class and special school teachers. *American Journal on Mental Retardation*, 94(5), 470-474.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi, ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S. S. Y., & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Dergisi*, 10(20), 48-65.
- Kırcaali- İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Koçyiğit, S., (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Lassig, C. (2003). *Teachers' attitudes towards intellectually gifted children and their education*. (Unpublished B. Ed. thesis). Griffith University, Nathan, QLD.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği*. Erişim Adresi: [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/05101522\\_ozel\\_ogretim\\_kurumlari\\_yonetmeliği\\_05082016.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101522_ozel_ogretim_kurumlari_yonetmeliği_05082016.pdf)
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative- quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Osborne, A. G., & Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandante: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.
- Rudd, F. (2002). Grasping the promise of inclusion. *ERIC database ED471855*.
- Stobier, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş., & Akalın, S. (2004). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion Educational Sciences. *Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin özel gereksinimlilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esnekliğin Rolü

Golsa PARVİZİ<sup>1</sup>

Nilüfer ÖZABACI<sup>2</sup>

**Öz:** Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler, derinlemesine düşünebilme, yaşam belirsizliğine daha iyi tahammül edebilme, alternatif çözümler üretebilme ve beklenmedik durumları kontrol altında tutabilme becerisine sahiplerdir. Dolayısıyla söz konusu bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesine devam etmekte olan 92'si erkek ve 236'ı kız olmak üzere toplam 328 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile psikolojik iyi oluşları ve yaşam doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, onların psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu yordamaktadır. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri yaş değişkenine göre; kontrol alt ölçeği cinsiyet ve yaşadıkları yere göre ve alternatifler alt ölçeği baba eğitim durumu ve psikolojik destek alma durumuna göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin bilişsel esneklik ve alt ölçekleri, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

**Anahtar kelimeler:**  
Bilişsel esneklik, Psikolojik iyi oluş, Yaşam doyumunu, Üniversite öğrencileri

### The Role of Cognitive Flexibility as a Predictor of University Students' Psychological Well-being and Life Satisfaction

**Abstract:** Individuals with high cognitive flexibility have the ability to think deeply, tolerate life uncertainty better, produce alternative solutions, and keep unexpected situations under control. Therefore, in this study, it was aimed to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of university students and their psychological well-being and life satisfaction. The study group consists of a total of 328 students, 92 boys and 236 girls, attending the faculty of education in the 2019-2020 academic year. Personal Information Form, Cognitive Flexibility Inventory, Psychological Well-Being Scale and Life Satisfaction Scale were used to collect data. According to the findings of the research, a statistically significant and moderately positive relationship was found between the cognitive flexibility of university students, their psychological well-being and their levels of life satisfaction. Cognitive flexibility levels of university students predict their psychological well-being and life satisfaction levels. Psychological well-being levels of the students according to the age variable; sub-dimension of control differed according to gender and place of residence, and sub-dimension of alternatives differed according to educational status of father and receiving psychological support. Cognitive flexibility and sub-dimensions, psychological well-being and life satisfaction of the students did not differ according to the mother's education level.

**Key Words:**  
Cognitive flexibility,  
Psychological well-being,  
Life satisfaction,  
University students

**Geliş Tarihi :** 03.09.2021  
**Kabul Tarihi :** 27.06.2022  
**Yayın Tarihi :** 29.06.2022

## GİRİŞ

İnsanlar hayatları boyunca kaçınılmaz bir şekilde problemlerle karşılaşmaktadırlar; hayatları ilk bakışta çok düzenli ve sabit bir yolda ilerliyor gibi görünse de özünde çelişkili ve karmaşık süreçler içerir. Kimi zaman herhangi bir problemleri olmamasına rağmen seçimlerde bulunmaları ve kararlar vermeleri gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı değişimler bireyin oluşturduğu dengeyi bozabilmektedir. Birey, yaşadığı olaylar karşısında tepkilerini; ruh halleri ve duyguları ile ortaya koymaktadır (Diener, 2000, s. 34). Bu süreçler, birçok yapıdan oluşmakta ve bu yapıların birbirleriyle ilişkilerinden ortaya çıkmakta olup bireyin davranışlarını ve duygularını da etkilemektedirler (Cohen, 2011).

18-25 yaşlarını kapsayan dönem, ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olarak adlandırılmaktadır (Koç, 2018). Üniversiteye geçiş “Yetişkinliğe geçiş” sürecinin en önemli dönemlerindedir. Bu dönem, bir geçiş süreci olarak belli sorunlar barındırmakta ve kişi, sosyal olgunluk için kimlik kazanma ve çocukluk çağındaki çekirdek toplum değerlerini geniş toplum değerleriyle uzlaştırıp onlara uyum sağlamak durumundadır (Özgül, 1992). Bireyin üniversite hayatı; kişiler arası ilişkilerini yoğun bir şekilde geliştirdikleri, farklı kültürlerden gelen insanlarla iletişim halinde oldukları ve başarıya gayesi edinmeleri gibi olumlu nitelikleri barındırmanın yanında; kişinin zamanla değişim geçirdiği ve bundan dolayı stres, depresyon ve kaygı gibi olumsuz nitelikteki durumların da meydana gelebildiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, ideal ruh sağlığının özelliklerini şu şekilde belirlemektedir: Kişinin kendisi ve diğer insanlarla uyum ve denge içinde olması ve bu uyumda katılıktan uzak bir değişkenliğin ve esnekliğin olması, diğerleri ile sağlıklı ilişki kurması, etkili öz-algı, öz-kabul ve gerçekçi öz-değerlendirmeye sahip olması, üretkenlik ve yaşamdan haz duyması, esnek olma ve alternatif planlara sahip olması, psikolojik olarak dayanıklı olması (Dünya Sağlık Örgütü, 2022). Keyes (2005), ruh sağlığını; bireylerin yüksek düzeyde duygusal, psikolojik ve sosyal iyi oluşları ile birlikte psikopatolojik durumlarının olmaması olarak açıklamaktadır. Ancak ruh sağlığını, hastalığın olmama durumundan ziyade; kişisel ve toplumsal yaşamdaki pozitif işlevsellik olarak belirtmektedir. Türkiye’de yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik problemlerinde; kimlik, aile ve insanlarla ilişkilerinin rol oynadığını söyleyen İmamoğlu, Gültekin ve Yasak’a (1993) göre öğrenciler, uyum problemleri ile karşılaşmaktadırlar. Söz konusu durumdaki gençleri odak edinen araştırmacılar bu sebeple; onların niteliklerine, mevcut şartlara, ihtiyaç ve problemlerine hassasiyet göstermeleri konusunda teşvik edilmektedirler (Yeşilyaprak, 1985).

Bu yetişkinliğe geçiş ve bağımsızlığı oluşturma süreci kaygı ve stres yaratsa da böyle durumlarda mevcut bilişsel yapıları yenilemek, yeni planlar kurmak, farklı alternatifleri görebilmek ve onların içinden duruma en uygun olanı seçip harekete geçmek; diğer bir deyişle uyum sağlayabilmek, hayat dengesini korumak adına en önemli becerilerden biridir. Uyum sağlayabilmenin en önemli yollarından bir diğeri ise esnekliktir. Ancak bu türden bir esnekliğe sahip olmak için bireylerin ilk olarak bilişsel esnekliği sağlamaları gerekir (Martin ve Rubin, 1995, s.623). Bilişsel olarak esnek yapıya sahip insanlar; yeni iletişim yolları denemeye, alışılmadık durumlarla başa çıkmaya ve davranışlarını bağlamsal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemeye muktedirler (Martin ve Anderson, 1998, s.2). Miller ve Cohen (2001), çocuklar gelişim gösterdikçe, eylemlerini gözlemlemeleri ve gerekirse onları düzenlemeleri konusunda kendilerine yardımcı olmaları için çevreden edindikleri muhtelif verileri yorumlamayı öğrenirler. “Bilişsel esneklik” veya “Yönetme kontrolü” (executive control) olarak adlandırılan davranışın bu yönü; algı, hafıza ve eylemden sorumlu olan işleme sürecinin seçimi, programlanması ve koordinasyonu ile ilgili işlevlere atıfta bulunur (Akt. Crone ve ark., 2004).

Bu dönemde karşılaşılan strese sebep olan durumlarda önem kazanan başka kavramlar ise öğrencilerin iyi oluşları ve yaşam doyumlarıdır. Ryan ve Deci (2001), iyi oluşu “Öznel iyi oluş” ve “Psikolojik iyi oluş” olarak ayırmaktadır. Her iki yaklaşım da iyi oluşu değerlendirirse de iyi olmanın farklı yönlerini açıklamaktalar. “Öznel iyi oluş”, mutluluğun arayışında karşımıza çıkan bir kavramdır ve bilişsel bileşeni olan yaşam doyumunu, yaşam memnuniyeti ile ilgili genel bir bilişsel yargıdır (Diener, 1984). Buna göre, gençler arasında yaşam doyumunun ne seviyede olduğunun ve nasıl algılandığının belirlenmesinin ve elde edilen sonuçlardan alternatif çözümlere ulaşılmasının alanyazına önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Zira doyum deneyimi; öz güveni, iyimserliği ve öz yeterliliği artırır ve başkalarıyla ilişkide daha olumlu bir tavır sergilemeye yardımcı olur. Ayrıca, zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmayı, özgünlüğü ve esnekliği beraberinde getirir (Frisch, 2006). “Psikolojik iyi oluş” ise kişinin potansiyelini en işlevsel düzeye çıkarma çabası olarak açıklanmıştır. Örneğin; anlamlı hedeflere ulaşabilme, kişisel olarak gelişme ve başkalarıyla kaliteli bağlar kurabilme olarak söylenebilir (Keyes ve ark., 2002). Öğrenciler, koşulların değiştiği üniversite döneminde fonksiyonlarını ve kapasitelerini en işlevsel düzeye çıkarma ihtiyacı duymaktadırlar. Ayrıca, çevrelerini yapılandırmada ve belli bir anlam çerçevesinde hareket edebilmelerinde yetenekleri ile ilgili farkındalıklarının artması bu süreç için kaçınılmaz bir gerçek olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin psikolojik iyi oluşları; yaşamdan aldıkları hazzın yaşam doyumuna etki etmesi, sağlıklı ve daha uzun yaşama, daha işlevsel sosyal ilişkilere sahip olma, iş hayatında ve iş performansında başarıların

artması ve gelir düzeyinde artış gibi etkenler açısından da göz önüne alınabilir. Doğal olarak bireylerin en önemli hayat dilimi olan üniversite çağında psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu sağlayabilmek, sahip olunabilecek en önemli özelliklerdir.

Psikolojik danışma alanında bireylere yardımın en temel amaçlarından birisi de kişinin psikolojik olarak sağlıklı olmasına ve hayattan tatmin sağlamasına yardım etmektir. Böylelikle, bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması; bireyin psikolojik açıdan iyi olmasını ve daha fazla yaşam tatminine sahip olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu araştırmanın problemi; yaşamın en önemli dönemlerinden olan üniversite dönemindeki gençlerin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyum düzeylerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile olan ilişkisini belirlemektedir.

Bu araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu ile olan ilişkisi ortaya koyularak literatüre bir katkıda bulunmuş olunacağı ve diğer çalışmalara da ışık tutulacağı düşünülmektedir. Bilişsel esnekliği, psikolojik iyi oluşu ve yaşam doyumunu kişisel faktörler de etkilemektedir (Asıcı ve İkiz, 2015; İmroğlu ve ark., 2021; Kömür, 2019). Bu sebepten dolayı, bu araştırma üniversite öğrencilerinin; bilişsel esneklik düzeylerini, psikolojik iyi oluş hallerini ve yaşam doyum seviyelerini onların demografik bilgilerine göre de inceleyip önemli detaylar sunmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarının; üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikolojik destek ve toplum ruh sağlığı çalışmaları, kişilerde pozitif niteliklerin geliştirilmesi için yapılmakta olan grup veya birey ile psikolojik danışma ve psiko-eğitim programları ve üniversite öğrencileri adına hazırlanan aktivite ve eğitimlere de katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca, psikolojik yardım alanının en temel amaçlarından birisi; bireyin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu artırmaktır. Bu sebepten dolayı, bu araştırmadan elde edilen sonuçların; psikolojik danışmanlara ve bütün ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara; psikolojik iyi olma ve yaşam doyumunu konusunda, danışanların bilişsel esneklik becerileri üzerinde yoğunlaşmaları için fikir sağlayacağına inanılmaktadır.

#### **Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, psikolojik iyi oluşları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri psikolojik iyi oluşlarını yordamakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri yaşam doyumlarını yordamakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, psikolojik iyi oluşları ve yaşam doyumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, psikolojik iyi oluşları ve yaşam doyumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, psikolojik iyi oluşları ve yaşam doyumları anne ve baba eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, psikolojik iyi oluşları ve yaşam doyumları yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, psikolojik iyi oluşları ve yaşam doyumları psikolojik destek alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

#### **YÖNTEM**

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik iyi olma ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği nicel bir araştırma olup ilişkisel modelinde bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin, üzerlerinde herhangi değişiklik ya da müdahale olmadan araştıran ve değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi verilmeyen bir araştırma desenidir. Bu desende iki değişkenin birlikte değişip değişmediği hakkındaki bilgiler ya da iki veya daha fazla grup arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmektedir (Fraenkel ve ark., 2012). Araştırmanın yordayan değişken bilişsel esneklik düzeyi ve yordanan değişkenler ise; psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu olarak belirlenmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören 328 öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme veya kolay ulaşılabilir örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile



seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde; gönüllü, müsait, ulaşılabilir olasılığı yüksek bireylerden oluşur (Fraenkel ve ark., 2012). Bu çalışmada tüm üniversite öğrencilerine ulaşmak neredeyse mümkün olmadığından müsait ve erişilebilir bireyleri seçme imkânı veren uygun veya kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma grubu ile ilgili betimsel istatistik değerlendirmeler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	92	28
	Kadın	236	72
Yaş	18 ve 19	25	7,6
	20	78	23,8
	21	89	27,1
	22	75	22,9
	23 ve 24 üstü	61	18,6
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu ve altı	230	70,1
	Lise mezunu	70	21,3
	Üniversite mezunu	28	8,5
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu ve altı	155	47,3
	Lise mezunu	104	31,7
	Üniversite mezunu	69	21,0
Yaşadıkları yer	Ev	142	42,9
	Yurt	146	44,9
	Ailele birlikte	27	8,3
	Diğer	13	3,9
Hiç psikolojik yardım aldınız mı?	Evet	80	24,4
	Hayır	247	75,3
<b>Toplam</b>		<b>328</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için veriler, evren ve örneklem için seçilmiş öğrencilerden araştırmacılar tarafından doğrudan elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişsel Esneklik Envanteri”, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” ile elde edilmiştir. Söz konusu veri toplama araçlarıyla ilgili temel bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırma amacı doğrultusunda ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin demografik bilgileri elde edilmiştir. Formda; öğrencilerin cinsiyetini, yaşını, anne ve babanın eğitim durumunu ve hâlihazırda yaşadıkları yeri belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

### Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) (Cognitive Flexibility Inventory), Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 20 maddelik, öz bildirim türünden, 5’li likert tipinde her madde 1 (Hiç uygun değil) ve 5 (Tamamen Uygun) arasında derecelendirilmiş olup iki faktörlü bir ölçektir. Ölçek “Alternatifler” ve “Kontrol” alt boyutlarından oluşmaktadır. Boyutlardan “Alternatifler” boyutu insan davranışlarının ve yaşam boyunca karşılaşılan durumlara karşı farklı alternatif açıklamalar ve çözümlerin mevcut olduğuna yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyut 13 maddeden oluşmaktadır. “Kontrol” boyutu güç vaziyetlerin kontrolünün sağlanabileceğine dair anlatımlardan meydana gelmektedir ve 7 maddeden oluşmaktadır (Dennis ve Wal, 2010). Bilişsel esneklik envanterinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .90, “Alternatifler” alt boyutu için .90 ve “Kontrol” alt ölçeği için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Bilişsel Esneklik Envanterinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; ölçeğin bütünü için .88, “Alternatifler” alt ölçeği için .87 ve “Kontrol” alt ölçeği için .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17 maddeleri ters maddeler olup tersten kodlanmaktadır. Ölçekten üç farklı puan elde edilebilir: “Bilişsel esneklik” ölçek geneli puanı, “Alternatifler” boyutu puanı ve “Kontrol” boyutu puanı (Sapmaz ve Doğan, 2013).

### **Psikolojik İyi Oluş Ölçeği**

Diener ve arkadaşları (Diener ve ark., 2009; Diener ve ark., 2010) tarafından geliştirilmiş olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve Türkçe uyarlaması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. 8 maddeden oluşan çok çeşitli bir ölçek olup 4 hafta zaman diliminde yaşanan duygular ve deneyimleri içerir. Bu ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek 7'li cevap sistemine sahiptir. Bütün maddeler olumlu bir biçimde ifade edilmektedir. Maddeler kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) arasında derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Ölçekten toplanan puanlar en düşük 8 ile en yüksek 56 puan arasında elde edilmektedir ve tüm maddelerden toplam puan hesaplanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Psikolojik İyi Oluş ölçeğinin diğer psikolojik iyi oluş ölçekleriyle büyük oranda ilişkisinin varlığını öne süren Diener ve arkadaşları (2009-2010), bu ölçeğin nispeten daha kısa olduğunu belirtmişlerdir (Diener ve ark., 2009; Diener ve ark., 2010). Geçerlik çalışmasında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve benzer ölçek geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizden elde edilen sonuç toplam varyansın %42'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı sunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri kabul edilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği benzer ölçek geçerliği analizi için kullanılmıştır. Psikolojik İyi Oluş ile Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş ölçeğinin güvenilirlik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.80'dir. Ölçeğin test- tekrar test güvenirliliği ise 0.86 ve ölçeğin maddeleri yeterli düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğu saptanmıştır (Telef, 2013). Bu araştırmada Psikolojik İyi Oluş ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

### **Yaşam Doyumu Ölçeği**

Yaşam Doyumu Ölçeği Diener ve ark. (1985) tarafından öznel iyi oluşun bilişsel ve yargısal boyutu olan yaşam doyumunu değerlendirmek adına geliştirilmiştir. Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenirliliği tespit edilmiştir. Ölçeğin özgün formu tek boyutlu, 5 madde ve likert tipinde 7'li derecelendirmeden oluşan bir ölçektir. Bu ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Her bir madde 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 7 (Tamamen Katılıyorum) arasında derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Dağlı ve Baysal (2016) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, 7'li likert tipindeki bu ölçeği öğretmenlere uyguladıklarında, katılımcılar seçeneklerin birbirine çok yakın buldukları nedeniyle ölçeğin 7'li likert tipi derecelendirme sistemini Türk kültürüne uygun olmadığını öne sürdüler. Dolayısıyla Türk kültürüne uygun olacak şekilde 5'li likert tipi cevaplama sistemine değiştirilmiştir. Bu 5'li basamaklı cevap sistemi tekrar Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu sistemde ölçekteki ifadeler 1 (Hiç katılmıyorum) ve 5 (Tamamen katılıyorum) arasında puanlanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2019). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .88 ve test- tekrar test güvenirliliği ise .97 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada Yaşam Doyumu ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eğitim fakültesine devam etmekte olan öğrencilerden, araştırmacıların kendisi tarafından toplanmıştır. Ölçekler, Etik kurul izni ve araştırma izni alındıktan sonra öğrencilere uygun olan saatte ve derste; dersin öğretim üyesinin de izni alınarak toplu olarak gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce Gönüllü Katılım Formu öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçeğin uygulaması sırasında öğrencilere ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin çözümlenmeye hazırlanması adına Bilişsel esneklik ölçeğine ait ters maddeleri SPSS programında tanımlanmış ve terslemesine puanlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik katsayıları, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogramlar esas alınmıştır. Normallik katsayıları incelendiğinde, söz konusu değerlerin anlamlı çıkması verilerin normal dağılmadığını belirtmesine rağmen çarpıklık-basıklık puanlarının  $\pm 1.0$  değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğunda normallik sağlandığı belirtilmiştir (George ve Mallery, 2019; Hair ve ark., 2013; Tabachnick ve Fidell, 2009). Bu şekilde verilerin normal dağıldığına kanaat getirilmiştir. Değişkenler arası ilişkileri saptamak amacıyla ve korelasyon yetersizliği sorunlarının olup olmadığını belirlemek adına korelasyon analizi yapılmıştır ve veriler analiz aşamasına girmeden önce gereken ön koşullar yerine getirilmiştir. Tüm değişkenlerin normallik testi Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Normal Dağılım ile İlgili Analizler*

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Esneklik	-0,19	0,48
Alternatifler	-0,17	0,51
Kontrol	-0,24	0,67
Psikolojik İyi Oluş	-0,68	0,75
Yaşam Doymumu	-0,13	0,76

Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık-basıklık değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu puanları baz alarak verilerin normal dağılım sağladığına karar verilmiştir.

Daha sonra dağılımın normallik durumuna göre; Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı Testi, Bağımsız grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarını yordama gücüne sahip olup olmadığını incelemek adına iki farklı basit regresyon analizi yürütülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2001), regresyon analizi için ön koşul olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasında doğrusal ilişkinin gerekliliğini açıklar. Değişkenlerin ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiştir.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Araştırmanın Etik Kurulu izni alınmıştır. Katılımcılara Gönüllü Katılım Formu sunulmuştur ve gönüllü olan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 08/05/2019 tarihli 2019/09/04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

#### **BULGULAR ve YORUM**

Bu kısımda araştırmanın temel amacı ve alt amaçlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığı şeklinde belirlenmiştir. Alt amaçlar ise bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluş ve yaşam doymumu değişkenlerinin öğrencilerin demografik bilgilerine göre farklılaşp farklılaşmadığı şeklinde sunulmuştur. Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 3'te açıklanmıştır.

**Tablo 3.**

*Bilişsel Esneklik Psikolojik İyi oluş ve Yaşam Doymumu Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları*

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss	En az	En çok
Bilişsel Esneklik	328	3,84	0,48	2,45	5
Alternatifler	328	4,06	0,51	2,62	5
Kontrol	328	3,44	0,67	1,29	5
Psikolojik İyi Oluş	328	5,42	0,75	3,25	7
Yaşam Doymumu	328	3,14	0,76	1	5

Tablo 3'e göre, alternatifler ( $\bar{X}$ = 4.06) ve kontrol ( $\bar{X}$ = 3.44) boyutlarına ait ortalama puanları kıyaslandığında alternatifler boyutun ortalama puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü üzere, yaşam doymumu ( $\bar{X}$ = 3.14) değişkeninden alınan ortalama puanın diğer değişkenlere göre düşük olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, araştırma katılımcılarının psikolojik iyi oluş ortalama puanı ( $\bar{X}$ = 5.42) bilişsel esneklik ( $\bar{X}$ = 3.84) ve yaşam doymumu ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **Birinci Temel Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu Araştırmanın ilk ana amacı, üniversite öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını, bilişsel esneklik düzeylerinin yordayıp yordamadığını incelemektir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri; onların psikolojik iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını analiz etmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Basit regresyon analizinden önce ön koşulunu sağlayıp sağlanmadığını test etmek için değişkenler arasındaki korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan araştırmada, araştırma grubunun

bilişsel esneklik, alternatifler, kontrol, psikolojik iyi oluş ve yaşam doymu ölçeklerinden almış oldukları ortalama puanları arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Değişkenler Arasında Korelasyon Analiz Sonuçları*

Değişkenler	Bilişsel Esneklik	Alternatifler	Kontrol	Psikolojik İyi Oluş	Yaşam Doymu
Bilişsel Esneklik	1				
Alternatifler	0,89**	1			
Kontrol	0,77**	0,41**	1		
Psikolojik İyi Oluş	0,39**	0,33**	0,33**	1	
Yaşam Doymu	0,35**	0,30**	0,29**	0,64**	1

Not. \*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2 yönlü).

Tablo 4'te yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı analizi sonuçlarına bakıldığında bütün değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre, üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliği ve alternatifler boyutu ( $r=0,89$ ,  $p<0,01$ ) ve kontrol boyut ile ( $r=0,77$ ,  $p<0,01$ ) pozitif yönde yüksek ve anlamlı düzeyde ilişkisinin olduğu elde edilmiştir. Bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş ( $r=0,39$ ,  $p<0,01$ ) ve yaşam doymu ile ( $r=0,35$ ,  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde psikolojik iyi oluş ve yaşam doymu ( $r=0,61$ ,  $p<0,01$ ); alternatifler ve kontrol değişkenleri arasında ( $r=0,41$ ,  $p<0,01$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Alternatifler boyutu ve psikolojik iyi oluş ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ) ve yaşam doymu ile ( $r=0,30$ ,  $p<0,01$ ) arasında; kontrol boyutu ve psikolojik iyi oluş ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol boyutu ve yaşam doymu ( $r=0,29$ ,  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki mevcuttur. Bu sonuçlara göre, basit regresyon testi için gerekli doğrusal bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 5.**

*Bilişsel Esnekliğin Psikolojik İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analiz Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Durbin-Watson	$R^2$	$\beta$	t	p	F
(Sabit)				3,04	9,93	.00	
Bilişsel Esneklik	Psikolojik İyi Oluş	1,86	0,15	0,61	7,82	.00	61,28

Tablo 5'te görüldüğü üzere, Psikolojik iyi oluş değişkeninin regresyon analizine ait Durbin-Watson katsayısı 1,86'dir. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. Elde edilen sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri onların psikolojik iyi oluşlarına ait varyansın %15,8'ini açıkladığı görülmüştür ve bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş arasında ( $\beta=0,61$ ;  $t=7,82$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Bu iki değişkene ait korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında iki değişkenin arasında ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu elde edilmiştir.

Bilişsel esnekliğin üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarına etkisinin hangi alt ölçeklerde yoğunlaştığını belirlemek adına aşamalı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Aşamalı regresyon analizinde bağımlı değişkenle en yüksek korelasyona sahip bağımsız değişken modele ilk sırada alınmaktadır. Ayrıca, Tablo 4'te de görüldüğü gibi psikolojik iyi oluş ( $r=0,33$ ;  $p<0,05$ ) ile en yüksek korelasyon alternatifler arasındadır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Psikolojik İyi Oluş Yordayıcılarına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Yordayıcılar	R	$R^2$	D.R2	S.H.	B	$\beta$	t	p
1	(Sabit)				2,50	27,29		10,91	.00
	Alternatifler	0,33	0,11	0,11	0,61	3,95	0,33	6,48	.00
2	(Sabit)				2,51	24,77		9,86	.00
	Alternatifler				0,65	2,81	0,24	4,29	.00
	Kontrol	0,40	0,16	0,15	0,49	2,08	0,23	4,20	.00

Tablo 6’da görüldüğü üzere birinci modelde alternatifler regresyon eşitliğine girilmiş ve psikolojik iyi oluştaki varyansın %11,4’ü alternatifler değişkenince açıklandığı görülmüştür ( $R=0,33$ ,  $R^2=0,11$ ). Diğer bir ifade ile psikolojik iyi oluş değişkeninin en güçlü yordayıcısı alternatifler değişkeni olarak belirlenmiştir. Beta değerinin pozitif olması, alternatifler ile psikolojik iyi oluş arasında doğrusal bir ilişki olduğunu; alternatifler düzeyi yükseldikçe psikolojik iyi oluş düzeyinin arttığını göstermektedir. İkinci regresyon modelinde alternatifler alt ölçeğinden sonra kontrol alt ölçeği değişkeni modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile psikolojik iyi oluş puanında açıklanan varyans %11,4’ten %16’ya çıkmıştır ( $R=0,40$ ,  $R^2=0,16$ ). Bu durum kontrol değişkeninin açıklanan varyansa yaklaşık %4,6’lık bir katkısı olduğu belirtilmiştir.

### İkinci Temel Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci ana amacı; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri onların yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını belirtmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin; onların yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını analiz etmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Bilişsel Esnekliğin Yaşam Doyumu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analiz Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Durbin-Watson	$R^2$	$\beta$	t	p	F
(Sabit)				0,98	3,10	.00	
Bilişsel Esneklik	Yaşam Doyumu	1,96	0,12	0,56	6,85	.00	47,03

Tablo 7’de görüldüğü üzere, yaşam doyumuna ait Durbin-Watson değeri 1,96’dır. Bu değer kabul edilebilir düzeydedir. Regresyon analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri onların yaşam doyumlarına ait varyansın %12,6’ını açıklamaktadır. Bilişsel esneklik ve yaşam doyumuna arasında ( $\beta= 0,56$ ;  $t=6,85$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır ve bu iki değişkenin arasındaki korelasyon analizi sonucuna göre bilişsel esneklik ve yaşam doyumuna arasında orta düzeyde ( $r=0,35$ ,  $p<0,05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel esnekliğin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarına etkisinin hangi alt boyutlarda yoğunlaştığını belirlemek adına aşamalı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Yaşam Doyumu Yordayıcılarına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Yordayıcılar	R	$R^2$	D.R2	S.H.	B	$\beta$	t	p
1	(Sabit)				0,32	1,30		4,06	.00
	Alternatifler	0,30	0,09	0,09	0,07	0,45	0,30	5,76	.00
2	(Sabit)				0,32	1,02		3,15	.00
	Alternatifler				0,08	0,32	0,21	3,84	.00
	Kontrol	0,35	0,12	0,12	0,06	0,23	0,20	3,58	.00

Tablo 8’de görüldüğü üzere birinci modelde alternatifler regresyon eşitliğine girilmiş ve yaşam doyumundaki varyansın %9,2’si alternatifler değişkenince açıklandığı görülmüştür ( $R=0,30$ ,  $R^2=0,09$ ). Diğer bir ifade ile yaşam doyumuna ait varyansın en güçlü yordayıcısı alternatifler değişkeni olarak belirlenmiştir. Beta değerinin pozitif olması, alternatifler ile yaşam doyumuna arasında doğrusal bir ilişki olduğunu; alternatifler düzeyi yükseldikçe yaşam doyumuna ait varyansın arttığını göstermektedir. İkinci regresyon modelinde alternatifler alt ölçeğinden sonra kontrol alt ölçeği değişkeni modele eklenmiştir ve bu değişkenin modele eklenmesi ile psikolojik iyi oluş puanında açıklanan varyans %9,2’den %12,7’ye çıkmıştır ( $R=0,35$ ,  $R^2=0,12$ ). Bu durum kontrol değişkeninin açıklanan varyansa yaklaşık %3,5’lik bir katkısı olduğu belirtilmiştir.

### Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve alt boyutları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumuna ait düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşması incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 9’de sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Üniversite Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından Bilişsel Esneklik, Alternatifler, Kontrol, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Ait T-testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Bilişsel Esneklik	Kadın	236	3,81	0,47	-1,75	.31
	Erkek	92	3,92	0,50		
Alternatifler	Kadın	236	4,05	0,51	-0,69	.52
	Erkek	92	4,09	0,50		
Kontrol	Kadın	236	3,38	0,64	-2,60	<b>.04</b>
	Erkek	92	3,60	0,74		
Psikolojik İyi Oluş	Kadın	236	5,48	0,71	2,24	.30
	Erkek	92	5,27	0,80		
Yaşam Doyumu	Kadın	236	3,18	0,73	1,51	.53
	Erkek	92	3,04	0,81		

Tablo 9'da görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin kontrol alt ölçeğinin puan ortalamaları onların cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır ( $t=-2,60$ ,  $p<0,05$ ). Erkek öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}= 3,60$ ,  $S= 0,74$ ) kız öğrencilerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}= 3,38$ ,  $S= 0,64$ ) daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin bilişsel esneklik ve alternatifler alt boyutu, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerin yaşları ve bilişsel esneklik, alternatifler, kontrol, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ANOVA test yöntemi ile araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Üniversite Öğrencilerin Yaş Grupları Açısından Bilişsel Esneklik, Alternatifler, Kontrol, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Ait ANOVA Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Bilişsel Esneklik	18 ve 19	25	3,78	0,11	1,88	.11
	20	78	3,88	0,05		
	21	89	3,75	0,04		
	22	75	3,85	0,04		
	23, 24 ve üstü	61	3,96	0,06		
Alternatifler	18 ve 19	25	3,94	0,12	1,61	.21
	20	78	4,09	0,06		
	21	89	3,98	0,04		
	22	75	4,08	0,04		
	23, 24 ve üstü	61	4,16	0,07		
Kontrol	18 ve 19	25	3,49	0,13	1,34	.25
	20	78	3,48	0,07		
	21	89	3,33	0,07		
	22	75	3,42	0,07		
	23, 24 ve üstü	61	3,57	0,09		
Psikolojik İyi Oluş	18 ve 19	25	5,48	0,16	3,25	<b>.01</b>
	20	78	5,53	0,07		
	21	89	5,18	0,07		
	22	75	5,49	0,09		
	23, 24 ve üstü	61	5,52	0,10		
Yaşam Doyumu	18 ve 19	25	3,16	0,16	1,48	.20
	20	78	3,23	0,08		
	21	89	2,98	0,07		
	22	75	3,20	0,07		
	23, 24 ve üstü	61	3,19	0,11		

Tablo 10'da tek yönlü ANOVA analiz sonuçlarına bakıldığında, psikolojik iyi oluş ölçeğinin ortalama puanı ve yaş grupları arasında manidar fark vardır ( $F=3,25$ ,  $p<0,05$  Sig. = 0,01). Bilişsel esneklik, bilişsel esneklik ölçeğinin alt

boyutları ve yaşam doyumu düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Psikolojik iyi oluş için ortaya çıkan anlamlı düzeydeki bu farkın kaynağını incelemek adına hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir; varyansların homojen olduğu saptanmıştır (LF=1,15, p>0,05). Psikolojik iyi oluş için ortaya çıkan anlamlı düzeydeki bu farkın kaynağını incelemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Bonferroni) testi sonuçlarına göre; 20 yaş grup ile 21 yaş grubun arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre; 20 yaş grubunun ortalaması ( $\bar{X}= 5,53$ , S= 0,07) 21 yaş grubunun ortalamasından ( $\bar{X}= 5,18$ , S= 0,07) daha büyüktür. Başka bir deyişle 20 yaşa sahip öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, bilişsel esneklik ölçeğinin alt boyutları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu puan ortalamaları anne ve baba eğitim düzeylerine ait tek yönlü ANOVA testi sonuçları, sırayla Tablo 13 ve Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.**

*Üniversite Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Bilişsel Esneklik, Alternatifler, Kontrol, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Ait ANOVA Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Bilişsel Esneklik	Ortaokul mezunu ve altı	230	3,85	0,47	0,21	0,81
	Lise mezunu	70	3,81	0,54		
	Üniversite mezunu	28	3,86	0,39		
Alternatifler	Ortaokul mezunu ve altı	230	4,06	0,51	0,15	0,86
	Lise mezunu	70	4,03	0,54		
	Üniversite mezunu	28	4,09	0,43		
Kontrol	Ortaokul mezunu ve altı	230	3,46	0,67	0,25	0,77
	Lise mezunu	70	3,40	0,67		
	Üniversite mezunu	28	3,42	0,72		
Psikolojik İyi Oluş	Ortaokul mezunu ve altı	230	5,44	0,72	0,28	0,75
	Lise mezunu	70	5,38	0,81		
	Üniversite mezunu	28	5,34	0,81		
Yaşam Doyumu	Ortaokul mezunu ve altı	230	3,13	0,76	0,25	0,77
	Lise mezunu	70	3,20	0,73		
	Üniversite mezunu	28	3,11	0,84		

Tablo 11'de tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, bilişsel esneklik ölçeğinin alt boyutları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu puan ortalamalarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

**Tablo 12.**

*Üniversite Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Bilişsel Esneklik, Alternatifler, Kontrol, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Ait ANOVA Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Bilişsel Esneklik	Ortaokul mezunu ve altı	155	3,89	0,47	2,50	0,08
	Lise mezunu	104	3,76	0,51		
	Üniversite mezunu	69	3,87	0,44		
Alternatifler	Ortaokul mezunu ve altı	155	4,11	0,51	3,99	0,01
	Lise mezunu	104	3,94	0,53		
	Üniversite mezunu	69	4,12	0,45		
Kontrol	Ortaokul mezunu ve altı	155	3,48	0,68	0,41	0,65
	Lise mezunu	104	3,41	0,69		
	Üniversite mezunu	69	3,41	0,64		
Psikolojik İyi Oluş	Ortaokul mezunu ve altı	155	5,44	0,72	0,40	0,66
	Lise mezunu	104	5,43	0,78		
	Üniversite mezunu	69	5,35	0,75		
Yaşam Doyumu	Ortaokul mezunu ve altı	155	3,08	0,76	1,21	0,29
	Lise mezunu	104	3,17	0,74		
	Üniversite mezunu	69	3,24	0,78		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, kontrol alt ölçeği, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları onların baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin alternatifler alt ölçeği puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır ( $F= 3,99, p<0,05, Sig. = 0,01$ ). Alternatifler için ortaya çıkan bu farkın kaynağını incelemek için ilk olarak Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir; varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF= 0,60, p>0,05$ ). Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc (LSD) testi sonuçlarına göre; babası lise mezunu ( $\bar{X} = 3,94, S= 0,53$ ) olan grup ile ortaokul mezunu ve altı ( $\bar{X}= 4,11, S= 0,51$ ) olan grup arasında, ortaokul mezunu ve altı eğitim durumuna sahip olanlar lehine; lise mezunu ( $\bar{X} = 3,94, S= 0,53$ ) olan grup ile üniversite mezunu ( $\bar{X} = 4,12, S= 0,45$ ) olan grup arasında, üniversite mezunu olan grup lehine farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında; baba eğitim durumu üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin alternatifler alt ölçeği düzeyleri daha yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin diğer demografik bilgilerinden olan halihazırda yaşadıkları yere göre, bilişsel esneklik ölçeğinin ve alt boyutları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının farklılaşmasına ait ANOVA testine ait sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.**

*Üniversite Öğrencilerin Yaşadıkları Yer Açısından Bilişsel Esneklik, Alternatifler, Kontrol, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Ait ANOVA Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Yaşadıkları Yer	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Bilişsel Esneklik	Ev	142	3,87	0,45	1,15	.32
	Yurt	146	3,81	0,49		
	Ailemle birlikte	27	3,95	0,54		
	Diğer	13	3,72	0,41		
Alternatifler	Ev	142	4,08	0,47	0,16	.92
	Yurt	146	4,04	0,54		
	Ailemle birlikte	27	4,09	0,53		
	Diğer	13	4,06	0,44		
Kontrol	Ev	142	3,50	0,68	3,06	.02
	Yurt	146	3,38	0,65		
	Ailemle birlikte	27	3,68	0,71		
	Diğer	13	3,09	0,55		
Psikolojik İyi Oluş	Ev	142	5,44	0,74	0,54	.65
	Yurt	146	5,36	0,78		
	Ailemle birlikte	27	5,54	0,71		
	Diğer	13	5,47	0,45		
Yaşam Doyumu	Ev	142	3,08	0,79	1,03	.37
	Yurt	146	3,16	0,73		
	Ailemle birlikte	27	3,35	0,81		
	Diğer	13	3,18	0,52		

Tablo 13’te görüldüğü üzere, öğrencilerin kontrol alt ölçeğinin puan ortalamaları yaşadıkları yere göre farklılaşmaktadır ( $F= 3,06, p<0,05, Sig. = 0,02$ ). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, alternatifler alt boyutu, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları onların yaşadıkları yere göre farklılaşmamaktadır. Kontrol alt ölçeği için ortaya çıkan bu farkın kaynağını incelemek için ilk olarak Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir; varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF= 0,77, p>0,05$ ). Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc (LSD) testi sonuçlarına göre; evde yaşayan ( $\bar{X}= 3,50, S= 0,68$ ) grup ile diğer ( $\bar{X}= 3,09, S= 0,55$ ) seçeneğini seçen grup arasında, evde yaşayanlar lehine; yurttan kalanlar ( $\bar{X}= 3,38, S= 0,65$ ) ile aileyle beraber ( $\bar{X}= 3,68, S= 0,71$ ) yaşayanlar grubu arasında, aileyle birlikte yaşayanlar grubunun lehine; aileyle birlikte yaşayan ( $\bar{X}= 3,68, S= 0,71$ ) grup ile diğer ( $\bar{X}= 3,09, S= 0,55$ ) seçeneğini seçen grup arasında, aileyle birlikte yaşayanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında; aile ile beraber yaşayan üniversite öğrencilerinin kontrol düzeyleri daha yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve alt boyutları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları puanlarının ortalamaları onların psikolojik destek alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile araştırılmıştır ve Tablo 14’de sunulmuştur.



**Tablo 14.**

*Üniversite Öğrencilerin Psikolojik Bir Destek Alıp Almama Açısından Bilişsel Esneklik, Alternatifler, Kontrol, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumunu Düzeylerine Ait T-testi Sonuçları*

Değişkenler	Destek	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Bilişsel Esneklik	Evet	80	3,82	0,52	-0,48	.17
	Hayır	247	3,85	0,46		
Alternatifler	Evet	80	4,07	0,58	0,10	<b>.02</b>
	Hayır	247	4,06	0,48		
Kontrol	Evet	80	3,37	0,68	-1,13	.95
	Hayır	247	3,47	0,67		
Psikolojik İyi Oluş	Evet	80	5,38	0,79	-0,51	.55
	Hayır	247	5,43	0,73		
Yaşam Doyumu	Evet	80	3,05	0,85	-1,22	.07
	Hayır	247	3,17	0,73		

Tablo 14’de görüldüğü gibi, t-testi analiz sonuçlarına göre; alternatifler alt ölçeğin ortalama puanları öğrencilerin psikolojik destek alıp almama durumuna göre farklılaşmaktadır ( $t= 0,10$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre psikolojik destek alan öğrencilerin ortalama puanları ( $\bar{X}= 4,07$ ,  $S= 0,58$ ) destek alamayan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Bilişsel esneklik, kontrol alt ölçeği, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri öğrencilerin psikolojik destek alıp almama durumuna göre farklılık göstermemektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri onların psikolojik iyi oluşlarını pozitif ve anlamlı yönde yordamaktadır. Literatüre bakıldığında, bu bulgular desteklenmektedir; Malkoç ve Mutlu (2019), üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri onların psikolojik iyi oluşlarını yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde pozitif yönde ilişki elde edilmiştir. Bu bulgular bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Fu ve Chow, 2016). Basut’un (2020) yaptığı bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik; uyum sağlayabilme, esnek bir şekilde düşünebilme ve zor koşullarda alternatif çözümler üretebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin özelliklerini Sapmaz ve Doğan (2013, s. 158): “Özerk bir şekilde karar alabilen, olaylara farklı açılardan bakabilen, iyimser ve içten denetimli” bireyler olarak belirtmektedir. Bireyin zor koşullarda, katılıktan uzak olması, alternatif çözümler üretebilmesi, beklenmedik durumları kontrol altında tutabilmesi ve durumları farklı açıdan değerlendirebilmesi psikolojik iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Elde edilen sonuçlara göre bilişsel esneklik ölçeğinin alt boyutlarından alternatifler alt ölçeği, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını yordamada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Esnek bilişler, psikolojik iyi oluş açısından önem kazanırken aksi durumdaki düşünce yapısı olumsuz karşılanmaktadır ve bu sebeple bireyin psikolojik açıdan sağlıklı olması ve daha doyum sağlayan bir yaşam ve ilişkilere sahip olması için daha esnek ve katı olamayan düşüncelere sahip olması gerekmektedir (Fredrickson, 1998). Buna bağlı olarak, katı bilişe sahip olmayan bir birey alışık olduğu tepkiler ve davranışlar yerine duruma bağlı olarak daha esnek davranışlar sergileyebilmektedir; tek yönlü düşünmek yerine durumlara farklı açıdan bakarak diğer alternatif yolları da görebilmektedir. Başka bir deyişle, potansiyelini ve yeteneklerini daha değişik alanlarda ve farklı şekillerde gerçekleştire bilmektedir. Bu da bireyin psikolojik iyi oluşunu sağlamada büyük bir katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bir birey farklı alternatifleri deneyerek potansiyelini işlevselleştirip özerkliğini geliştirmektedir, insan davranışlarına yönelik alternatif açıklamalar bularak ilişkilerinin de kalitesini artırmaktadır. Alternatifler alt ölçeğinin psikolojik iyi oluşu yordamada daha güçlü alt boyut çıkma sonucu bu şekilde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri onların yaşam doyumunu pozitif ve anlamlı yönde yordamaktadır. Literatürde bu bulguları destekleyen çalışmalar (Çıkrıkçı, 2018; Yelpaze ve Yakar, 2020) bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu

bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Küçüker (2016) ve Odacı ve Çirikçi (2018), üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ve yaşam doymu düzeyleri arasında anlamlı, düşük düzeyde pozitif yönde ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Martin ve Rubin (1995) daha yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin daha yetkin olma eğiliminde olduklarını ve herhangi bir durumda, nasıl davranacakları konusunda bir seçenekleri olduğunu açıklar. Metz (2009), yaşanan travma sonrası yaşam doyumunu artırmak için bilişsel esnekliğin önemine vurgu yapmaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin, daha derinlemesine düşünebilme, yaşam belirsizliğine daha iyi tahammül edebilme becerisine sahiptirler. Böylelikle, daha fazla seçenek veya yol üreterek karşılaşılan zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini ve hayattan arzu ettikleri kazanımları elde etmelerini sağlar. Başka bir deyişle; bireyin bilişsel esneklik düzeyi arttıkça, yaşam doymu ile ilgili daha olumlu ve iyimser bir şekilde değerlendirme yapmaktadır. Daha önce açıklanan yaşam doymuyla ilişkin literatür dikkate alındığında, bu çalışmada elde edilen bilişsel esneklik ile yaşam doymu arasındaki pozitif ilişki beklenen bir sonuçtur.

Bilişsel esneklik ölçeğinin alternatifler alt ölçeği, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını yordamada daha etkili olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazındaki çalışmaların sonuçları bu bulguları desteklemektedir (Çıkrıkçı, 2018). Buna göre; alternatifler alt ölçeği düzeyi yüksek olan bireylerin, yaşamdan elde ettikleri doym daha olumlu ve tatmin edici olduğu belirtilmiştir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bir birey; esasında alternatif çözümler üretebilir olduğu ve bu çözümleri uygulamada kendine inandığı söylenmektedir (Sapmaz & Doğan, 2013). Dolayısıyla yaşamında karşılaştığı olumsuz olaylarda farklı yöntemler ve alternatif çözümler kullanarak etkili başa çıkabildiği ve bu şekilde yaşamındaki istenmeyen olumsuzlukları ortadan kaldırmada yetkin olduğu anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve alternatifler alt ölçeği cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farkın olmaması araştırmanın örnekleminin dağılımından kaynaklı olabilir şeklinde yorumlanabilir; erkek ve kız öğrencilerin örneklemdaki dağılımı dengeli bir şekilde değildir. Ancak kontrol alt ölçeği cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre erkeklerin ortalamaları kadınlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre baktığımızda, çalışmanın sonuçlarına benzerlik gösteren bulgular mevcuttur. Bu bulgulara göre ölçeğin toplam puanı ve kontrol alt ölçeği erkekler lehine cinsiyete göre farklılaşma göstermiştir (Asıcı ve İkiz, 2015; Sapmaz ve Doğan, 2013). Toplumsal cinsiyet rollerinde erkekler, kızlara göre farklı alternatif yollar denemeye ve çeşitli çözümler bulmaya yönelik yetiştirilirken kızlar daha çok yardım alan ve çözümü erkek tarafından bekleyen olarak yetiştirilmektedirler. Ayrıca Erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri beklentisi bağlamında güç gösterebilecekleri kontrol etme durumları, kontrol alt ölçeğinde kızlardan daha yüksek puan almalarına sebep olmuş olabilir. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Kermen, İlçin-Tosun ve Doğan (2016) ve Parlak-Bastık'ın (2020) çalışmalarıyla paraleldir. Psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunun kuramsal açıklamalarında belirtildiği gibi, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması, yaptıkları aktivitelerde akış yaşamaları, potansiyellerinin farkında olmaları ve işlevsel bir şekilde kullanmaları onların yaşam doymu ve psikolojik iyi oluşlarını sağlamaktadır. Böylelikle üniversite öğrencilerinin yaşam doymu ve psikolojik iyi oluşları cinsiyetten bağımsız bir şekilde sağlanabilir olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla farkın olmaması beklendiği bir sonuç şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yaşam doymu düzeyinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında bu çalışmanın sonuçları önceki çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Asıcı ve İkiz, 2015; Ata, 2019). Katılımcıların yaşları birbirine çok yakın olduğu için bilişsel esneklik düzeyleri farklılaşmamış olabilir. Ayrıca yaşam doymu düzeyini değerlendirmede yaş faktörünü başka faktörle birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, farkın çıkmamasının sebebi ise yaşın tek başına yaşam doyumunun belirleyicisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak çalışmada; üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları onların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre; 20 yaş grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özkara (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları yaşa göre farklılık gösterdiği; 25-28 yaş grubun psikolojik iyi oluşu 18-20 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonuçların aksine psikolojik iyi oluşun yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır (Basut, 2020; Springer ve ark., 2011). Elde edilen sonuçlarda, 20 yaş grubundaki öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının yüksek çıkmasının sebebi; bu yaşta öğrencilerin üniversite hayatına daha fazla uyum sağlamış olmaları ve kendilerini gerçekleştirmeye, olumlu ilişkiler kurmaya ve potansiyellerine dair farkındalık kazanmaya daha çok motive oldukları olabilir. Zira genellikle bu yaşta öğrenci

ergenlik dönemini çoktan geride bırakıp yetişkinlik dönemine geçiş yapmıştır ve gerekli uyumu sağlamıştır. Ancak ileri yaş gruplarında farklılaşmanın sebebi; bu yaş gruplarının aldıkları derslerin zorluk seviyesinin ileri düzeyde olması, mesleki ve kariyer planlamaların getirdiği kaygıların artması olmuş olabilir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, alternatifler ve kontrol alt boyutları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulgular Diril (2011) ve Kömür'ün (2018) elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencileri, üniversitede annelerinden bağımsız bir yaşam sürdürdükleri, üniversite hayatına odaklanmaları ve gelişim dönemi olarak birey olma çabası içinde oldukları için annelerinin eğitim düzeyinde değişkenlerde farklılaşmanın olmasının sebebi olarak yorumlanabilir. Aynı şekilde, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kontrol alt ölçeği, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Diril'in (2011) elde ettiği sonuçlar bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak öğrencilerin alternatifler alt ölçeği baba eğitim düzeyine göre, babası üniversite mezunu olan grup lehine farklılaşmıştır. Baba eğitim düzeyi lise mezunu olanların alternatif çözüm üretme düzeyi puanları en düşüktür. Fakat Kömür'un (2018) elde ettiği sonuçlar bu bulgularla çelişmektedir. Buna göre babası okur-yazar değil, ilköğretim, lise ve lisans mezunu olan öğrencilerin alternatifler düzeyleri babası yüksek lisans mezunu olanlardan daha yüksektir. Eğitim, bireylerde farkındalığın artmasına ve bu da farklı bakış açıların kazanılmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla babanın almış olduğu eğitim düzeyine bağlı olarak benimsediği farklı bakış açıları çocukların perspektiflerinin gelişmesine sebep olmuş olabilir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin alternatifler alt ölçeğinin farklılaşmasının sebebi bu şekilde yorumlanabilir. Basut (2020), üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının baba eğitim durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre; babası lise ve lisans mezunu olan öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeyleri babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kırtıl (2009), baba eğitim durumunun yaşam doyumu düzeyinde bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Fakat üniversite öğrencileri Türk kültüründe yaygın olarak görülen baba ve genç arasındaki ilişkilerindeki otoriter ve daha az yakın ilişki yürütülmesi (Güloğlu, 2018) sebebiyle baba eğitim düzeyi farklılaşmanın olmasının sebebi olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kontrol alt boyutları yaşadıkları yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre; evde yaşayan grup ile diğer seçeneğini seçen grup arasında, evde yaşayanlar lehine; yurttan kalanlar ile aileyle beraber yaşayanlar grubu arasında, aileyle birlikte yaşayanlar lehine; aileyle birlikte yaşayan grup ile diğer seçeneğini seçen grup arasında, aileyle birlikte yaşayanlar lehine kontrol alt boyutlarının farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında; aile ile beraber yaşayan üniversite öğrencilerinin kontrol düzeyleri daha yüksektir. Ancak öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri, alternatifler alt ölçeği, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu, yaşadıkları yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Literatürde benzer bulgular yer almaktadır (Devran, 2018; Parlak-Bastık, 2020). İlgili alanyazında, bilişsel esnekliğin üniversite öğrencilerin yaşadıkları yere göre farklılaştığını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Türe ve Sarıçam, 2016). Aile ile birlikte yaşamın birçok avantajları bulunmaktadır. Üniversite hayatına başlayan bireyler farklı şehirlerde, yurttan veya evde yalnız yaşadıkları zaman çoğunlukla sorunlarla ve değişen hayat koşullarıyla tek başına yüzleşmeleri gerekmektedir. Ancak aile ile beraber yaşayanların avantajı ise karşılaştıkları farklı hayat durumlarını aile ile paylaşabilme ve destek alabilmeleridir. Bu durum öğrencilere; oluşan zor durumları kontrol altında tutabilmelerine ve daha öz güvenli bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları; ailelerin öğrencilere olumsuz durumlarda destek verdiği ve sonuç olarak bireylerde daha yüksek bir kontrol becerisinin oluştuğu izlenimini vermektedir.

Çalışmada; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, kontrol, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin psikolojik bir destek alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma örnekleminin dağılımı bunun sebebi olarak açıklanabilir; destek alan öğrenci sayısının destek almayanlara göre daha fazla olması, örneklemin düzensiz dağılımına neden olmuştur. Ancak üniversite öğrencilerinin alternatifler alt ölçeği düzeyleri psikolojik destek alıp almama durumlarına göre farklılık göstermiştir. Buna göre; psikolojik destek alan öğrencilerin puan ortalamaları destek almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulguların aksine Kömür'ün (2018) araştırmasında bilişsel esneklik, alternatifler ve kontrol alt boyutları üniversite öğrencilerin psikolojik bir destek alıp almamalarına göre farklılık göstermemiştir. Psikolojik destek alan öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumları kontrol altında tutmaktan ziyade daha çok çözüm ve alternatif yollar arayışında oldukları farkın sebebi olmuş olabilir. Çözüm arayışında olan kişi farklı yollar ve alternatifleri deneyerek esneklik kazandığı ve durumlara daha hızlı adapte olduğu veya hayatındaki olumsuzluklara çözüm

bulabildiği düşünülmektedir. Daha önce deneyimledikleri olumlu psikolojik destek, bu bireylerin alternatif yollar bulmalarında ve farklı açılardan problemlerini ele almalarında etkili olduğu düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur. Bu araştırmanın örneklemini üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. İleriki araştırmalarda farklı örneklemeler üzerinde bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenebilir. Erkek ve kadın öğrencilerinin yaşam doyumları, bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluşlarının arasındaki ilişkide anne ve baba eğitim düzeyinin rolü incelenebilir. Bilişsel esneklik düzeyinin artırılması, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları düzeyinin de gelişmesine sebep olan sonuca dayanarak, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine dair farkındalığın geliştirilmesi ve tespit edilen düzeyin artırılması için uygulamalar ve eğitsel çalışmalar önerilmektedir. Öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyen faktörlerle psikolojik iyi oluşu geliştiren unsurlarla ve bilişsel esnekliği sağlayan durumlar ile ilgili farkındalıklarını geliştirici psiko-eğitim çalışmalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak; bilişsel esneklik gelişimini aile de etkilediğini söylemek mümkündür, dolayısıyla ebeveynler için bilişsel esnekliğe yönelik ve onun gelişimine dair eğitsel çalışmalar ve aktiviteler önerilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, Covid-19 salgını sürecinde ve sonrasında, bireylerin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarını artırmak amacıyla, bilişsel esneklik becerilerini zenginleştirmeye yönelik farkındalık uygulamalarının ve eğitsel çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Üniversite yaşamına uyum sağlamada problem yaşayan ve bu nedenle yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşları düşük olan üniversite öğrencilerinin tespit edilmesi ve onlara yönelik alternatif çözüm üretebilme ve zor durumları kontrol altında tutabilme, yaşam doyumunu etkileyen faktörleri belirleme, öz-farkındalık ve iç-görü kazanmayı ve geliştirmeyi hedefleyen psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik destek alan öğrencilerin alternatif çözümler üretme becerilerinin ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar tarafından psikolojik destek verme alternatiflerinin arttırılması önerilmektedir. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar ve güz dönemlerinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

#### **Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı**

**Yazar Katkısı (Authors' contributions):** Bulgular bölümü dışında bütün bölümler Nilüfer Özabacı'nın yönlendirici katkılarıyla Golsa Parvazi tarafından yazılmıştır.

**Etik Kurul Onayı (Ethics approval):** Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 08/05/2019 tarihli 2019/09/04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Çıkar çatışması (Conflict of interest):** Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

#### **KAYNAKLAR**

- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Ata, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve egzersiz algılarının egzersiz davranışlarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Basut, İ. (2020). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin damgalama ve psikolojik iyi olma açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L. (2011). Adaptation, adaptiveness, and creativity (2nd ed.). M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.) In *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1-2, s. 9-23). Academic Press/ Elsevier.
- Crone, E. A., Ridderinkhof, K., Worm, M., Somsen, R., & Molen, M. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings. *Developmental Science*, 7(4), 443-455.
- Çıkrıkçı, Ö. (2018). The predictive roles of cognitive flexibility and error oriented motivation skills. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 717-727.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2019). Yaşam doyumları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. doi:10.17755/esosder.75955

- Dennis, J. P., & Wal, J. V. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Devran, H. (2018). *Süleyman Demirel üniversitesi fakültelerinde eğitim gören öğrencilerinde psikolojik iyi oluş düzeyi ve etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış tıp uzmanlık tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., Larsen, R., Levine, S., & Emmons, R. (1985). Intensity and frequency: dimensions underlying positive and negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1253-1265.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., & Oishi, S. (2009). New measures of well-Being. *Social Indicators Research Series*, 39(1), 247-266. doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2). doi: 10.1007/s11205-009-9493
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (9. b.). New York: McGraw-Hil.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of general Psychology*, 2(3), 300-319. doi:10.1037/2F1089-2680.2.3.300
- Frisch, M. B. (2006). *Quality of life therapy (Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Fu, F., & Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: the moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1). doi:10.1080/15325024.2016.1161428
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step By Step: A simple guide and reference* (15th ed.). New York: Routledge.
- Güloğlu, M. F. (2018). Baba otoritesinin yeniden üretimi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 8(1), 165-186.
- Hair, J., Anderson, R., Ronald L. Tatham, & Black, W. (2009). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Introduction to positive psychology*. In Positive psychology; theory, research and applications (s. 1-21). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- İmamoğlu, O., & Yasak-Gültekin, Y. (1993). Önerilen dengelenmiş toplumsal birey modeli ışığında üniversite gençliğinin sorunları: 1982-92 döneminde yayınlanan araştırmalara ilişkin bir değerlendirme, yorum ve öneriler. *Türk Psikoloji Dergisi* 8(30), 27-41.
- İmroğlu, A., Demir, R. & Murat M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057.
- Kermen, U., İlçin-Tosun, N., & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 20-29.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi:10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Keyes, C. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. doi:10.1037/0022-006X.73.3.539
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, N. S. (2018, Şubat). *Genç yetişkinlik dönemi ve özellikleri*. Güncel psikoloji web sitesi: <https://www.guncelpsikoloji.net/gelisim-psikolojisi/genç-yetiskinlik-donemi-ve-ozellikleri-h6582.html> adresinden erişilmiştir.
- Kömür, B. E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Küçük, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: a study on Turkish university students. *Sciedu Press*, 8(6), 278-287. doi:10.5430/ijhe.v8n6p278
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi: 10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. doi: 10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Metzl, E. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112-123. doi:10.1037/a0013479
- Odacı, H., & Cıkrıkçı, Ö. (2019). Cognitive flexibility mediates the relationship between Big five personality traits and life satisfaction. *Applied research in quality of life*, 14(5), 1229-1246. doi:10.1007/s11482-018-9651-y
- Özgülven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 5-13.
- Özkara, G. (2015). *Mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniverstesi, İstanbul.
- Parlak-Bastık, F. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlenme düzeylerinin yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ramsay, J. O. (1997). *Nonparametric Models: A Functional Approach to Modeling Test Data*. In van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (Ed.), *Handbook of Modern Item Response Theory* (p. 381-394). New York: Springer.
- Dünya Sağlık Örgütü. (t. y.). *Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> adresinden erişilmiştir.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Sapmaz, F., & Doğan, A. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: bilişsel esneklik envanteri türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Springer, K., Pudrovskaya, T., & Hauser, R. (2011). Does psychological well-being change with age? Longitudinal tests of age variations and further exploration of the multidimensionality of Ryff's model of psychological well-being. *Social Science Research*, 40(1), 392-398. doi: 10.1016/j.ssresearch.2010.05.008
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2011). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Telef, B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Türe, H., & Sarıçam, H. (2016). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *1st Eurasian Congress on Positive Psychology*. 18(77), s. 165. İstanbul: Anı Yayıncılık. doi:10.13140/RG.2.1.3798.8723
- Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2020). Özgeçmiş ve yaşam doyumları arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 142-162. doi:10.14812/cufej.628825
- Yeşilyaprak, B. (1985). Üniversite gençlerinin psikolojik sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 10(57), 32-37.