

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Science

e-ISSN: 2149-9387

Yıl: 2023 • Cilt: 9 • Sayı: 2

Year: 2023 • Volume: 9 • Number: 2

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Gör. Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa University-Türkiye)

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University-Türkiye)

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU (Amasya University-Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ (Gazi University-Türkiye)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University-Türkiye)

Assoc. Prof. Ahmet Turan ORHAN (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Assoc. Prof. Orçun BOZKURT (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs University-Türkiye)

Dr. Angeliki LAZARIDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Canay PEKBAY (Bülent Ecevit University-Türkiye)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

Teknik Sorumlusu/Compositor

Öğr. Gör. Servet Ebrar BAYRAM (Hitit Üniversitesi)

İngilizce Dil ve Yazım Editörü / English Language and Spelling Editor

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yüksek Lisans Öğrencisi Emre SOBACI (Amasya Üniversitesi)

Türkçe Dil ve Yazım Editörü / Turkish Language and Spelling Editor

Doktora Öğrencisi Rahime ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

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

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

Aydın KIZILARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ahmet GÜLAY (Trabzon Üniversitesi) (1 hakemlik)

Barış EROĞLU (Aksaray Üniversitesi) (1 hakemlik)

Barış KOYUNCU (Kıbrıs Amerikan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Eylem ORUÇ (Bilecik Üniversitesi) (1 hakemlik)

Fatma COŞKUN (1 hakemlik)

Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi) (1 hakemlik)

Özgür KIRAN (Samsun Üniversitesi) (1 hakemlik)

Serir UZUN (Düzce Üniversitesi) (1 hakemlik)

Şenol ORAKCI (Aksaray Üniversitesi) (1 hakemlik)

Tansel YAZICIOĞLU (Kırıkkale Üniversitesi) (1 hakemlik)

İÇİNDEKİLER

Sıra	Makale Başlığı	Sayfalar
1	Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri <i>Reasons for Absenteeism Among Students in Vocational and Technical Education</i>	123-156
Murat DAĞLI - Ertuğ CAN		
2	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerini Sürdüren Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Uyarlamalarının Belirlenmesi <i>Determination of Science Teachers' Instructional Adaptations for Students with Special Needs Who Continue Their Education Through Inclusion</i>	157-178
Ahmet Serhat UÇAR - Havva Aysun KARABULUT - Kadriye UÇAR		
3	Öğrencilerin Çevre Eğitimine Dair Öz-Yeterlikleri ve Çevre Etiği Farkındalık Algılarıyla Ekolojik Vatandaşlıklarının İlişkisi <i>Students' Self-Efficacy Regarding Environmental Education and the Relationship between Their Perceptions of Environmental Ethics Awareness and Their Ecological Citizenship</i>	179-197
Merve ALTIN - Nur AKCANCA		
4	Yabancı Dil Kaygısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Mardin Yeşilli İlçesi Örnekleme <i>Yabancı Dil Kaygısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Mardin Yeşilli İlçesi Örnekleme</i>	198-213
Akif AKTO - Ayşegül MUTAF SERİM - Recep BİNDAK		
5	Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmenlerine Yönelik Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi Geliştirilmesi <i>Development of Achievement Test for Complementary Assessment and Evaluation Techniques for Biology and Science Teachers</i>	214-240
Nagihan TOPAY - Mehmet YILMAZ		

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri^{1,2}

Murat DAĞLI^a, Ertuğ CAN^b

Yüklenme: 01.02.2023 Kabul: 13.04.2023

Erken Görünüm: 24.07.2023 Yayınlanma: 30.07.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.02.001

Anahtar Kelimeler:

Mesleki ve teknik eğitim,
Mesleki ve teknik eğitimin sorunları,
Okul devamsızlığı,
Devamsızlık nedenleri

Keywords:

Vocational and technical education,
Problems of vocational and technical education,
Absenteeism from school,
Reasons for absenteeism

Yazar Bilgileri:

a. Milli Eğitim Müdürlüğü
Kırklareli, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9989-2798
mdagli@outlook.com

b. Kırklareli Üniversitesi,
Fen Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Kırklareli, Türkiye
Orcid:
0000-0002-0885-9042
ertugcan@gmail.com
Sorumlu Yazar

ÖZET

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu mesleki ve teknik eğitimde kayıtlı olan ve okul devamsızlığı olan 13 öğrenci ile 13 veliden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci devamsızlığının nedenleri arasında okul ve okul çevresi, ailevi faktörler, öğrencinin sağlık problemleri, ekonomik faktörler, öğretmenler ve okul yönetimi yer almaktadır. Özellikle okuldaki öğrenme ortamının uygun olmaması, okuldaki şiddet, öğrencinin maddi sorunları, anne babanın ayrı olması, okul yönetimi ve öğretmenlerin ilgisizliği gibi etkenler öğrenci devamsızlığına neden olmaktadır. Katılımcılara göre, okul devamsızlığına karşı okuldaki sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetler ile fiziksel olanaklar artırılmalı, mesleki eğitim ve üretim alanları geliştirilmeli, veliler ve okul yönetimi öğrencilerle ilgilenmeli, okul aile iletişimi geliştirilmelidir. Mesleki ve teknik eğitimde yaşanan öğrenci devamsızlığının önlenmesi için, veli, öğretmen, öğrenci ve toplum mesleki ve teknik eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilebilir. Okulun sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerinin geliştirilmesi, eğitim ve üretim alanlarında uygulama imkânlarının artırılması da faydalı olabilir. Meslekî ve teknik eğitime yönelik etkili bir yöneltme, yönlendirme ve rehberlik sistemi oluşturulabilir.

¹Bu çalışma Doç. Dr. Ertuğ CAN danışmanlığında Murat DAĞLI tarafından hazırlanan tezsiz yüksek lisans projesi verilerinden üretilmiştir.

²Bu çalışma 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde düzenlenen Xth International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Dağlı, M., & Can, E. (2023). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 123-156.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.001>.

Reasons for Absenteeism Among Students in Vocational and Technical Education:

ABSTRACT

This research aims to determine the reasons for absenteeism among vocational and technical education students. Phenomenology design was used within the scope of the qualitative research method. The study group of research consisted of 13 students enrolled in vocational and technical education with a history of school absenteeism and 13 parents of these students. The study's data were obtained through face-to-face interviews using a semi-structured interview form consisting of 7 open-ended questions. Content analysis and descriptive analysis techniques were used to analyze the data. Research findings revealed that the causes of student absenteeism include school and school environment, familial factors, student health problems, economic factors, teachers, and school management. In particular, factors such as an unsuitable learning environment, violence, students' financial problems, separation of parents, and lack of care of school administration and teachers cause student absenteeism. To tackle school absenteeism, social, sportive, artistic activities, and physical opportunities at school should be increased, vocational education and production areas should be developed, parents and school management should care for students, and school-family communication should be improved. Parents, teachers, students, and society can be made aware of the importance of vocational and technical education to prevent student absenteeism in vocational and technical education. It may also be beneficial to develop the school's social, sportive and artistic activities and to increase the opportunities for practice in the fields of education and production. An effective orientation, guidance, and vocational and technical education counseling system can be established.

¹Bu çalışma Doç. Dr. Ertuğ CAN danışmanlığında Murat DAĞLI tarafından hazırlanan tezsiz yüksek lisans projesi verilerinden üretilmiştir.

²Bu çalışma 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde düzenlenen Xth International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Dağlı, M., & Can, E. (2023). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 123-156.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.001>.

GİRİŞ

Meslekî ve teknik eğitim, toplumsal ve ekonomik kalkınmada mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlerin kazandırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu amaçla, mesleki ve teknik eğitimin toplumun ihtiyacı olan alanlarda bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda planlanması ve yürütülmesi gerekir. Ancak Canbal, Kerkez, Suna, Numanoğlu ve Özer'in de (2020) belirttiği gibi, ulusal ve uluslararası düzeydeki teknolojik gelişmeler ile rekabetin artması ekonomileri etkilemekte, iş piyasasının ihtiyacı olan insan kaynaklarında ve işin yapısında değişikliklere neden olmaktadır. Kalkınmadaki en önemli kaynaklardan biri şüphesiz nitelikli insan kaynağıdır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Öğretme öğrenme süreçlerinde kendini geliştiren, öğrenmeye duyarlı, alanında bilgili, çevreye duyarlı ve kültürel yönden birikimli bireylerin yer alması arzu edilen bir durumdur (Tamer ve Özcan, 2014). Bu durum tüm öğretim kademelerinde olduğu kadar mesleki ve teknik eğitimde niteliğin geliştirilmesi, mezun istihdamın sağlanması ve kalkınma bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim belirli bir mesleğin bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerinin kazanılması, bireyin sosyal, ekonomik, zihinsel ve duygusal yönden geliştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler iş piyasasının talep ettiği uyumlu, mesleki anlamda becerikli, çabuk öğrenebilen çalışan ihtiyacı mesleki eğitim sistemlerinde güncelleştirmeleri kaçınılmaz hale getirmiştir (Canbal vd., 2020). Çağdaş mesleki eğitim sistemlerinde teknoloji ve üretimdeki değişim yakından takip edilmekte, eğitim sisteminde iş piyasasının talepleri ile uyumlu değişim sağlanmaktadır (Tamer ve Özcan, 2014).

Türkiye'de mesleki eğitim sisteminin çok sayıda kronikleşmiş sorunu bulunmaktadır (Özer, 2018). Bozgeyikli (2019), bu sorunları toplumun mesleki ve teknik eğitime yönelik olumsuz algısı, mezunların sektörün ihtiyacı olan mesleki niteliklere sahip olmaması, öğretim programının güncel olmaması, mesleki okullardaki donanım yetersizliği, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve mesleki gelişmelerinin yetersizliği ile mesleki eğitimde okul sektör işbirliğinin kurulamaması olarak sıralamıştır.

Sosyal, fiziksel, ekonomik, psikolojik içerikli birçok etken öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Okula devam durumu öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki en önemli değişkenlerden biridir. Okul devamsızlığı, öğrencinin özürü ya da özürsüz olarak okula gelmemesi veya geçerli bir mazereti olmadan okulda bulunmaması

durumudur (Önder, 2017: 361). Altınkurt'a (2008: 130) göre devamsızlık, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği düşünölen fiziksel, psikolojik ve toplumsal faktörlerden etkilenen istenmeyen bir öğrenci davranışındır. Eğitim öğretim kurumlarında devamsızlık, öğrencinin okula aralıklı gelmesi veya hiç gelmemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Aralıklı devamsızlık öğrencilerin, kayıtlı oldukları okullarına bazen gelip bazen gelmemeleri durumunda ortaya çıkan devamsızlık türüdür. Öğrencinin, hazırbulunuşluğu yeterli seviyede olduğu halde hiç okula gelmemesi ise sürekli devamsızlıktır (Sakınç, 2013). Öğrencinin devamlılığı yani derslere aktif katılımı öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi için çok önemlidir. Toplumların gelişmelerinde nitelikli ve sürdürülebilir bir mesleki ve teknik eğitim sistemi büyük öneme sahiptir. Gençlerin eğitimi ölkelerin gelişmelerinde gittikçe önem kazanmaktadır (Sağlam ve Dönmez, 2016). Can ve Işık Can'a (2018) göre, mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranlarının düşüklüğu, öğrenci devamsızlığı, okul terkleri ve eğitimin niteliği bakımından önemli sorunlar bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilebilmesi için bu sorunların çözümüne yönelik pedagojik ve yasal çabalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ölkeleri arasında 25 yaş altı nüfusun lise mezunu olma oranları incelendiğinde, Türkiye %76 ile son sıralarda yer almaktadır. Bunun sebebinin sınıf tekrarı veya öğrencilerin açık öğretime kayıt olarak uzun yıllar sistemde kalması olduğu düşünülmektedir. Düşük mezuniyet oranının nedenleri araştırılarak mezun olamayan veya okul terkine giden gençlere yönelik politika değişiklikleri yapılmalıdır (Eğitimciler Birliği Sendikası [EBS], 2021). 2019-2023 arasındaki beş yıllık dönemi kapsayan on birinci kalkınma planında belirlenen politika ve tedbirler arasında fırsat eşitliği temelinde, tüm eğitim kademelerinde devamsızlığın azaltılması hedef olarak yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020). Millî Eğitim Bakanlığının 2019-2023 stratejik planında öğrencilerin ortaöğretime katılımının sağlanması ve okulu tamamlama oranlarının artırılması hedeflenmektedir. Burada yer alan bilgilere göre 20 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranı %34,4 olarak belirtilmiştir. 2023 yılına kadar bu oranın kademeli olarak %20 seviyesine çekilmesi planlanmaktadır. Ayrıca başta kız çocukları ve özel politika gerektiren gruplar üzere tüm öğrencilerin sınıf tekrarı ve devamsızlıklarının azaltılması ve eğitime katılımlarının artırılması stratejisi benimsenmiştir (MEB, 2019). 20. Millî Eğitim Şûrasında alınan 45. karara göre teknik ve yapısal düzenlemelerle öncelikli olarak risk altındaki ve dezavantajlı öğrencilerin okula devamını ve eğitime erişimini sağlamaya yönelik iyileştirmelerin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca 61. karara göre ise tüm eğitim kademelerinde devamsızlık ve okul

terkleri hakkında farklı Bakanlıkların işbirliğinde kapsamlı bir izleme çalışması yapılması önerilmektedir (MEB, 2021a).

Milli Eğitim Bakanlığı idare faaliyet raporunda 2019 yılına ait verilere göre 20 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan ğrenci oranları yüzde olarak sırasıyla, ilkokulda 6.9, ortaokulda 9.9, genel ortaöğretimde 25.1, mesleki ve teknik ortaöğretimde 40.7, Anadolu imam hatip lisesinde 29.8 olarak belirtilmektedir. Devamsızlığın mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerde daha yüksek olduğu ve öğrencilerin mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmalarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir (MEB, 2020).

En temel göstergelerden biri olan devamsızlık ve sınıf tekrarı verileri, salgın öncesi dönemde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitime erişimi ve eğitimden ne kadar fayda sağladıklarını anlayabilmek için önemlidir. 2020-2021 eğitim-ğretim yılında salgın nedeniyle eğitimin büyük lde uzaktan devam etmesi, devam zorunluluğunun ortadan kalkması ve sınıf tekrarının veli talebine göre gerçekleşen bir uygulamaya dönüşmesi, öğrencilerin eğitim sürecini anlamayı ve eğitim dışına çıkmaya neden olabilecek risklerin değerlendirilebilmesini güçleştirmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2021). Uzaktan eğitim sürecinde uygulama gerektiren mesleki beceri kazanımlarında oluşan eksiklikler telafi edilmeli, sürecin ardından ortaya çıkan ve çıkabilecek okul terklerine karşı önlemler alınmalı, yaşanan krizi, mesleki eğitimin iyileştirilmesi için fırsat haline getirecek bir uzak görüşlülük çerçevesinde hareket edilmelidir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2022).

Özellikle mesleki ve teknik okullarda öğrencilerin devamsızlık düzeylerinin azaltılması öğrencilerin daha fazla mesleki kazanımı edinmelerini sağlayacak, mezun olan öğrencilerin istihdamında ve ailesini geçindirebilecek bir gelir elde edebilmesinde olumlu bir etki yaratacaktır. Bu bakımdan, öğrencilerin ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılayabilmesi ve toplum içinde mutlu birer birey olarak yerlerini alması önemlidir (Sağlam ve Dönmez, 2016).

Genel olarak bakıldığında, 2020-2021 eğitim ğretim yılı sonu toplam mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun ğrenci sayısının 472.554 olduğu grlmektedir. 2021-2022 eğitim ğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretimde toplam 143.953 ğretmen görev yapmış, 1.833,717 ğrenci öğrenim grmştir (MEB, 2022a). Kırklareli İl genelinde ise 4.873' mesleki ve teknik Anadolu lisesinde, 602'si mesleki eğitim merkezinde, 77'si mesleki açık ğretim lisesinde olmak üzere, toplam 5.552 ğrenci öğrenim görmektedir. Merkez ilçedeki mesleki eğitim gören ğrenci sayısı 1.675'tir. Bunların 1.495'i mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir (MEB, 2022b).

Bu araştırma, mesleki ve teknik eğitimde farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlığına neden olabilecek ekonomik, aile, okul ve okul çevresi, öğretmen ve okul yönetimi kaynaklı faktörler hakkında, devamsızlığı bulunan öğrenciler ve velilerin görüşlerinin alınması, devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi bakımından önemlidir. Literatür taraması sonucu bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiş, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı devamsızlığı olan öğrenci ve veli görüşlerinin birlikte alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yeterli düzeyde araştırma olmadığı veya farklı yöntem ve katılımcılarla yürütölen sınırlı düzeyde çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu araştırma, öğrencilerin meslekî ve teknik eğitimde devamsızlık yapmalarına neden olan faktörlerin devamsızlığı bulunan öğrenciler ve veli görüşleri esas alınarak tüm boyutlarıyla ortaya koyulması ve öğrenci devamsızlığını önlemeye yönelik öneriler geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının mesleki ve teknik eğitimde devamsızlık probleminin mevcut durumunu betimleyerek nedenlerinin belirlenmesine ve sorunların çözümüne katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerini belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi, mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde;

1. Ekonomik kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?
2. Aile kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?
3. Okul ve okul çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?
4. Okul yönetiminden kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?
5. Öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir?
6. Öğrenci devamsızlığının diğer nedenleri nelerdir?
7. Öğrenci devamsızlığının önlenmesi için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırmada; öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin derinlemesine incelemesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma

desenlerinden olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni kullanılarak öğrenci ve velilerin okul devamsızlığı hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Toplam devamsızlığı 20 gün ve üzerinde olan öğrenciler ve veliler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı analiz yoluyla incelenerek kodlanmış, temalar belirlenmiş, kodlara ve ortaya çıkan temalara göre tanımlanmış ve düzenlenmiş, kodlar ve temalardan yola çıkılarak ve doğrudan alıntılara yer verilerek betimlenmesi, yorumlanması, açıklanması gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kırklareli il merkezinde mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 20 gün ve üzerinde okul devamsızlığı bulunan farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler ve velilerden oluşmaktadır. 18 yaşından küçük öğrencilerle yapılan görüşmeler için veli onam formu kullanılarak velilerden izin alınmıştır. Değişik sınıf seviyelerinden ve değişik yaş gruplarından öğrencilerin görüşlerine yer verilerek konunun tüm alt boyutları ile farklı bakış açılarına göre derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrenci Çalışma Grubu İle İlgili Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
Ö1	Kadın	15	10
Ö2	Erkek	16	11
Ö3	Kadın	16	11
Ö4	Kadın	16	11
Ö5	Erkek	17	12
Ö6	Kadın	14	9
Ö7	Erkek	17	12
Ö8	Erkek	17	12
Ö9	Kadın	17	12
Ö10	Erkek	17	12
Ö11	Erkek	18	12
Ö12	Kadın	14	9
Ö13	Kadın	16	10

Tablo 1’e göre öğrencilerin yaşları 14 ile 18 arasında değişmektedir. Katılımcıların 7’si kadın, 6’sı erkektir. Sınıf seviyelerine göre dağılıma bakıldığında 2’si 9.sınıf, 2’si

10.sınıf, 3'ü 11.sınıf, 6'sı 12.sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunu oluşturan velilere ilişkin demografik veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Veli Çalışma Grubu İle İlgili Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Gelir Durumu (TL)	Eğitim
V1	Erkek	64	Esnaf	5000-15000	İlkokul
V2	Kadın	43	İşçi	5000-15000	İlkokul
V3	Erkek	43	İşçi	5000-15000	İlkokul
V4	Kadın	46	İşçi	5000-15000	İlkokul
V5	Erkek	46	İşçi	0-5000	Lise
V6	Kadın	37	Serbest Meslek	5000-15000	İlkokul
V7	Kadın	39	İşçi	5000-15000	İlkokul
V8	Kadın	28	İşçi	5000-15000	Lise
V9	Kadın	36	Çalışmıyor	5000-15000	Lise
V10	Erkek	41	Esnaf	5000-15000	Lise
V11	Erkek	21	Esnaf	5000-15000	Lise
V12	Kadın	32	Çalışmıyor	0-5000	Ortaokul
V13	Kadın	41	Çalışmıyor	0-5000	İlkokul

Tablo 2'de görüldüğü gibi, velilerin yaşları 21 ile 64 yaş arasında dağılım göstermektedir. Katılımcıların 8'i kadın, 5'i erkektir. Meslek dağılımına bakıldığında 1'i serbest meslek çalışanı, 3'ü çalışmıyor, 3'ü esnaf, 6'sı işçi olarak çalışmaktadır. Hane gelir durumlarına göre, 3'ü 0-5000₺ arasında, 10'u 5000₺-15000₺ arasında gelire sahiptir. Eğitim durumları incelendiğinde 7'sinin ilkokul, 1'inin ortaokul, 5'inin lise mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların orta ve düşük gelir grubunda yer alması ve çoğunluğunun (f=7) ilkokul düzeyinde eğitim almış olması, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden geldiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç öğrencilerin, ailelerinin düşük sosyo-ekonomik düzeyinden etkilendiklerini, okullarda yaşanan devamsızlık sorununun ve okul terklerinin öncelikli sayılabilecek nedenleri arasında ekonomik faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce konu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Eğitim bilimleri alanından 3 uzmanın görüşlerinden faydalanılarak 12 sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. 5 öğrenci ve 5 öğrenci velisi ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler ve alan uzmanlarının

görüşleri dikkate alınarak görüşme formları yeniden düzenlenmiştir. Veri toplama aracının 5 demografik soru ile yarı yapılandırılmış 7 açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Araştırmada katılımcıların devamsızlık hakkındaki görüşleri yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan öğrenci ve veli görüşme formları yardımıyla toplanmıştır. Katılımcılara yöneltilen mesleki teknik eğitimde öğrenci devamsızlığına yönelik açık uçlu sorular, 1) Ekonomik nedenler, 2) Ailevi nedenler, 3) Okul ve okul çevresi kaynaklı nedenler, 4) Okul yönetimi kaynaklı nedenler, 5) öğretmenlerden kaynaklı nedenler, 6) Diğer nedenler ve 7) Devamsızlığa karşı alınabilecek önlemler, şeklinde sıralanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerde verilen cevaplar not alınmış, görüşme sonrasında çözümlenmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelenmiş ve verilen cevaplar uygun alanlara ayrılmıştır. Verilen cevapların gireceği uygun temalara göre alıntılar yapılmıştır. Verilerin açık, anlaşılır ve tekrar oluşturmayacak şekilde aktarılmasına özen gösterilmiştir. Geçerliğin sağlanması için katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş ve bu görüşlere dayanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri katılımcı sıralarına ve cinsiyetlerine göre sunulmuş erkek öğrenci görüşleri Ö1E, Ö2E, ... şeklinde, kadın öğrenci görüşleri Ö1K, Ö2K, ... şeklinde, erkek veli görüşleri V1E, V2E, ... şeklinde, kadın veli görüşleri ise V1K, V2K, ... şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olabildiğince tarafsız biçimde olduğu biçimiyle gözlemlemesi demektir. Araştırılan olgu veya olayın açıkça belirlenebilmesi ve araştırmacının elde edilen veriler ile ulaştığı sonuçları doğrulaması için meslektaş teyidi, çeşitleme, katılımcı teyidi gibi ek bazı yöntemler uygulaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:281). Araştırmada konu ile ilgili literatür taraması yapılarak oluşturulan kavramsal çerçeveye dayalı olarak hazırlanan açık uçlu sorular, uzman görüşüne sunulmuş gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sorular haricinde katılımcıların eklemek istedikleri konular olup olmadığı sorularak katılımcıların teyidi alınmıştır. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmış ve sonuçlar bu görüşler esas alınarak çıkarılmaya çalışılmıştır. Güvenirliliği sağlamak için araştırmacının görüşme ve çözümleme aşamaları uzman görüşleri alınarak gerçekleştirilmiş ve çalışmaya

ayrıntılı bilgiler verilerek aktarılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 31.10.2022 tarih ve E-35523585-199-65939 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmada devamsızlık nedenlerinin tüm boyutlarıyla ortaya koyulabilmesi amacıyla görüşme yapılan öğrenci ve velilerden elde edilen veriler çözümlenerek edinilen bulgular "ekonomik nedenler, ailevi nedenler, okul ve okul çevresi, okul yönetimi, öğretmenler, diğer nedenler, alınabilecek önlemler" başlıkları altında sunulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğrenci devamsızlığına ilişkin genel tema tablosu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Devamsızlığına İlişkin Temalar Tablosu

Temalar	f
Alınabilecek tedbirler	18
Okul ve okul çevresi	16
Ailevi nedenler	13
Diğer nedenler	12
Ekonomik nedenler	10
Öğretmenler	4
Okul yönetimi	3

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde, katılımcıların en fazla devamsızlığa yönelik alınacak tedbirler (f=18) konusunda görüş belirttikleri görölmektedir. Görüldüğü gibi öğrenci ve veliler sırasıyla okul ve okul çevresini (f=16), ailevi nedenleri (f=13), sağlık problemleri ile ilişkili diğer nedenleri (f=12), ekonomik nedenleri (f=10), öğretmenleri (f=4) ve okul yönetimini (f=3), devamsızlık nedenleri olarak sıralamışlardır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi mesleki ve teknik eğitimde ekonomik kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Velilerin öğrenci devamsızlığını etkileyen ekonomik nedenlere yönelik görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Veli Grrşlerine Göre Okul Devamsızlığının Ekonomik Nedenleri

Kodlar	f
Ekonomik sorunumuz yok	8
Kira	2
Maddi sorunlar	2
Sosyal yardım	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu (f=8) ekonomik sorun yaşamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar kiralarnı ödemekte zorlandıklarını (f=2), maddi sorunlar yaşadıklarını (f=2), bir katılımcı ise sosyal yardım almak durumunda kaldığını belirtmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Maddi durumumuz iyi değil. Yol parası veremediğimiz oluyor. Kışın işler durgun oluyor. Maddi sıkıntılar yaşıyoruz." (V5E).

"Ev taşıdık. Kiramızı babasından istemek zorunda kalıyoruz. Maddi durumumuz iyi değil" (V6K).

"Ev kira, maddi sıkıntılar var. Evdeki tek çalışan abla olarak benim. Yarı zamanlı bir işte alışıyor" (V8K).

"Maddi sıkıntılar yaşıyoruz" (V12K).

"ğrenci olduğu için devletten 3 ayda bir yardım alıyoruz. Yiyecek, giyecek yardımı, okul açılırken okul ihtiyaçları veriliyor. Yol parasını arkadaştan borç aldım geldim" (V13K).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik nedenlere bağlı okul devamsızlığına ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci Grrşlerine Göre Okul Devamsızlığının Ekonomik Nedenleri

Kodlar	f
Ekonomik sorunumuz yok	8
Maddi sorunlar	2
alışmak zorunda	2
Sosyal yardım	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (f=8) ekonomik sorunu olmadığı grlmektedir. Ancak bazı öğrenciler maddi sorunlar yaşadığını (f=2), bu yüzden

çalışmak zorunda kaldığını (f=2) ve sosyal yardım almak durumunda kaldığını (f=1) belirtmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdadır:

“Bazen maddî sorunlar yüzünden devamsızlık yapıyorum.” (Ö5E).

“Okuldan sonra ve cumartesi, pazar günleri çalışıyorum. Maddî sorunlar yaşıyoruz.”(Ö7E).

“Babam inşaat işçisi, annem ev hanımı. Ekonomik durumumuz çok iyi değil” (Ö8E).

“Babam org ve saz çalıyor, müzisyen. Maddî sıkıntılar yaşıyoruz” (Ö9K).

“Hafta sonları tesislerde çalışıyorum, çalışmak hayatı daha iyi anlamamı sağladı” (Ö12K).

“Maddî sıkıntılarımız var. Okul açıldığında 500£ yardım aldık”(Ö13K).

Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğunluğu her ne kadar ekonomik sorun yaşamadıklarını belirtmiş olsalar da maddi sorunlar ve kira sorunu yaşayan katılımcılar da bulunmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi mesleki ve teknik eğitimde aile kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Velilerin ailevi kaynaklı öğrenci devamsızlığına yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Veli Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Ailevi Nedenleri

Kodlar	f
Ailevi sorunumuz yok	6
Anne baba ayrı ya da boşanma aşamasında	5
Ailevi sağlık problemleri	1
Kardeşlerin bakımı	1
Problemlili evlilik	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi 6 veli, ailevi sorunları olmadığı yönünde görüş belirtmektedir. Veliler anne ve babanın ayrı ya da boşanma aşamasında olduğu (f=5), ailevi sağlık problemleri yaşadığı (f=1), kardeşlerine baktığından devamsızlık yaptığı (f=1), problemlili evlilik yaşadığı (f=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılara ait görüşler aşağıda sıralanmıştır:

“Anne baba boşanma aşamasında” (V1E).

“Baba ile anne ayrı. Evin sorumluluğu benim üzerimde” (V6K).

“Anne ve baba arasında sıkıntılar yaşadık” (V7K).

“Annem Trabzonlu. Babam ve ben onunla birlikte kalıyoruz. Annem ayrı. Çok fazla dışarı çıkmıyor. Boş vaktinde sürücü kursuna gidiyor” (V8K).

“Anne baba ayrı. Annenin eksikliğini duyuyor. Okul dışındaki günler yanımda çalışıyor” (V10E).

“Anne baba beraber. Sorunumuz yok. Hafta sonu bile dışarı çıkmıyor. Biyolojik anne babasını merak ediyor. 18’inden sonra bulacak mıyız diye soruyor. Çöpte bebekken fark edilip kurtarılmış” (V4K).

“Anne baba beraber. Kendi ailem İstanbul’da, onların yanına gittiğimde küçük kardeşi var 3 yaşında ona bakıyor. Devamsızlığı genelde bizden kaynaklı” (V12K).

“Refakatçi olarak İstanbul’a gidiyoruz. Kayınpederim rahatsız” (V8K).

Araştırmaya katılan öğrencilerin aileden kaynaklanan nedenlere bağlı görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Ailevi Nedenleri

Kodlar	f
Ailevi sorunumuz yok	7
Ayrı ya da boşanma aşamasında	2
Kardeşlerin bakımı	2
Problemlili evlilik	1
Ailevi sağlık sorunları	1

Tablo 7’de görüldüğu gibi 7 öğrenci ailevi sorun yaşamadığını belirtmektedir. Ailevi nedenlerle ilgili öğrenciler anne babasının ayrı ya da boşanma aşamasında olduğu (f=2), kardeşlerine bakmak durumunda kaldıkları (f=2), problemlili evlilik yaşandığı (f=1), ailevi sağlık sorunları yaşandığından (f=1) devamsızlık yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılara ait görüşler aşağıda sıralanmıştır;

“Anne ve babam ayrı” (Ö5E).

“Anne ve babam boşanma aşamasında” (Ö7E).

“Kardeşlerime bakmak zorunda olduğumdan devamsızlık yapıyorum” (Ö6K).

“Annemin sağlık sorunları nedeniyle devamsızlık yapmak zorunda kalıyorum”

(Ö4K).

“Annem babam beraber. Annem rahatsızlandığında kardeşime ben bakıyorum. Kardeşim 3 yaşında” (Ö12K).

“Annem ve babam bir ara ayrılma durumuna geldiler. Evde tartışmalar oluyor, bunaltıyorum. Annemle daha iyi anlaşıyorum. İki kardeşim var” (Ö13K).

Öğrenci ve velilerin ailevi nedenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunluğun ailevi sorunları olmadığını ifade ettiği, buna karşın anne babası ayrı ya da boşanma aşamasında öğrencilerin olduğu, bazı öğrencilerin kardeşlerine bakmak durumunda kaldıkları, bazı öğrencilerin ise yaşanan ailevi sağlık sorunları nedeniyle devamsızlık yaptıkları görölmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi mesleki ve teknik eğitimde öğrencinin okul ve okul çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Okul ve okul çevresinden kaynaklı okul devamsızlığına ilişkin veli görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Veli Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Okul İçi ve Okul Dışı Nedenleri

Kodlar	f
Sorunumuz yok	5
Arkadaş ortamı	4
Okulda şiddet	2
Okul ev arası uzaklık	1
Okulu sevmeme	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi, beş veli öğrenci devamsızlığında okul içi ve okul dışı kaynaklı problemleri olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin arkadaş ortamından etkilendiği (f=4) ve okulda şiddet olayları yaşandığı (f=2), okulun eve uzak olduğu ve öğrencinin okulu sevmediği için devamsızlık yaptığı ifade edilmiştir. Katılımcılara ait görüşler aşağıda sıralanmıştır:

“Arkadaş ortamından devamsızlık yaptığını düşünüyorum. Sigaraya alıştı. Kavga olayları yaşadık” (V7K).

“Lise de yeni bir çevreye girdi, yeni arkadaşlar edindi. İyi bir arkadaş çevresi var” (V10E).

“Arkadaş çevresinden etkileniyor. Sabah okula diye çıkıyor. Okula gitmiyor”(V11E).

“Okula taşımali geliyor. Arkadaşlarıyla birbirlerine uyuyorlar. İmam hatipten bu sene nakil geldi. Orada bir sene devamsızlıktan kaldı”(V13).

“Öğrenci arkadaşlarından biriyle tartışmıştı. Beni okulda dövdüler dedi” (V1E).

“Burada roman bir çocukla tartışmış, korkudan dışarı bile çıkmıyor. Okula devam etmek istemiyor” (V4K).

“Evimiz okula uzak. Arkadaşları ile beraber vakit geçiriyor. Son sınıfta olduğundan biraz daha rahat” (V5E).

“Anasınıfından beri okulu sevmeydi” (V4K)

Öğrencilerin okul devamsızlığının okul içi ve okul dışı nedenlerinin belirlenmesi amacı ile yöneltilen soruya verdikleri cevapların dağılımına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Okul İçi ve Okul Dışı Nedenleri

Kodlar	f
Sorunum yok	5
Arkadaşlar	2
Öğrenci sayısının az olması	2
Uzun ders saatleri	2
Boş dersler	1
Okul ev arası uzaklık	1

Tablo 9’a göre, araştırmaya katılan beş öğrenci okul devamsızlığında okul içi veya okul dışından kaynaklı sorun yaşamadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciler arkadaşları ile vakit geçirmek (f=2), dersteki öğrenci sayısının az olması (f=2), ders saatlerinin uzun olması (f=2), derslerin boş geçmesi (f=1) ve okul ile ev arasının uzak olması nedeniyle devamsızlık yaptığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılara ait görüşler şunlardır:

“Devamsızlık yaptığımda okul çevresinde arkadaşlarımla dolaşıyorum” (Ö3K).

“Devamsızlık yaptığımda arkadaşlarımla buluşuyorum, kafede oturuyoruz” (Ö1K).

“Sınıftaki öğrenci sayısı az. Az öğrenci kalıyoruz. Arkadaşlarımla vakit geçiriyorum, birlikte kafeye gidiyoruz okuldan sıkıldığım zamanlar” (Ö8E).

“Diğer arkadaşlarımla çoğu devamsızlık yapıyor. Sınıfta az öğrenci kalınca ders

işlenmiyor.” (Ö9K).

“Makina dersleri sabahtan beş buçuğa kadar sürüyor, sıkılıyor. Parka gidiyoruz. İlk dönem kumarlı PS oynuyorduk 10 kağıdına” (Ö10E).

“Ders saatleri uzun, daha fazla uygulama yapılırsa. Arkadaşlarla gezip dolaşmak için devamsızlık yapıyorum. İnternet kafeye gidiyorum, kahveye gidip oyun oynuyorum” (Ö11E).

“Boş dersler olduğu günler devamsızlık yapmıştım. Geçen yıl devamsızlıktan kaldım. Okul sıkıyordu. Burası daha iyi. Derslerin boş geçmesi ve diğer okullardan arkadaşlar yüzünden devamsızlık yapıyorum (Ö13K).

“Evimiz okula uzak olduğundan geç kalıyorum. Kardeşlerimi okula götürüyorum. Saat 6’da kalkıyorum ama yine de okula geç kalıyorum” (Ö6K).

Veli ve öğrencilerin okul devamsızlığının okul ve okul çevresinden kaynaklı nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğun okul ve okul çevresiyle ilgili sorunu olmadığı, ancak arkadaş çevresi, okulda yaşanan şiddet, sınıfta az sayıda öğrenci olması, ders saatlerinin uzun olması, derslerin boş geçmesi ve okul ile ev arasındaki uzaklığın okul devamsızlığına neden olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi mesleki ve teknik eğitimde öğrencinin okul yönetiminden kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Veli ve öğrencilerin okul yönetiminden kaynaklı okul devamsızlığının nedenlerinin belirlenmesi amacı ile yöneltilen soruya verdikleri cevapların dağılımına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Okul Yönetimi Kaynaklı Nedenleri

Kodlar	f
Okul yönetimiyle sorunum yok	23
İlgisizlik	1

Tabloda 10’da görüldüğü gibi katılımcıların tamamına yakını okul yönetiminin öğrenci devamsızlığında etkisi olmadığını belirtmektedir. Bir katılımcı ise okul yönetiminin ilgisizliğini devamsızlık nedeni olarak belirtmiştir. Bazı katılımcılara ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Okulda hırsızlık olayları yaşanıyor. Müdür yardımcısından kameraların izlenmesini istedik kabul etmedi” (Ö6K).

“Çok memnunuz. Müdür yardımcısına içimizi dökabiliyoruz” (Ö11E).

Veli ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde çoğunluğun okul yönetimi ile ilgili sorunu olmadığını, bir öğrenci okul yönetiminin ilgisizliğinden yakındığı, bir diğer öğrencinin ise okul yönetiminin ilgisinden bahsettiği görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi mesleki ve teknik eğitimde öğrencinin öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen kaynaklı okul devamsızlığına yönelik veli görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Veli Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Öğretmen Kaynaklı Nedenleri

Kodlar	f
Sorunu yok	11
Sorun yaşıyor	2

Tablo 11’e göre velilerin çoğunluğu (f=11), öğretmenlerin devamsızlığa olumsuz etkisi olmadığı yönünde, bazı veliler devamsızlık nedenleri arasında öğretmenlerin olumsuz etkisi olduğu yönünde (f=2) görüş belirtmiştir. Katılımcılara ait görüşler aşağıda sıralanmıştır:

“Türkçe öğretmenini çok seviyor. Bir öğretmeni ile sorunlu olduğunu, onun dersinin olduğu gün okula gitmek istemediğini söylüyor” (V4K).

“Bölüm öğretmenleri ile ilgili problemler yaşadığından bahsediyor” (V7K).

Öğretmenlerin devamsızlık nedeni olmadığını belirten katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğretmenler onu kazanmaya çalışıyor” (V8K).

“Eskiden öğretmenler bizimle top oynarlardı. Matematik öğretmenim beni saymadığım için dövmüştü. Şimdi o öğretmenler kalmadı” (V10E).

Veli görüşlerine göre, öğrencilerin genel olarak öğretmen kaynaklı sorunlar yaşamadıkları görülmektedir.

Öğretmen kaynaklı öğrenci devamsızlığına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Öğretmen Kaynaklı Nedenleri

Kodlar	f
Sorunum yok	11
Matematik dersi	1
İlgisizlik	1

Tablo 12'ye göre öğrencilerin çoğunluğu (f=11), öğretmenlerin devamsızlık nedeni olmadığı yönünde, bazı öğrenciler devamsızlık nedenleri arasında öğretmenlerin olumsuz etkisi olduğu (f=2) yönünde görüş belirtmektedir. Soruya cevap veren katılımcılara ait görüşler şunlardır:

"Matematik dersine girmemek için devamsızlık yaptığım oldu" (Ö2E).

"İngilizce öğretmeni ders işlemiyor. Beden eğitimi öğretmeni topu alın ne yaparsanız yapın diyor" (Ö6K).

Öğretmenlerin devamsızlık nedeni olmadığını belirten öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

"Öğretmenlerimizle dersler eğlenceli geçiyor" (Ö2E).

"Matematik dersine ilgim var" (Ö4K).

"Öğretmenlerimizle arkadaş gibiyiz" (Ö10E).

"Hocalar iyi, dersleri iyi anlatıyorlar" (Ö12K).

"İmam hatipte dersine girmek istemediğim öğretmenler vardı. Burada öğretmenlerle anlaşıyorum, hepsi iyi" (Ö13K).

"Öğretmenlerimle tartışsam da derslere giriyorum" (Ö9K).

Öğrenci ve velilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerle sorun yaşamadığını, olumlu ilişkiler içerisinde olduğunu belirttiği, bazı velilerin öğretmenlerle ilgili problemler olduğunu, bir öğrencinin matematik dersinde sorunlar yaşadığını, bir diğer öğrencinin öğretmenlerin ilgisiz olduğunu ifade ettiği, az sayıda da olsa öğretmenlerle yaşanan problemlerin öğrenci devamsızlığına sebep olabildiği görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi mesleki ve teknik eğitimde devamsızlığın diğer nedenleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Velilerin öğrenci devamsızlığının diğer

nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Veli Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Diğer Nedenleri

Kodlar	f
Öğrencinin sağlık problemleri	5
İletişimsizlik	1

Tablo 13'te görüldüğü gibi, velilerin çoğunluğu öğrencilerin sağlık problemleri yüzünden devamsızlık yaptığı (f=5) yönünde görüş belirtmiştir. Bir veli, anne ile baba arasındaki iletişimsizlik nedeniyle öğrencinin devamsızlık yaptığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcılara ait görüşler şunlardır;

"Epilepsi rahatsızlığı var. Devamsızlığın çoğunu bu nedenle yapıyor" (V1E).

"Rahatsızlığından dolayı okula gelemedi. Bayramdan sonra çok rahatsızlandı. Kayalı köyünde oturuyoruz" (V2K).

"Kendi rahatsızlığı nedeniyle devamsızlık yapıyor. Bugün okula gitme dedim kendi okula gitmek istedi" (V3E).

"Epilepsi hastası sürekli ilaç kullanıyordu bir sene öncesine kadar. Kendimde tedavi görüyorum. Kanser hastasıyım" (V4K).

"Sağlık nedeniyle devamsızlık yapıyor. 2 gün çok hastaydı" (V13K).

"Onun ilgisizliği. Anne baba arasındaki iletişimsizliği kullanıyor. Her sabah kaldırıyorum. Akşam geç yatıyor" (V10E).

Okul devamsızlığının diğer nedenlerine yönelik ğrenci görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığının Diğer Nedenleri

Kodlar	f
Sağlık sorunları	3
Uyku problemi	1
Yorgunluk	1

Tablo 14'te görüldüğü gibi, bazı öğrenciler sağlık sorunları nedeniyle devamsızlık yaptığını (f=3), bir ğrenci uyku problemi olduğunu, bir ğrenci ise çalışmak zorunda olduğundan yorulduğunu ve bu yüzden devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Katılımcılara ilişkin görüşler şunlardır;

“Böbreğimde taş var. Rahatsızlığım yüzünden devamsızlık yapıyorum. Bazen de hava güzel olduğunda” (Ö3K).

“Covid 19 nedeniyle karantinada kaldım. Hasta olduğum günler okula geledim” (Ö9K).

“Kendi sağlığımla ilgili nedenlerden devamsızlık yapıyorum” (Ö12K).

“Erken yatmıyorum, uyku problemim var” (Ö1K).

“Okul dışında çalıştığım için yorgun oluyorum. Bu yüzden devamsızlık yapıyorum” (Ö8E).

Veli ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, sağlık problemleri en önemli devamsızlık nedenidir. Diğer devamsızlık nedenleri ise uykusuzluk ve yorgunluk olarak belirtilmiştir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi mesleki ve teknik eğitimde devamsızlığın önlenmesi için neler yapılabilir? Şeklinde ifade edilmiştir. Velilerin öğrenci devamsızlığının önlenmesine yönelik görüşleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Veli Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığına Karşı Alınabilecek Tedbirler

Kodlar	f
İletişim ihtiyacı	4
İlgi	1
Okul fizikî imkânları	1

Tablo 15’e göre bazı veliler, okul ile veli iletişimine ihtiyaç olduğu (f=4), bir veli öğrencilere ilgi göstermek konusunda, bir veli okulun fizikî imkânlarının artırılması ile ilgili görüş belirtmektedir. Katılımcılara ait görüşler aşağıda sıralanmaktadır;

“Gelmediği günlerle ilgili mesaj gönderilmeli” (V3E).

“Okul veli iletişimi önemli” (V4K).

“İşletmeyle öğrenci arasında kopukluk var” (V5E).

“Okul veli iletişimi önemli” (V13K).

“Öğrencilere ilgi ve yakınlık göstermek” (V8K).

“Spor faaliyeti yapılacak alanların olması. Çok amaçlı salon yapılması” (V12K).

Öğrencilerin okul devamsızlığının önlenmesine yönelik görüşleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrenci Görüşlerine Göre Okul Devamsızlığına Karşı Alınabilecek Tedbirler

Kodlar	f
Sportif faaliyet alanları	6
Mesleki eğitim ve üretim alanları	3
Sosyal-Sanatsal faaliyet alanları	2
Kantin	1

Tablo 16 incelendiğinde, öğrenciler devamsızlığa önlem olarak sportif faaliyet alanları yapılabileceği (f=6), mesleki eğitim ve üretim alanlarının iyileştirilmesi (f=3), sosyal sanatsal faaliyet alanlarının yapılması (f=2) ve okul kantininin geliştirilmesini önerdiği görülmektedir. Katılımcılara ait görüşler aşığıda sıralanmıştır;

"Kapalı spor salonu, daha geniş bir kantin alanı yapılabilir" (Ö1K).

"Etkinlik yapabileceğimiz, spor yapabileceğimiz alanlar olabilir" (Ö2E).

"Güzellik hizmetleri alanı yeni malzeme ve ekipman alınması, ısıtma sisteminin yenilenmesi, kantinin genişletilmesi ve yemekhane yapılması, futbol sahası yapılması" (Ö5E).

"Sınıfta az sayıda öğrenci olduğundan sıkılıyorum. Sportif faaliyetler yapılırsa, çok amaçlı salon olsa" (Ö6K).

"Futbol sahası olsa, okul futbol takımı olsa iyi olurdu" (Ö13K).

"Geziler yapılabilir. Pandeminin etkisini yaşıadık. Çok amaçlı salon olabilir. Spor salonu olsa futbol oynayabilirdim" (Ö8E).

"Müzik odamız olsa iyi olurdu. Kantin fiyatlarında indirim yapılabilir" (Ö9K).

"Resim atölyesi olsa iyi olurdu" (Ö12K).

"Okuldaki teknoloji yenilenebilir. Yeni bilgisayar laboratuvarı yapılabilir" (Ö7E).

"Araba atölyesi açardım. Etiketçilik yapardık" (Ö10E).

"Oyun konsolu olsa, yüzme havuzu, otomotiv teknolojileri bölümü açılırsa" (Ö11E).

"Daha büyük bir kantinimiz olsa, spor salonu olsa" (Ö4K).

Öğrenci devamsızlığına karşı veli ve öğrencilerin çoğunluğu, okul sportif alanlarının iyileştirilmesini önermişlerdir. Bazı veliler okul veli arasındaki iletişimin

önemli olduğunu, bazı öğrenciler ise mesleki eğitim ve üretim alanlarının iyileştirilmesini, sosyal ve sanatsal faaliyet imkânlarının artırılmasını, okul kantininin iyileştirilmesini önermektedir.

Araştırmanın genel bulgularına göre, veliler ve öğrenciler okul devamsızlığına neden olabilecek ekonomik sorunlar yaşamaktadır. Okul devamsızlığı fazla olan öğrencilerin parçalanmış ya da problemlili evlilik yaşayan ailelerden geldiği, çoğunlukla okul içi veya okul dışı arkadaşları ile vakit geçirmek ve kişisel sağlık problemleri nedeniyle devamsızlık yaptıkları görölmektedir. Ayrıca, katılımcıların okul yönetimi ve öğretmenlerin ilgisizliğinden yakındıkları, okulun eğitim öğretime yönelik, sosyal, sportif, sanatsal faaliyet alanlarının iyileştirilmesinin öğrencilerin devamsızlığının önlenmesinde etkili olacağı yönünde görüş belirttikleri görölmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin tüm sınıf seviyelerinde devamsızlık sorunları yaşadığını, öğrencilerin maddi yetersizliklerle, parçalanmış aile yapısı, farklı sağlık sorunları ile karşı karşıya bulunduğunu, çözüm önerisi olarak okula aidiyeti artırıcı bir fiziki ortama ihtiyaç duyulduğunu, öğrencileri maddi olarak destekleyecek tedbirlerin alınmasının önemli olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre veli ve öğrenciler, sırasıyla okul ve okul çevresini, ailevi nedenleri, sağlık problemlerini, ekonomik nedenleri, öğretmenler ve okul yönetimini öncelikli devamsızlık nedeni olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların en fazla görüş belirttikleri konu ise öğrenci devamsızlığına yönelik alınabilecek tedbirler ile ilgilidir. Katılımcıların devamsızlığın önlenbilmesine yönelik daha fazla görüş belirtmiş olmaları, öğrenci devamsızlığının çözölmeli gereken önemli bir sorun alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ekonomik kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında kirada oturdukları ve bu nedenle zorluk yaşadıkları, maddi sorunlar nedeniyle sosyal yardım almak zorunda kaldıkları görölmektedir. Ancak veli ve öğrencilerin çoğunluğunun maddi sorunları olmadığını beyan etmiş olmalarına rağmen, demografik veriler incelendiğinde velilerin çoğunluğunun işçi ve esnaf statüsünde çalışıyor olmaları, asgari geçim düzeyinde ve altında gelire sahip oldukları dikkate alındığında, ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olduğunu ve ekonomik yönden çok iyi durumda olmadıklarını göstermektedir. Ancak bazı veli ve öğrenciler ekonomik sorunlarının olduğunu görüşme esnasında beyan etmemiş olabilir. Görüşmeyi yürüten araştırmacının

okul yöneticisi olması katılımcı görüşlerini etkilemiş olabilir. Araştırmanın sonuçları sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin beslenme, giyim, ulaşım gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını, bunun da okuldan uzaklaşmalarına, devamsızlık yapmalarına neden olduğunu göstermektedir. Yapılan alışmalar sosyoekonomik olarak avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin okul dışı faaliyetlere daha çok katıldığını ve daha fazla kendini geliştirme olanağı bulabildiğini göstermektedir (MEB, 2021b). Araştırma sonucu da mesleki eğitimde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış olduğu maddi zorlukların önemli bir devamsızlık nedeni olduğunu ve sosyal yardımlarla geçimlerini sağlamak zorunda kaldıklarını, ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Köse (2014) ve Girgin'in (2016) araştırma sonucuna göre, ekonomik sorunlar ile ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okul devamsızlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sonuçlardan ailenin sosyo ekonomik düzeyinin düşük olmasının ğrenci devamsızlığını olumsuz etkilediği sonucu çıkarılabilir. Ailelerin yaşadığı ekonomik zorluklar doğrudan öğrenciye yansımakta, öğrencinin okula olan ilgisi azalarak bir işte çalışmak zorunda kalmaktadır. Bir işte çalışmaya başlayan ğrenci, okul devamsızlığı yapmakta ve bu durum okul terki ile sonuçlanabilmektedir. Cerit ve Porsuk'un (2020) Kırklareli ilinde 205 roman ğrenci ve velileri ile yapmış olduğu araştırmada, ailelerin sosyoekonomik yetersizlikleri okul devamsızlığının önemli sebeplerinden biri olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanamaması, onları okul ve iş hayatını birlikte yürütmeye zorlamakta, bunu da çoğu zaman başaramayarak okuldan ayrılmalarına neden olmaktadır (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015). Ailelerin geçim sıkıntısı, ğrenci ihtiyaçlarını karşılamasını zorlaştırmakta, öğrenciyi ailesinin yanında ya da bir başka iş ortamında çalışmaya zorlamaktadır. Araştırma sonuçları, yaşanan maddi sorunların ğrenci devamsızlığına önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ailesinin ekonomik yetersizliklerinden dolayı onlara destek olabilmek ve kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çalışmak durumunda kalan öğrencilerin okula devam etmelerinin güçleştiği söylenbilir.

Araştırma sonucunda mesleki ve teknik eğitimde aile kaynaklı devamsızlık nedenleri incelendiğinde, velilerin çoğunluğunun ilkokul mezunu olarak öğrenim düzeylerinin düşük olması, ğrenci devamsızlığının en önemli belirleyicilerinden biri olarak görülebilir. Devamsızlığın yüksek oranda olduğu ğrenci velilerinin eğitim düzeyi önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir. Yapılan alışmalar ailenin öğrenim ve gelir düzeyinin okul devamsızlığının en önemli belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Balantekin ve Kartal, 2016). Gökyer'in (2012) araştırma sonucuna göre, okulla iletişim ve

devamsızlık nedenlerine yönelik farkındalığın artmasında anne ve babanın eğitim seviyesinin yükselmesi önemli bir role sahiptir. Araştırmanın sonuçlarına göre devamsızlık yapan öğrencilerin büyük oranda parçalanmış, anne-baba arasında problemlerin yaşandığı ailelerden geldikleri saptanmıştır. Şanlı, Altun ve Tan'a (2015) göre en önde gelen devamsızlık nedenleri öğrencinin kendisi, ailesi ve çevresinden kaynaklı nedenlerdir. Araştırma sonucunda, velilerin kendi sorumluluklarında olan çocuk bakıcılığı sorumluluğunu öğrencilere yüklediği ve böylece kardeşlerine bakmak zorunda kalan öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden oldukları görülmektedir. Anne babanın çocuk yetiştirme yöntemleri, aşırı baskıcı ya da tam tersi serbestlik tanınması öğrenci davranışlarını etkilemektedir (Altinkurt, 2008). Güngör'e (2019) göre özellikle lise çağındaki öğrencinin aile yapısında meydana gelen herhangi bir ani değişim (ebeveyn vefatı, boşanma, ayrı yaşama, yeniden evlenme vb.) öğrencilerin okul terki riskini yükseltmektedir. Araştırma sonuçları devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerin düşük gelir grubunda yer aldığını, parçalanmış aile yapısı içerisinde ailenin geçimini üstlenme, kardeşlerine bakma zorunluluğu, aile bireylerinin sağlık problemlerinde yanlarında olmak gibi farklı görev ve sorumlulukları üstlenmek durumunda kaldıklarını göstermektedir. Aile kaynaklı bu faktörler öğrenci devamsızlığını artırmaktadır.

Araştırma sonucunda mesleki ve teknik eğitimde öğrencinin okul ve okul çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri incelendiğinde, veli ve öğrencilerin arkadaşların etkisini önemli bir devamsızlık nedeni olarak gördüklerini, okul veya okul dışındaki arkadaş çevresinin öğrencinin kötü alışkanlıklar edinmesine sebep olabildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, okullarda yaşanan akran zorbalığının öğrenci devamsızlığına yol açabildiğini, öğrencilerin devamsızlık yaptığında ortaya çıkan boş zamanı çoğunlukla arkadaşları ile geçirdiğini göstermektedir. Akran zorbalığı günümüzde sosyal medya araçlarının kontrolsüz kullanımıyla öğrenciler arasında psikolojik şiddet olarak kendini gösterebilmektedir (Ünver, 2022). Millî Eğitim Bakanlığının ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde yaptığı son değişiklikler arasında akran zorbalığına ilişkin davranışların disiplin maddelerine eklendiği görülmektedir (MEB, 2022c). Özbaş'a (2010) göre okulu bırakmış veya okul devamsızlığı bulunan ve suça karışma potansiyeli yüksek öğrenciler birbirlerini etkileyerek okuldan uzaklaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, arkadaş ortamı ve okulda yaşanan şiddet olayları öğrenci devamsızlığının en önemli nedenlerinden biridir. Benzer şekilde, Uzun ve Kemerli'nin (2019) araştırma sonucunda, okulda şiddete maruz kalan öğrencilerin korkarak ailelerinden ve öğretmenlerden gördüğü şiddeti saklayabilecekleri, tekrar şiddet görebilecekleri korkusuyla okula gitmek

istememedikleri için devamsızlık yapabilecekleri ifade edilmektedir. Öğrencinin çevresinde yer alan çeşitli arkadaş grupları, ğrenci davranışı üzerinde etkilidir. Öğrenciler bu gruplar içerisinde kalabilmek için zararlı alışkanlıklar edinebilmekte ve devamsızlık yapabilmektedir. Ayrıca ğrencinin evinin okula uzaklığı da devamsızlık nedeni olabilmektedir (Altınkurt, 2008). Okul çevresinde öğrencileri çeken mekânların varlığı, çevrenin eğitimden beklentilerinin dūřuk olması, çevrede olumlu örneklerin azlığı, evre baskısı, okula karşı çevrenin oluşturduğu olumsuz yapı, kötü hava şartları ve ulaşım gibi evre kaynaklı nedenler (Sađlam ve Dönmez, 2016), ğrencilerin okul devamsızlığını önemli derecede etkileyebilmektedir. Yılmaz, şahbaz, Demirciler, Alı ve Koca (2020) ise en önemli devamsızlık nedeni olarak okul ile ilgili faktörleri belirtmektedir. Öztürk'n (2019), araştırma sonucuna göre mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri, meslekleriyle ilgili tartışmalardan zevk almadıklarını, iř yerlerinin ilgilerini daha çok çektiğini, mesleki eğitimi teorik eğitimden ayrı tuttuklarını ve liseden sonra kendi meslekleri ile ilgili bir okula devam etmek istediklerini belirtmektedir. Günlük ders saatlerinin fazla olması, derslerin uygulamaya değil de teoriye dönük olması, meslek lisesi ğrencilerinin derslerden sıkılarak devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir.

Araştırma sonucuna göre, mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin okul yönetiminden kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında, okul yönetiminin ilgisizliği belirtilmiştir. Ancak katılımcıların çoğunluğunun ğrenci devamsızlığında okul yönetiminden kaynaklanan bir sorun olmadığını belirtmeleri oldukça anlamlıdır. Bu sonuç, görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacının okul yöneticisi olması nedeniyle katılımcıların bu konudaki görüşlerini içtenlikle belirtmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında belirtilebilir. Araştırma sonuçları velilerin okul yönetimini devamsızlık nedeni olarak görmediğini göstermektedir. Bir ğrencinin okul yönetiminin ilgisizliğinden yakındığı, diğer öğrencilerin okul yönetimleri hakkında somut görüş belirtmediği, genel olarak öğrencilerin de velilerle benzer şekilde devamsızlık nedeni olarak okul yönetimini görmedikleri görülmüştür. Ancak, araştırma sonucundan farklı olarak, öğrencilerin devamsızlık yapmalarında okul yönetiminin etkili olduğu (Altınkurt, 2008), özellikle okul yönetiminin olumsuz tutum ve davranışlarının ğrenci devamsızlığına neden olduğu (Sağlam ve Dönmez, 2016), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Her ne kadar araştırma sonucunda ğrenci devamsızlığında okul yönetiminin etkisi olmadığı sonucu çıkmış olsa da, gerek literatür incelemeleri gerekse alanda yapılan gözlemler, okul yönetiminin, okul yöneticilerinin tutum ve

davranışlarının ğrenci devamsızlığı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. nk okul yöneticilerinin ğrenci üzerine doğrudan olmasa bile, dolaylı olarak etkisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri ğrenci devamsızlığının takip edilmesi, gerekli kayıtların tutulması, veli ve öğretmenler ile işbirliği sağlanması, gerekli yönlendirme ve görüşmelerin yapılmasıdır. Ayrıca, teneffüs saatlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanması, sportif ve kültürel etkinlikler, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulması gibi okul yönetimiyle ilgili faaliyetler okul devamsızlığını etkileyen faktörler arasında belirtilebilir. Etkili okullarda okul yönetimleri ve öğretmenlerin, öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşantıları ile ilgilenmeleri, öğrencilerin okul dışından kaynaklanan yaşantıları nedeniyle okula devamları olumsuz etkileniyorsa, gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir (zbaş, 2010:35). Okul yönetiminin otoriter ve baskıcı bir tutum yerine demokratik bir tavır sergileyerek ğrenci görüşlerini dikkate alması, okul amaçlarına uygun istek ve beklentilerine cevap vermesi okul devamsızlığını azaltacak etkinlikler olarak görülebilir (Altınkurt, 2008). Bu bağlamda okul yönetiminin ilgisi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, öğretmenler ve veliler ile işbirliği düzeyi, okulun fiziksel ve sosyal ortamının oluşturulması, okul rehberlik hizmetlerinin niteliği ğrenci devamsızlığı üzerinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin ğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri incelendiğinde, bazı veliler değişik sorunlar yaşandığını, öğrenciler ise ğretmen kaynaklı olarak matematik dersinde ve ilgisizliğe bağlı sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan veli ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, ğrenci devamsızlığında ğretmen kaynaklı sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacının okul yöneticisi olması nedeniyle katılımcıların bu konudaki görüşlerini içtenlikle belirtmedikleri, velilerin çoğunluğunun ilkokul mezunu olmaları nedeniyle eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olması, sosyo ekonomik düzeylerinin düşüklüğü nedeniyle ekonomik konuları nceliklendirmeleri ile açıklanabilir. Öğrencilerin ilgi ve meraklarını artıran eğitim süreçlerinin oluşturulmasının, yargılanmaktan, hata yapmaktan korkmadıkları bir güven ortamının tesis edilmesinin akademik başarılarını olumlu yönde destekleyeceği söylenebilir (MEB, 2021). Öğretmenin kişisel özellikleri, çocuğun okula ve derse karşı davranışlarını etkilemektedir. Olumsuz özelliklere sahip öğretmenler, çocuğun bir dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilmektedir (Gökyer, 2012). Öğretmenlerin sınıf içindeki olumlu davranış ve tutumları öğrencilerin okula aidiyetlerini

olumlu yönde etkilerken; otoriter davranmaları, öğrenciyle iletişim kuramamaları, üst düzey performanslar beklmeleri, ilgisizliği, kendilerine güven duyulamaması, değerli oldukları duygusunu hissettirememesi, ğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri olarak sıralanabilir (Uzun ve Kemerli, 2019; zbaş, 2010). Benzer şekilde öğrencilerin yaklaşık beşte ikisinin devamsızlık yapmalarında ğretmenlerinin etkisi olduğu (Altınkurt, 2008), ğretmenlerin olumsuz tutum ve tavırlar nedeniyle öğrencileri okuldan uzaklaştırdıkları, öğrencilerle etkili iletişim sağlayamadıkları ve iyi bir rol model olamadıkları, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu ve bu durumun öğrencileri sınıf dışına ittiği, öğretmenlerin öğrencilerin derse devamını sağlayacak etkili yaklaşımlar sergileyemediği (Sağlam ve Dönmez, 2016), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, ğrenci devamsızlığında ğretmen kaynaklı faktörlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü ğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışları, sınıf yönetimi becerisi, kullandığı yöntem ve teknik, veliler ile olan iletişim ve işbirliği düzeyi, öğrencilere yaklaşımı, dersi sevdirmesi, öğrencilerin derse katılımını sağlaması, öğrencilerin bireysel ve akademik gelişimini takip etmesi ve gerekli kayıtları tutması, rehberlik hizmetlerinden yararlanması ve yönlendirmesi, ğrenci devamsızlığı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir.

Araştırma sonucunda mesleki ve teknik eğitimde ğrenci devamsızlığının diğer nedenleri incelendiğinde, veliler sağlık ve iletişim sorunlarını, öğrenciler ise sağlık, uyku ve yorgunluğu gerekçe göstermektedir. Benzer şekilde, mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin en önemli devamsızlık nedenleri arasında sağlık problemlerinin yer aldığı (Sönmez, 2019) ve ğrenci devamsızlığında sağlık probleminin etkili olduğu (Uzun ve Kemerli, 2019) belirtilmektedir. Öğrenciler bedensel özellikleri, doğal koşullar, salgın hastalık riski ve tedavi ihtiyaçlarının karşılanma durumuna bağlı olarak eğitim sürecinde sağlık sorunları yaşayabilmektedir (zbaş, 2010). Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının düşük olması nedeniyle olumsuz koşullarda yaşam sürmeleri, sağlıksız beslenme, olumsuz ev koşulları ve sağlık hizmetlerinden faydalanamamaları, hastalanmalarına ve daha çok devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir (Uzun ve Kemerli, 2019). Araştırma sonuçlarına göre sağlık sorunları devamsızlık nedenlerinden biri olarak grlmektedir. Öğrencinin kendisinin veya aile bireylerinden birinin yaşadığı sağlık sorunu devamsızlığa dönüşmektedir. Araştırma sonuçları kronik rahatsızlıkları olan öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptıkları ya da yapmak zorunda kaldıklarını, ekonomik nedenlerle okul dışında çalışmak zorunda kalan öğrencilerin yorgunluk nedeniyle devamsızlık yapabildiklerini, parçalanmış ailelerden

gelen öğrencilerin anne ile baba arasındaki iletişim kopukluğunu kullanarak daha fazla devamsızlık yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi, sağlık problemleri mesleki ve teknik eğitimde öğrenci devamsızlığının en önemli nedenleri arasında çözüm bekleyen sorun olarak yer almaktadır.

Araştırma sonucunda mesleki ve teknik eğitimde öğrenci devamsızlığının önlenmesi için neler yapılabileceğine ilişkin veli görüşleri incelendiğinde okul ile iletişimin, öğrencilere gösterilecek ilginin ve okulun fizikî imkânlarının artırılmasının önerildiği görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise okulun sportif faaliyet alanlarının geliştirilmesi öncelikli olmak üzere, mesleki eğitim-üretim alanları, sosyal-sanatsal faaliyet alanları, kantin alanı gibi fizikî imkânlar konusunda iyileştirmeler yapılması önerilmektedir. Araştırma sonuçları literatürde yapılan diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2023 stratejik planında okul eğitim ortamının öğrencilerin kişisel, sosyal, sportif ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğu tespiti yer almaktadır (MEB, 2019:67). Altinkurt'un (2008) araştırma sonucuna göre, okulun sadece öğretmenler ders anlattığı, öğrencinin de ders dinlediği yerler değil, okulun aynı zamanda bir yaşam alanı olduğu, öğrenci motivasyonunu ve güven duygusunu artırıcı, sosyal, kültürel ve sportif faaliyet alanları oluşturulmasının öğrenci devamsızlığını etkileyen faktörler arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Sağlam ve Dönmez'in (2016) araştırma sonucuna göre, okulda öğrencilere sunulan sosyal etkinliklerin sınırlı olduğu, fizikî ve maddî imkânsızlıklar nedeniyle farklı sosyal aktivite fırsatı sunulamadığı ve bu nedenle öğrencilerin okul dışı mekânlara yöneldikleri belirtilmektedir. Öztekin'in (2013) araştırma sonucunda ise meslek lisesi öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları ve öğrencilerde okula gelme motivasyonu oluşturabilmek için meslek liselerindeki alt yapı ve donanım sorunlarının giderilmesi, öğrencilere bazı sosyal haklar tanınması gerektiği belirtilmektedir. Okulda öğrencinin verimli ve eğlenceli vakit geçirebileceği alanların olmaması, öğrencilerin okula aidiyetlerini zayıflatmakta, ilerleyen zamanlarda devamsızlık yapmalarına ve okul terklerine neden olmaktadır. Araştırma sonucuna göre okuldaki sportif faaliyet alanları, mesleki eğitim ve üretim alanları, sosyal-sanatsal faaliyet alanları ve kantin alanı gibi okulun fizikî durumu ile ilgili öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması öğrenci devamsızlığını azaltabilir. Unutulmamalıdır ki, okul öğrenciler için sadece akademik bir öğrenme alanı değil aynı zamanda duygusal, sosyal ve davranışsal yönden de gelişimlerine katkı sağlayan, olanaklar sunan önemli bir ortam olmalıdır. Öğrenciler okul ortamında karşılayamadıkları bu duygusal, sosyal ve davranışsal gereksinimlerini okul dışı

ortamlarda karşılayabilmek için okul zamanlarında okul dışı ortamlara yonelmek zorunda kalabilir, okul devamsızlığı yapabilir. Bu yuzden, okul ortamları öğrenciler için akademik olduğu kadar sosyal, psikolojik ve kültürel açıdan da bir cazibe ortamı haline getirilmeli, öğrencinin ders zamanlarında ve ders dışı zamanlarda okulda daha fazla zaman geçirmeleri sağlanmalı, okula bağlılıkları artırılmalıdır. Can'ın da (2019) belirttiği gibi, eğitime erişim bakımından tüm ğretim kademelerinde öğrencilerin devamsızlık, sınıf tekrarı ve eğitimden erken ayrılma nedenleri ulusal eğitim politikaları bağlamında kapsamlı olarak ele alınmalı, en yüksek devamsızlık oranının yaşandığı özellikle meslek ve teknik eğitim liselerinin durumu araştırılarak önleyici yasal ve pedagojik tedbirler alınmalı ve uygulanmalıdır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerin sosyoekonomik yetersizlikler yaşayan ailelerden geldiğini göstermektedir. Okulun ğrenci velileri ile etkin iletişimi ve işbirliğinin devamsızlık probleminin zmne yönelik olarak atılabilecek en önemli adımlardan biri olacağı grlmektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin taşımalı öğrencilere verilen okul yemeğinden faydalandırılması, kıyafet yardımı gibi desteklerle ğrenci ve okul arasındaki bağı güçlendirilebilir. Aile bütçesine katkıda bulunmak ve kendi ihtiyaçlarını giderebilmek için çalışmak zorunda kalan öğrencilerin ailelerine yapılacak sosyal yardımlar öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasını ve okula aidiyeti artırabilir. Okul aile birliklerinin etkin çalışması, ev ziyaretleri gerçekleştirilmesinin okul veli arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları meslek ve teknik anadolu liselerinde öğrenim gören devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerin eğitim düzeyi düşük ailelerden geldiğini göstermektedir. Aileler devamsızlık nedenleri ve devamsızlığın önemi konusunda bilgilendirilmeli ve farkındalık yaratılmalıdır. Öğrenci velilerinin ğretmen ve okul yönetiminin yanında yönetim süreçlerine etkin katılımı sağlanmalıdır. Velilerin katılımıyla toplantılar düzenlenerek ya da bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilerek okul devamsızlığına karşı hassasiyetin artırılması sağlanabilir. Araştırma sonuçları aile kaynaklı nedenler olarak parçalanmış aile sorununu göstermektedir. Ailelere çocuklarına

yaklaşımları konusunda rehberlik hizmeti sunulması, önleyici tedbirler konusunda bilgilendirilmeleri devamsızlık sorununun çözümlüne katkı sağlayabilir.

Okulun eğitim ve öğretimin yanı sıra öğrencinin sosyalleşme alanı olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin arkadaşları ile mutlu, güvenli ve verimli vakit geçirebileceği fizikî imkânlarla kavuşturulması gerekmektedir. Özellikle boş geçen ders saatlerinin değerlendirilebileceği okul kütüphanesi, bilgisayar laboratuvarı, atölyeler, spor salonu gibi alanların öğrencilerin kullanımına her zaman açık tutulması gerekmektedir. Okulda gerçekleşen zorbalık davranışlarına karşı gerekli tedbirler alınmalı, öğrenci velileri bu konuda bilinçlendirilmelidir. Ekonomik nedenlerle okula ulaşmada zorluklar yaşayan öğrencilere destek verilmelidir. Risk grubunda olan öğrencilerin durumları okul rehberlik servisi tarafından sürekli takip edilmeli ve öğrencilere etkin yönlendirme ve rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

Okul yönetimi ile veli arasındaki iletişimin şekli ve düzeyi devamsızlıkların önlenmesinde son derece önemlidir. Okuldaki devamsızlık durumunun velilere zamanında ve doğru şekilde iletilmesi devamsızlığın azaltılmasında fayda sağlayacaktır. Okul yönetimi tarafından öğrenci ilgi ve istekleri dikkate alınarak planlanacak sosyal faaliyetlerin artırılması, etkinliklerde özellikle okul terki riski taşıyan öğrencilere sorumluluk verilmesi öğrencilerin aidiyetini güçlendirecektir. Öğretmenlerin ilgili ve iyi bir rol model davranışı sergilemesi, öğrencileri okuldan uzaklaştırmak yerine okula daha fazla bağlanmalarını sağlayacak demokratik sınıf ortamı oluşturmaları okul devamsızlıklarını azaltacak faktörlerden biridir. Okul yönetimi ve okul aile birlikleri işbirliğiyle devamsızlığı az olan öğrencilerin ödüllendirilmesi olumlu davranışın pekiştirilmesini sağlayacaktır.

Okuldaki sağlık ve güvenlik tedbirlerinin artırılması, ortak kullanım alanlarında yeterli hijyenin sağlanması, sınıfların doğru şekilde ve zamanında havalandırılması, öğrencilerin bulaş yolları hakkında bilgilendirilmeleri ve sosyal mesafeye dikkat edilmesi virüslerin ortaya çıkardığı hastalıkları dolayısı ile sağlık nedenleriyle ortaya çıkan okul devamsızlığını azaltabilir

Mesleki ve teknik anadolu liseleri sınırlı akademik beceriye sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Derslerin daha çok uygulamaya dönük işlenmesi, teorik ders müfredatının hafifletilmesi, atölye imkânlarının artırılması, öğrenciler için daha fazla sosyal ve sportif

faaliyet olanağı verilmesi okula aidiyetlerini g¼c¼lendirerek devamsızlığın azaltılmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- Adıg¼zel, O. C., & Berk, Ő. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı mod¼ler sistemin değerlendirilmesi. *Van Y¼z¼nc¼ Yıl Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Ak¼z¼m, C., Yavaő, T., Tan, Ő., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu ğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uőak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 123-145.
- Balantekin, Y., & Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların gr¼őlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik cz¼m nerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 1(39), 16-36. <https://dx.doi.org/10.21764/efd.95357>
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği* (Analiz Raporu: 2019/02). İstanbul: İLKE İlim K¼lt¼r Eğitim Vakfı.
- Can, E., & Işık Can, C. (2018). Mesleki ve teknik eğitimde tanıtım ve yöneltme calıőmalarının değerlendirmesi. *Social Mentality and Researcher Journal*, 4(12), 710-722.
- Can, E. (2019). T¼rk Eğitim Sistemi: Uluslararası göstergeler. 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 490-494.
- Canbal, M., Kerkez, B., Suna, E., Numanğlu, K., & zer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma deđiőimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının g¼ncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- Cerit, Ő., & Porsuk, A. . (2020). Roman cocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli'de bir okul rneği. *Humanistic Perspective*, 2(3), 283-295. <https://dx.doi.org/10.47793/hp.778134>
- Eğitimciler Birliği Sendikası [EBS]. (2021). *Eğitime bakış 2021 izleme ve değerlendirme raporu*. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/EgitimeBakis2021.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).

- ERG. (2021). *Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2021*.
https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR21_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).
- Girgin, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri (Balıkesir ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terklerinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu*, Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*.
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).
- MEB. (2020). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 yılı idare faaliyet raporu*.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/28191618_Milli_EYitim_Bakan_IYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).
- MEB. (2021a). *20. Millî Eğitim şurası*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
(Erişim: 5 Nisan 2022).
- MEB. (2021b). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (19): OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu*.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf (Erişim: 5 Nisan 2022).
- MEB. (2022a). *Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri örgün eğitim 2021-2022*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf (Erişim: 5 Ocak 2023).
- MEB. (2022b). *Mesleki eğitim haritası (Kırklareli)*.
<http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/ogrenci.php?il=39> (Erişim: 5 Ocak 2023).

- MEB. (2022c). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (2022, 15 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 32014 (Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/11/20221115-1.htm> (Erişim: 8 Ocak 2023).
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 425-435.
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, Z. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Sağlam, A. Ç., & Dönmez, N. (2016). Meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının nedenleri ve olası çözüm yollarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Sakınç, S. (2013). *Öğrenci devamsızlığı nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri*. https://zehraemineocguder.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/07/974186/dosyalar/2020_01/10115003_Ogrenci_Devamsizligi_Nedenleri_Sonuclari.pdf?CHK=0511f6cb357f9e0b64ea0d3cf8701c47 (Erişim: 5 Nisan 2022).
- Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Şanlı, Ö., Altun, M., & Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177. <https://dx.doi.org/10.17755/esosder.91015>
- Tamer, M. A., & Özcan, M. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarınca değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 205-224.
- TED. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2021->

egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3948&refresh=63ab58e61e1231672173798
(Erişim: 5 Nisan 2022).

Uzun, K., & Kemerli, ř. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri: Fethiye ilçesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19.

Ünver, G. (2022). *Okula devamsızlık ve okul terki nedenleri: Bir meta-sentez incelemesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A., & şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., şahbaz, O., Demirciler, V. O., Alıç, U., & Koca, M. (2020). Türkiye’de öğrenci devamsızlığı ile ilgili nitel bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1440-1460. <https://dx.doi.org/10.33206/mjss.672506>

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerini Sürdüren Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Uyarlamalarının Belirlenmesi

Ahmet Serhat UÇAR^a, Havva Aysun KARABULUT^b, Kadriye UÇAR^c

Yüklenme: 08.11.2022 Kabul: 21.05.2023

Erken Görünüm: 24.07.2023 Yayınlanma: 30.07.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.02.002

Anahtar Kelimeler:

Kaynaştırma,
Özel gereksinimli bireyler,
Öğretimsel uyarlamalar,
Fen bilimleri

Keywords:

Inclusion,
Students with special needs,
Instructional adaptations,
Science

Yazar Bilgileri:

Mersin Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Mersin, Türkiye
Orcid:
0000-0001-5910-8757
asucar@mersin.edu.tr
Sorumlu Yazar

b. Abant İzzet Baysal
Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Bolu, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9119-3626
havvakarabulut@ibu.edu.tr

c. Mersin Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Mersin, Türkiye
Orcid:
0000-0002-9522-7624
kadriye.ucar@mersin.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları fen bilgisi öğretmenliği lisans programı mezunu olup halihazırda MEB'de çeşitli okullarda görev yapan 8 fen bilgisi öğretmendir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları fen bilgisi öğretmenlerinin öğretimi planlama, öğretim süreci, materyal kullanımı, öğretim ortamını düzenleme ve öğretimi değerlendirme aşamalarında öğretimsel uyarlamaları göz önünde bulundurma çabası içerisinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin planlama sürecinde öğrencinin gelişim seviyesi, müfredat, öğrencinin hazır bulunuşluğu ve BEP gibi değişkenleri göz önünde bulundururken öğretim sürecinde çeşitli duyulara hitap eden materyallere yer verme, öğrencinin sınıf içi konumu ve bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme gibi uyarlamalara başvurduğu tespit edilmiştir. Materyal kullanımı noktasında ilgi çekici, görseller içeren ve öğrenci seviyesine uygun materyalleri tercih eden fen bilgisi öğretmenleri, ortam düzenlemesi bağlamında öğrenciyi en ön sırada tuturma ve U düzeni uyarlamalarını tercih ettiği belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde ise sıkça farklı değerlendirme türlerinden yararlanmanın yanında ek süre uyarlamasına yer verildiği görülmüştür. Araştırma bulguları büyük oranda alanyazında diğer branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak fen bilgisi öğretmenlerinin uyarlama türleri ve gerçekleştirilebilecek uyarlamalara ilişkin bilgi düzeyinde eksikleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik lisans programlarında özel gereksinimli bireylere ilişkin daha fazla zorunlu derse yer verilerek bu sonunun önemli ölçüde azaltılabileceği düşünülmektedir.

Determination of Science Teachers' Instructional Adaptations for Students with Special Needs Who Continue Their Education Through Inclusion

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine science teachers' instructional adaptations for students with special needs who continue their education through inclusion. Semi-structured interviews were used as a data collection tool in the study conducted by adopting a qualitative research approach. The participants of the study were 8 science teachers who graduated from science teaching undergraduate programme and currently working in various schools in MoNE. The data obtained from semi-structured interviews were subjected to content analysis. The findings of the study show that science teachers endeavour to take instructional adaptations into consideration in the stages of planning instruction, teaching process, material use, organising the teaching environment and evaluating instruction. In the planning process, teachers took into consideration variables such as student's developmental level, curriculum, student's readiness and IEP, while in the teaching process, it was determined that they used adaptations such as including materials that appeal to various senses, student's position in the classroom and associating information with daily life. It was determined that science teachers, who prefer materials that are interesting, contain visuals and suitable for student level in terms of material use, prefer sitting the student in the front row and U-arrangement adaptations in terms of environment arrangement. In the evaluation process, it was observed that different types of evaluation were frequently used as well as additional time adaptation. The findings of the research are largely similar to the studies conducted with other branch teachers in the literature. However, it was determined that science teachers lacked knowledge about adaptation types and adaptations that can be made. It is thought that this deficiency can be significantly reduced by including more compulsory courses on individuals with special needs in teaching undergraduate programmes.

GİRİŞ

Günümüzde modern toplumlarda tipik gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi, yeteneklerinin geliştirilmesi ve potansiyellerinin olabildiğince ortaya çıkmasının sağlanması eğitimin öncelikli amaçları arasındadır. Tüm bireylerin eğitim alma hakları olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliği ve insan hakları ilkesi doğrultusunda eğitim alma hakları bulunmaktadır. Toplumsal yaşam alanı olarak okullarda, dolayısıyla eğitim sistemlerinde eşit eğitim alma hakkını sağlandığı ortamlardan biri kaynaştırma uygulamalarıdır (Gürgür, 2019). Özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki nihai amacın bu bireylerin yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilecekleri ettirebilecekleri düzeye getirmek olduğu düşünüldüğünde kaynaştırma uygulamalarının önemi daha da artmakta, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması oldukça önem arz etmektedir (Cavkaytar, 2000; İnce ve Fırat-Durdukoca, 2022; Özkubat ve Karabulut, 2021; McLeskey ve Waldron, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması pek çok faktörle yakından ilişkilidir. Temelde sürecin etkililiği ve verimliliğinin arttırılmasına dayanan bu başarıda başta öğretmenler olmak üzere süreçteki paydaşlar, eğitim programları ve destek hizmetler önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2010; Karabulut, 2018). Kaynaştırma uygulamalarının başarısı öğretmenlerin öğretimsel ve fiziksel uyarlamaları etkili bir biçimde kullanması ile ilişkilidir (Allen, Matthews ve Parsons, 2013). Öğretimsel uyarlamalar sanılanın aksine yalnızca özel gereksinimli bireylerin değil, tipik gelişim gösteren akranların da akademik başarılarını arttıran unsurlardır (Aydın ve Yıldırım, 2022; Batu ve Kırcaali İftar, 2010; De Jager, Reezigt ve Creemers, 2002). Kaynaştırma uygulamaları, öğrenme ortamlarının öğrencilerin farklılıklarına göre hazırlanması ve öğretimsel uyarlamaların yapılmasını gerekli kılmaktadır (UNESCO, 2017). Öte yandan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi" gerektiği dile getirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının giderek artan önemine paralel biçimde öğretimsel uyarlamalar da sıkça araştırma konuları arasında yer almaya başlamıştır. Alanyazında yoğunlukla sınıf öğretmenleri olmak üzere okul öncesi öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, müzik öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri gibi farklı branşlarda öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgi, görüş ve

uygulama düzeylerine yönelik araştırmalar yer almaktadır (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Altun ve Filiz, 2020; Avşar-Tuncay ve Kızılaslan, 2022; Forlin, Loreman ve Sharma, 2014; Gaitas ve Martins, 2017; Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Korkmaz-Ersan ve Sönmez Kartal, 2020; Kurniawati, Boer, Minnaert ve Mangunsong, 2017; Özkubat, Sanır ve Özmen, 2021; Parsons ve Vaughn, 2014; Temiz ve Parlak-Rakap, 2018; Van Limbeek, 2008). Araştırmalar özel gereksinim gruplarına ya da öğretmen branşlarına göre farklılaşsa da ifade edilen bulgular öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin önemli ölçüde sorun yaşadığını göstermektedir. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin yaşanan sorunlar ağırlıklı olarak öğretimin planlanması, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve zorluk düzeyinde uyarlamalara ilişkindir (Atbaşı, 2020; Batu, Cüre, Erten, Gövercin ve Keskin, 2018; Dieker ve Muravski, 2003; Forlin ve Bamford, 2005; Schumm ve Vaughn, 1998).

Kaynaştırma uygulamalarında her bir ders önem taşımaya karşın fen bilimleri özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarında karşı karşıya oldukları toplumsal, ekonomik ve kişisel konulara ilişkin bilgiler içermektedir (Sola-Özgüç ve Cavkaytar, 2015). Fen bilimlerinin içeriğinin soyut ve karmaşık bilgiler içerebilmesi özel gereksinimli bireylerin bu alandaki performansını olumsuz etkilemektedir (Brigham, Scruggs ve Mastropieri, 2011; Grillo ve Diker, 2013). Bu nedenle fen bilimlerinin öğretiminde öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesi özel gereksinimli bireylerin derslerden verim alabilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Alanyazında doğrudan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgi, görüş ya da yeterliklerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamasına karşın öğretmen yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda uyarlamalara ilişkin kısmi verilere rastlanmaktadır. Mertoğlu, Sarı, Pasmaz ve Balçın (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerini inceledikleri çalışmalarda katılımcıların %52'sinin öğretimsel uyarlamalara ilişkin fikir sahibi olmadığını raporlamıştır. Öte yandan Macaroğlu-Akgül ve Mertoğlu tarafından yürütülen çeşitli üniversitelerde fen bilgisi öğretmenliği programlarında ders veren 50 öğretim üyesinin yer aldığı bir çalışmada ise katılımcıların %88'inin öğretimsel uyarlamaları daha önce duymadığı raporlanmıştır. Alanyazındaki bu bilgiler ışığında kaynaştırma uygulamalarının başarısı için önem addedilen öğretimsel uyarlamaların fen bilgisi öğretmenlerince uygulanma düzeyinin belirsiz olduğu düşünülmektedir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin öğretimsel uyarlamalara ilişkin yetkinlikleri ve öğretmenlerin uygulama düzeylerinin belirlenmesi kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin mevcut durumunu ortaya koyarak yeterliliklerinin, olası hatalı uygulamaların ve eksikliklerin belirlenerek giderilmesine yönelik önerilerin oluşturulmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Öte yandan kaynaştırma ortamlarında fen eğitiminin iyileştirilmesi özel gereksinimli bireylerin akademik anlamda daha yetkin biçimde eğitim süreçlerini tamamlamalarına katkı sağlayacaktır. Bu durum özel gereksinimi olan öğrencilerin bağımsız yaşamlarını destekleyecek, aileleri üzerindeki yükün bir nebze de olsa azalmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca alanyazında halihazırda fen bilgisi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgi ve uygulama yeterliliklerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olması gerçekleştirilen çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Bu kapsamda mevcut yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmenleri öğretimi planlarken özel gereksinimli öğrenci için nelere dikkat etmektedirler?
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrenci için nelere dikkat etmektedirler?
3. Fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciyi değerlendirirken yaptıkları uygulamalar nelerdir?

YÖNTEM

Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar araştırma amacını süreçte yer alan katılımcıların bakış açısıyla değerlendirmeye, verileri gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaya olanak tanımaktadır (Creswell, 2014). Durum çalışması ise bireysel ya da toplumsal birçok duruma ilişkin karmaşık olaylar ya da durumların daha derinlemesine incelenmesine olanak sunmaktadır (Yin, 2003).

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda yer alacak katılımcıların belirlenmesi sürecinde farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir. Gerçekleştirilen araştırmanın kapsamı göz önüne alınarak ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi belirlenen ölçütler kullanılarak katılımcıların evrenden seçilmesi biçiminde uygulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gerçekleştirilen araştırmada araştırma sorularına ilişkin nitelikli bilgi alabilmek amacıyla belirlenen ölçütler şunlardır;

- Üniversitelerin fen bilgisi öğretmenliği programlarından mezun olmaları,
- MEB'e bağlı bir okulda görev yapmaları,
- Halihazırda ya da mesleki geçmişinde kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli bireylere eğitim vermekte/vermiş olmaları,
- Araştırmacıların ulaşılabilir çevresi içerisinde yer almaları amacıyla Bolu ilinde bulunmaları,

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda araştırmaya halihazırda Bolu ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 8 fen bilgisi öğretmeni dahil olmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Mesleki Deneyim	Cinsiyet	Mezuniyet
Öğretmen 1	5 yıl	Kadın	
Öğretmen 2	16 yıl	Kadın	
Öğretmen 3	17 yıl	Erkek	
Öğretmen 4	9 yıl	Kadın	Fen Bilgisi
Öğretmen 5	20 yıl	Erkek	Öğretmenliği
Öğretmen 6	16 yıl	Erkek	Lisans
Öğretmen 7	15 yıl	Kadın	
Öğretmen 8	16 yıl	Kadın	

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmada beşi kadın üçü erkek sekiz fen bilgisi öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri beş yıl ile 20 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların tamamını halihazırda MEB'e bağlı okullarda fen bilgisi öğretmenliği görevini sürdürmektedir. Nitel araştırmaların doğası gereği katılımcılar bir

ile sekiz arasında numaralandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir veri toplama aracı olan görüşmeler katılımcıların bakış açıları ve deneyimlerini ortaya koymada araştırmacılara etkili sonuçlar sunabilmektedir (King ve Horrocks, 2010). Bu nedenle araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılara sunduğu esneklik nedeniyle görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar göz önüne alınarak altı ana görüşme sorusunun yanı sıra sekiz sondaj sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma amacı doğrultusunda alanda görev yapan özel eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış üç farklı uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ana sorularda ifade düzenlemeleri yapılmış, sondaj sorularına ise iki farklı soru eklenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde ilk olarak katılımcıların tercih ettikleri gün ve saatler dikkate alınarak görüşme takvimi oluşturulmuştur. Ardından her bir katılımcının tercih ettikleri ortamlarda belirlenen takvim doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazından yararlanılarak katılımcı görüşleri kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Görüşme Verileri

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)
Öğretmen 1	14.08.2022	36:23
Öğretmen 2	16.08.2022	28.06
Öğretmen 3	16.08.2022	33:42
Öğretmen 4	17.08.2022	52:27
Öğretmen 5	18.08.2022	25:21
Öğretmen 6	18.08.2022	31:52
Öğretmen 7	20.08.2022	42:34
Öğretmen 8	21.08.2022	29:18

Tablo 2’de görüldüğü üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler 14-21 Ağustos 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 25:11 ile 52:27 dakika arasından değişmektedir. Ortalama görüşme süresi 34:57 olarak gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırma verileri içerik analizi ya da betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilebilmektedir (Corbin ve Strauss, 1990). Betimsel analiz yönteminde araştırma verilerinin önceden belirlenen tema ve alt temalara yerleştirilerek sunulması söz konusuysen içerik analizinde tema ve alt temalar araştırma verileri incelenerek oluşturulmaktadır (Creswell, 2014; Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Gerçekleştirilen çalışmada araştırma konusunun yeni bir alan olması nedeniyle derinlemesine bir analize gereksinim duyularak içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde süreç dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin bilgisayar ortamına aktarılarak NVIVO programı kullanılarak kodlanması, oluşturulan kodlardan tema ve alt temalara ulaşılması, belirlenen kod tema ve alt temaların organize edilmesi ve bulguların raporlanmasıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Silverman, 2001). Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin bilgisayar ortamına aktarılması süreci titizlikle sürdürülmüş, her bir görüşme kaydının dökümünün doğruluğu iki araştırmacı tarafından da incelenmiştir. İkinci aşamada ise verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Süreç her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, ardından güvenilirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Görüş birliği / görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılarak gerçekleştirilen hesaplamada güvenilirlik yüzdesi %92 olarak belirlenmiş, görüş ayrılıkları giderilerek tema ve kodlara son biçimi verilmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Veri analizi sonucunda 5 tema ve 24 koda ulaşılarak araştırma bulguları raporlanmıştır.

Etik

Araştırma kapsamında nitel araştırmalarda önemle üzerinde durulan bir konu olan araştırma etiğinin sağlanabilmesi amacıyla bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

- Katılımcıların tamamı araştırmada gönüllü olarak yer almış, süreç gönüllü katılımcı formu kullanılarak imza altına alınmıştır,
- Katılımcılara yazılı ve sözlü olarak görüşmeden/araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri ifade edilmiştir,
- Araştırmanın hiçbir aşamasında katılımcıların isimlerine yer verilmeyip kodlar kullanılarak katılımcı mahremiyeti sağlanmıştır,

- Araştırma verilerinin analizi ve raporlaştırılması süreçlerinde detaylı betimlemelere yer verilmiş, güvenilirlik hesaplamaları alanyazında ifade edildiği üzere gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 30.06.2022 tarihinde 279 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretimsel uyarlamalarının belirlendiği bu çalışmada elde edilen bulgular beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar öğretimin planlanması, öğretim süreci, materyal kullanımı, öğretim ortamının düzenlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesidir.

Tablo 2

Öğretimin Planlanması

Kodlar

Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre plan yapma

Müfredata dayalı plan hazırlama

Öğrencinin durumunu ve hazır bulunuşluğunu dikkate alma

BEP'e göre plan hazırlama

Rehber öğretmenden bilgi alma

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin öğretimi planlarken özel gereksinimli öğrenci için, gelişim seviyelerini göz önünde bulundurduklarını, müfredata dayalı plan hazırladıklarını, öğrencinin durumunu ve hazır bulunuşluğunu dikkate aldıklarını, BEP'e göre plan hazırladıklarını ve rehber öğretmenden bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bölümü öğrenci seviyesini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin gelişim seviyesini dikkate aldıklarını belirten öğretmenlerden Ö2 bu konuda "Dersimizi planlarken öncelikle öğrencimizin bilişsel gelişimini seviyesine göre dikkat ederim. Ona göre yıllık planlarımı yaparım ve bireysel olarak onunla destek eğitim odasında belirlenen saatlerde derslerimi uygularım. Ona göre öğrencimle planlamalarımı yapıyorum." şeklinde ifade ederken, öğretmenlerden Ö3 ise "Planlama yaparken önceliklerim şunlar temel kazanımları öğrenmesi bu da onun kendi seviyesine ve gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Buna dikkat ediyorum." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretimi planlarken özel gereksinimli öğrenci için müfredatı dikkate aldıkları da araştırma

bulguları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerden Ö1 görüşünü “Mili Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu fen bilimleri eğitim öğretim programında yer alan müfredatta ve müfredattaki kazanımlara dikkat ediyorum. Bu kazanımları özel gereksinimli öğrencime verebilmek için anlatım yöntemini ve materyalleri özenle seçmeye çalışıyorum.” şeklinde bildirmiştir. Fen bilgisi öğretmenleri öğretimi planlarken özel gereksinimli öğrencilerin durumunu ve hazır bulunuşluklarını dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 görüşünü “Yapacağım ilk derste fen bilgi dersi için hazır bulunuşluğuna bakıyorum. Hangi konularda desteğe ihtiyacı var, hangi kazanımları ne ölçüde vermeliyim onun planlamasını yapıyorum. Eğer öğrencim dersine girdiğim kendi öğrencimse yine buna uygun olarak planlamamı yaparım.” İfadeleriyle dile getirmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerin ikisi öğretimi planlarken öğrencinin BEP’ine göre plan hazırladıklarını bildirmiştir. Öğretmenlerden Ö6 görüşünü “Bir de planlamada benim için önemli olan öğrencinin performans düzeyini belirleme, öğreteceğim becerilerin belirlenmesi ve öğrencinin BEP’ine göre planların oluşturulmasıdır. Ben planlarımı genelde BEP’lerini dikkate alarak hazırlıyorum” şeklinde belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenleri öğretimi planlarken rehber öğretmenden öğrenciye yönelik bilgi aldığını söylemiştir. Öğretmenlerden Ö4 “Öncelikle öğrencimi tanıyorsam rehber öğretmenden öğrenciyle ilgili bilgi alıyorum. Planda nelere dikkat etmem gerektiğini ayrıntılarıyla öğreniyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 3

Öğretim Süreci

Kodlar

Görsellere yer verme

İşitsel öğelere yer verme

En ön sırada oturtma

Bire bir öğretim yapma

Basitten karmaşığa doğru sıralama

Aktif olmasını sağlama

Fen bilgisi öğretmenleri öğretim sürecinde uyarılama kapsamında özel gereksinimli öğrenci için görsellere yer verdiklerini, işitsel öğelere yer verdiklerini, özel gereksinimli öğrenciyi en ön sırada oturttuklarını, bire bir öğretim yaptıklarını, konuyu basitten karmaşığa doğru sıraladıklarını ve özel gereksinimli öğrencinin aktif olmasını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim sürecinde görsellere yer verdiğini belirten öğretmenlerden Ö5 bu konuda “Özel gereksinimli öğrencilere daha çok görsel şeyleri severler daha çok takıntılıdır böyle şeylere dikkat ediyorum. Görselleri görünce daha iyi anlarlar. Ben de

onların rahat öğrenebileceği görselleri kullanmaya dikkat ediyorum.” şeklinde görüş bildirirken Ö7 ise “E, şimdi zaten dersimiz görselliği çok ön planda olduğu bir ders. O yüzden de seçtiğim bütün öğretim sürecinde görsellere ve akılda kalıcı olmasına dikkat ediyorum. Özellikle bazı öğrencilerin bir hafta öğrettiğim şeyi önümüzdeki hafta unutmuş olarak geliyor. Hani özel öğrenme gücü olan çocuklar özellikle. O yüzden daha akılda kalıcı olsun diye görselliğe çok önem veriyorum.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim sürecinde işitsel öğelere yer verildiğini düşünen öğretmenlerden Ö6 bu konuya ilişkin görüşünü “Öğretim sürecinde genellikle görsel ve işitsel öğelere yer vermeye çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinden bazıları öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrenciyi öğretim sürecinde en öne oturttuğunu belirtmişlerdir. Ö4 konuya yönelik görüşünü “Öğretim sırasında ilk başta öğrencimi en öne oturturum, göz kulak ve hissetme olayını algılayabilsin diye. Böylece bana yakın oluyor ve ne yaptığımı daha iyi görmesi sağlanıyor. Ben de onun ne yaptığını görebiliyorum” şeklinde ifade etmiştir. Fen bilgisi öğretmeni öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrenci için öğretim sürecinde bire bir öğretim yaptığını söylemiştir. Ö8 konuya yönelik görüşünü “Öğretim sürecinde diğer öğrencilerime çalışma kâğıdı veriyorum onlar çalışma kâğıdını çözerken ben de kaynaştırma öğrencisine bire bir öğretim yapıyorum. Konuyu tekrar anlatıyorum. İyi öğrensin diye.” şeklinde belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinden öğretim sürecinde yaptıklarına ilişkin konuları basitten karmaşığa doğru sıraladığını bildirmişleridir. Öğretmenlerden Ö3 “Öğretim sırasında basitten karmaşığa doğru konuları sıralıyorum. Öğrencinin gereksinimine göre kimi zaman görselleştirip, çizimlerle ve resimlerle kazanımları veririm kimi zamanda sohbet ortamı yaratarak düşünerek kavramlara ulaşmasını sağlarım.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencinin aktif olmasını sağladığını belirtmiştir. Ö1 konuya ilişkin görüşünü “Öğretimi gerçekleştirirken öğrencimi olabildiğince aktif tutmaya çalışıyorum. Öğrenci derse ne kadar aktif olursa öğrencinin öğrenmesi de o kadar kolaylaşacaktır diye düşünüyorum.” şeklinde bildirmiştir.

Tablo 4

Materyal Kullanımı

Kodlar

İlgi ve dikkat çekici

Engeline uygun

Görsellere yer verme

Basit ve kolay

Akıllı tahta, video, görseller ve üç boyutlu modeller

Fen bilgisi öğretmenlerinin materyal kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde; ilgi ve dikkat çekici olmasına, engeline uygun olmasına, görsellere yer vermeye, basit ve kolay olmasına, akıllı tahta, video ve görsel öğelere göre materyal seçtiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ilgi ve dikkat çekici olmasına dikkat etiklerini ifade etmişlerdir. Ö3 konuya ilişkin *“Materyal seçerken ilgi ve dikkat çekici olmasına önem veririm.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden bazıları öğrencinin engeline uygun materyal seçtiklerini belirtmişlerdir. Ö8 bu konuya ilişkin görüşünü *“Konuyu öğrencilerimin engeline uygun ve seviyesine indirebilecek materyal arayışına girerim. Öğrencinin seviyesi bizim için çok önemli.”* şeklinde ifade ederken. Ö1 ise *“Materyal seçerken de öğrencimin özel gereksinimi çok önemli bence. Öğrencimin diğer öğrencilere göre eksik olan kısımlarını bu materyallerle kapatmam gerekiyor. Bu sayede de öğrencinin konuyu anlaması kolaylaşıyor. Yani örneğin öğrencinin işitme kaybı varsa görselin rengin daha fazla olduğu bir materyal seçiyorum. Ya da dikkat dağınıklığı varsa onu derse aktif bir şekilde katabileceğim bir materyal seçmeye çalışıyorum. Yani diğer öğrencilere göre kesinlikle o eksik kısmı kapatabileceğim materyaller seçmek önemli.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenler materyal kullanımına ilişkin görsel materyallere yer verdiğini söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden Ö3 *“Materyal seçerken ilgi ve dikkat çekici olmasına önem veririm. Laboratuvarında edindiğim malzemeleri gerekli gördüğümde bireysel derslerimde kullanırım. Görsel materyalleri tercih ederim.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir. Öğretmenlerden bazıları materyalin basit ve kolay olması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Buna ilişkin öğretmenlerden Ö8 *“Materyal seçerken tabi ki öğrencinin seviyesini dikkate alıyorum. Bunun yanında hazırladığım materyalin basit ve kolay olmasında dikkat ediyorum. Böylece anlaması daha kolay oluyor diye düşünüyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinden biri materyal seçiminde akıllı tahta, video, görsellere ve üç boyutlu modellere yer verdiğini söylemiştir. Ö7 bu konuya ilişkin görüşünü *“Materyaller hali hazırda hemen hemen birçok okulda akıllı tahta malumunuz. Akıllı tahtadaki içeriklerden faydalanırım. Oradaki videolardan ve görsellerden çok fazla faydalanıyorum. Ayrıca üç boyutlu modellerden de faydalanıyorum. Öğrencinin de dikkatini çekiyor.”* şeklinde belirtmiştir.

Tablo 5

Öğretim Ortamı Düzenleme

Kodlar
En öne oturtma
U düzeni
Farklı yöntem ve teknikler kullanma
Motivasyonunu arttıracak ortam

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim ortamı düzenlerken yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde; özel gereksinimli öğrenciyi en öne oturttuklarını, sınıfta u düzeni oluşturduklarını, farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve motivasyonunu arttıracak ortam oluşturduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bölümü özel gereksinimli öğrenciyi en öne oturttuklarını ifade etmişlerdir. Ö2 bu konuya ilişkin görüşünü “Öğrenciyi en öne oturturum ki beni iyi izlesin ben de onu takip edeyim.” şeklinde belirtirken öğretmenlerden Ö4 “...Gözümün önünde olsun diye öne oturmasını sağlıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden biri öğretim ortamını düzenlerken U düzeni kurduğunu dile getirmiştir. Ö3 konuya yönelik “Bazen U düzeni yapıyorum. Böylece başkalarını da görebiliyor. Onların da ne yaptıklarına bakıyor. Ders de eğlenceli geçiyor.” şeklinde görüş bildirirken Ö7 ise “Fen bilimleri dersimde genelde “U” şeklinde ben oluşturuyorum sıralarımı. Bazen kümeye de dönüştürüyorum ama çoğunlukla “U” şeklinde kullanıyorum. Hani karşılıklı etkileşimleri daha çok oluyor çocukların. Küme sistemi yaptığım zaman birlikte çalışmalarına, muhakkak onun sınıfta anlaştığı arkadaşlarıyla oturmasına özen gösteriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler öğretim ortamı düzenlerken farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 konuyla ilgili görüşünü “Öğrencinin ön sıraya oturmasını sağlarım. Kendime yakın bir yer. Bir de farklı yöntem ve teknikler kullanmaya dikkat ediyorum. Ortamı ve süreci böyle düzenliyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretim ortamını düzenlemede motivasyonu arttıracak ortam oluşturmak da öğretim ortamı düzenleme teması içerisinde yer almıştır. Öğretmenlerden Ö1 konuya yönelik “Bunun içinde öğrencimin derse karşı motivasyonunu arttıracak bir ortam hazırlamaya özen gösteriyorum. Çünkü sınıfın içerisinde bu tür öğrencilerin kaybolup gitmesi çok fazla rastladığımız bir sorun. Dolayısıyla motivasyonunu arttırdığımda kesinlikle derse daha fazla katılım ve konuyu anlayabileceğini sağlayacağımdır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 6

Öğretimi Değerlendirme

Kodlar

Farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma

Ek süre verme

Kısa sürede yapabilecekleri soru

Seviyesine uygun soru

Fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciyi değerlendirirken yaptıkları uygulamalara yönelik öğretmenler farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını, ek süre verdiklerini, kısa sürede yapabilecekleri sorulara yer verdiklerini ve seviyesine uygun soruya yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu öğrencileri değerlendirirken farklı ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö7 konuya yönelik görüşünü *“BEP sınavı yapıyorum ben muhakkak çocuklara. Derste sözlü yapıyorum ona belli etmeden. Ama çok daha basite indirgemiş oluyorum. Ya da mesela çoktan seçmeli soruyorsam dört şık yerine ona iki şıklı soruyorum. Doğru-yanlış, boşluk doldurma, muhakkak tüm soru tarzlarından soru sormaya çalışıyorum.”* şeklinde ifade ederken Ö6 *“.... Müfredatın kazanımlarının basitleştirilerek yazılı ve sözlü sınavlarla değerlendiririm. Gerekirse yazılı da süre verilirim. Bu şekilde değerlendiririm.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü değerlendirme yaparken öğrencilerine ek süre verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö5 konuya ilişkin görüşünü *“Sınavlarda da ek süre veriyorum değerlendirme yaparken. Özel gereksinimli öğrenci için konunun bir gelecek planlaması değil de anlık olarak öğrenci konuyu öğrenmiş mi, günlük hayatında kullanabilecek mi, günlük hayatta ilişkilendirebilecek mi onları da değerlendiriyorum gözlem yaparak, soru cevapla. Bu şekilde ders sonunda kazanıp kazanmış mı değerlendiriyorum ve sınavlarda da ek süre veriyorum.”* şeklinde bildirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü de değerlendirme yaparken öğrencilerin kısa sürede yapacağı sorulara yer verdiklerinden bahsetmişlerdir. Ö4 konuya yönelik görüşünü *“Mesela bizim kazanımlarımız var. Süre olarak kısa zamanda yapabileceği sorular veriyorum. Bu kaynaştırma öğrencileri için kazanımların ne olduğunu anlamış mı anlamamış mı basit öğrenmiş mi öğrenmemiş mi o kadar... Kısa zamanda yapacağı sorularla değerlendiriyorum”* şeklinde belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenleri değerlendirme sürecinde öğrencinin seviyesine uygun soru sorduklarını belirtmişlerdir. Ö6 konuyla ilgili *“Özel gereksinimli öğrenciye hem yazılı hem sözlü he de ders içi katılımlarını dikkate alırım. Hem özel yetenekli hem de özel gereksinimli öğrenciler için değerlendirme onların seviyesinde olmasına dikkate ediyorum ve müfredatın kazanımlarının basitleştirilerek yazılı ve sözlü sınavlarla*

değerlendiririm. Gerekirse yazılı da süre verilirim. Bu şekilde değerlendiririm.” şeklinde görüşünü bildirirken Ö3 ise “Değerlendirme yaparken bireysel derslerimizi göz önünde bulundurarak seviyesine uygun ölçütler hazırlıyorum. Algı düzeyine uygun, yaparken zorlanmayacağı sorular hazırlarım.” biçiminde görüşünü bildirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciye yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalarının alan yazınla karşılaştırılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin öğretimi planlarken özel gereksinimli öğrenci için, gelişim seviyelerini, müfredatı, öğrencinin durumu ve hazır bulunuşluğunu ve dikkate aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca uzun ve kısa dönemli amaç belirlediklerini, gerektiğinde rehber öğretmenden bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Fen bilgisi öğretmenlerinin genel olarak öğretimi planlarken öğrencilerin gelişim seviyelerini dikkate aldıkları, müfredata dayalı planlardan faydalandıkları ve rehber öğretmenden yardım alarak planlama yaptıkları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşen araştırma bulguları olduğu görülmektedir. Uzoğlu ve Denizli (2016) ve Özkubat vd., (2021) bireysel farklılıklarına dikkat edip plan hazırladıklarını, Cengiz (2019) ve Durmaz, Kızılaslan ve Yazıcıoğlu (2022) öğretmenlerin okuldaki rehberlik servisine danıştığını dile getirmişlerdir. Ayrıca Cengiz (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin eğitsel gereksinimleri ve düzeylerini dikkate aldıklarını, bazı öğretmenlerin tipik gelişim gösteren öğrenciler için belirlenen müfredattan faydalanarak amaçları kullandığını, bazı öğretmenlerin ise basit düzeyde olan kazanımları seçtiğini ve kazanımlar arasından günlük hayatta kullanabileceği amaçları seçtiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaların bu bulgularının yapılan araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Daniels (1998), kaynaştırma uygulamasında beklenen yararın sağlanmasında öğrencinin gereksinim ve düzeyinin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin içinde bulunduğu fiziksel, sosyal ve eğitsel ortamların onların gereksinimlerine ve düzeylerine göre dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004).

Araştırma bulguları öğretmenlerin öğretim sürecinde konuları daha çok görselleştirmeye, işitsel öğelere yer vermeye, ön sıraya oturtmaya ve bire bir öğretim yapmaya yöneldiklerini göstermektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan fen bilgisi

öğretmenlerinin öğretim sürecinde geleneksel etkinliklerin dışına çıkmadıklarını ve özel gereksinimli öğrenciler için derslerinde özel bir uyarlama yapmadıklarını göstermektedir. Uzoğlu ve Denizli (2016) araştırmasında da fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için özel bir uyarlama yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları bu sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin farklı uyarlamalar yapamamalarının nedeninin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bir eğitimden geçmemelerinden ya da destek olarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanamamalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin lisans eğitimindeki yetersizliği halihazırda öğretmenlik lisans programlarında özel eğitim ve kaynaştırma dersi dışında özel eğitime ilişkin zorunlu bir ders bulunmamasının ve seçmeli derslerin ilgili alandaki akademisyen sınırlılığı nedeniyle istenilen düzeyde açılmaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine olumsuz yansımaları olacak bu sorunun öğretmenlik lisans programlarında özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine ilişkin çeşitli derslerin zorunlu olarak yer almasıyla önlenebileceği düşünülmektedir. Öğrencinin aktif olmasını sağlamanın ise öğretmenlerin daha az tercih ettikleri görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarında başarıya ulaşmak için öğretim sürecinde özellikle özel gereksinimli öğrencinin sürece aktif olarak katılması gerekmektedir. Aynı şekilde konunun basitten karmaşığa doğru sıralamanın da öğretmenler tarafından çok az kullanıldığı görülmüştür. Sınırlı sayıda katılımcı öğretimi basitten karmaşığa doğru sıralayarak gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulgu Vural ve Yıkmuş (2008) ve Özkubat, Sanır ve Özmen'in (2021) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencileri için öğretim sürecinde materyal kullanımına yönelik elde edilen araştırma bulgularına bakıldığında; görsel materyallerden yararlandığı, basit, kolay, ilgi ve dikkat çekici materyaller kullanıldığı ifade edilmiştir. Akın (2015) araştırmasında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için görsel ve işitsel materyallerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Akkuş'un (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili görüşlerini incelediği çalışmada kaynaştırma ortamlarında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için görsel materyalleri ve videoları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmalar elde ettiğimiz bulgular ile paralellik göstermektedir. Yine görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecinde üç boyutlu modellerden faydalandığı göstermektedir. Durmaz vd. (2022) de yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim

sürecinde üç boyutlu modelleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonucu, yapılan araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Öğretim sürecinde öğrenmenin desteklenmesinde üç boyutlu modellerin öğretmenler tarafından kullanılması, öğrencilere kazanımların kazandırılmasında görselleştirmenin zihinde canlandırması açısından oldukça önemli bir yer tuttuğu ifade edilmektedir (Durmaz vd., 2022). Gelişen teknolojinin eğitim alanına yansımaları nedeniyle öğretmenlerin materyal kullanımı noktasından geleneksel uygulamaların dışına çıkabildiği düşünülmektedir. Buna karşın çeşitli platformlarda özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanana uygulamalara derslerde yer verildiğine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları ortam düzenlemelere yönelik görüşlerine bakıldığında, öğrencinin sınıftaki oturma düzeninde yapılan düzenlemenin öğrencinin en ön sıralara oturtulması şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Eldeniz-Çetin ve Acay-Sözbir (2016), Hasanoğlu (2013), Koomen (2016) ve Uzoğlu ve Denizli (2016) gibi alanyazındaki çok sayıda araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmamızda ve literatür ışığında öğretmenler; öğrenme ortamının düzenlenmesi hususunda sadece sınıf içindeki konumunu dikkate almışlardır. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesini etkileyen ışık, ses, ısı, renk gibi değişkenleri de dikkate almaları gerekmektedir. Araştırmada ayrıca fen bilgisi öğretmenleri sınıftaki öğrenme ortamlarını düzenlenmede farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracaktır ayrıca bütün öğrencilerin etkili öğrenmesine de katkı sağlayacaktır (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Fen bilgisi dersinde, bütün öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak önemlidir (Ballone ve Czerniak, 2001). Öğretim ortamı uyarlamalarının yapılmasının özel gereksinimli öğrencilere katkı sağlayacağı ve bunun da kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıracağı unutulmamalıdır.

Araştırmada değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını, gerekli durumlarda ek süre verdiklerini, kısa sürede yapılacak sorulara ve seviyelerine uygun sorulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) de belirtildiği üzere kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesi sürecinin öğrencilerin tanı, yaş, gelişim özellikleri gibi değişkenler dikkate alınarak gerekli uyarlamaların yapılmasıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin halihazırda uyguladıklarını ifade

ettikleri değerlendirme sürecindeki uyarlamalar, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde belirtilen değişkenleri göz önüne aldığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak bulgular, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimi planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli uyarlamalar yaptıklarını, bu uyarlamaların bazılarının alanyazınla örtüştüğünü ancak öğretmenlerin uyarlamalar bağlamında bilgi ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

ÖNERİLER

- Öğretmenlik lisans programlarında özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine ilişkin özel eğitim ve kaynaştırma dersi dışında zorunlu derslere yer verilmeli, özellikle öğretimde uyarlamalar bağlamında sunulan bilgiler arttırılmalıdır.
- Alanyazında halihazırda öğretmenlerin erişimin sağlayabileceği öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama içeriğine sahip Türkçe kaynakların çok sınırlı olması nedeniyle uzmanlarca ulaşılabilir kaynaklar oluşturulmalı ve yaygınlaştırma çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Çeşitli özel gereksinim gruplarına yönelik materyallerin / etkinliklerin hazırlanması ve öğretmenlerin kullanımına sunulması önerilmektedir.
- Hizmet içi ya da online eğitimler yoluyla üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapan akademisyenlerin mevcut öğretmenlere yönelik öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama bağlamında eğitimler düzenlenmesi yararlı olacaktır.

İleri araştırmalarda gözlemler yoluyla öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamaların incelenmesi, özel gereksinimli öğrencilere uygunluğunun değerlendirilmesi, süreçte sorun belirlenmesi durumunda eylem araştırmaları gerçekleştirilerek bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akın, E. (2015). Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 384-393.
- Akkuş, Ş. (2019). *Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Aktaş, B., & Çiftci-Tekinarslan, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet*

- Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Ipekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.
- Allen, M. H., Matthews, C. E., & Parsons, S. A. (2013). A second-grade teacher's adaptive teaching during an integrated science-literacy unit. *Teaching and Teacher Education*, 35, 114-125.
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Atbaşı, Z. (2020). Öğrenme güçlüğünde müdahaleye yanıt modeli ve uygulanması. Kurnaz, A. ve Sarı, H. (Ed.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri içinde* (ss. 152-173). Pegem Akademi.
- Avşar-Tuncay, A., & Kızılaslan, A. (2022). Pre-service teachers sentiments attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309-322.
- Aydın, M. E., & Yıldırım, H. H. (2022). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerde akademik becerilerin öğretimi, H. H. Selvi (Ed.). *Rehabilitasyon merkezlerine yönelik özel eğitim el kitabı içinde* (ss.259-286). Eğiten Kitap
- Ballone, L. M., & Czerniak, C. (2001). Teachers beliefs about accommodating students learning styles in science classes. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 6(2), 1-43.
- Batu, E. S., & Kırcaali İftar, G. (2010). *Kaynaştırma* (5. Baskı).Kök Yayıncılık.
- Batu, S. E., Cüre, G., Erten, A. F., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.
- Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science education and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 223-232.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Cengiz, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma becerileri öz değerlendirmeleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful

- inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169-183.
- Daniels, V.I. (1998). How to manage disruptive behavior in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 26-31.
- De Jager, B., Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842.
- Dieker, L. A., & Murawski, W.W. (2003). Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-14.
- Durmaz, O., Kızılaslan, A., & Yazıcıoğlu, T. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 55, 128-146.
- Eldeniz-Çetin, M., & Acay-Sözbir, S. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2221-2238.
- Forlin, C., & Bamford, G. (2005). Sustaining an inclusive approach to schooling in a middle school location. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 172-181.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Grillo, K. J., & Dieker, L. A. (2013). A new twist on vocabulary instruction for students with learning disabilities in biology. *The American Biology Teacher*, 75(4), 264-267.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür ve S. Rakap (ed.). *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss 19-48). Pegem Akademi.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- İnce, M., & Fırat- Durdukoca, Ş. (2022). Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 132-145.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin

- kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karabulut, A. (2018). Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: Danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde*, (s. 41-54). Ankara: Vize Akademik.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Koomen, M. H. (2016). Inclusive science education: Learning from wizard. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 293-325.
- Korkmaz-Ersan, V. D., & Sonmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Estüdam Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-100.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
- Macaroğlu-Akgül, E., & Mertoğlu, H. (2020). Öğretmen yetiştirme programlarında otizm farkındalığı: fen bilgisi eğitimi örneği. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pasmaz, A., & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131-154.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publication.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *T.C. Resmi Gazete*. 30471
- Özkubat, U., & Karabulut, A. (2021). Öğrenme güçlüğü olan bireyler. Vural, M. & Barut, Y. (Ed). *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 105 -130). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özkubat, U., Sanır, H., & Özmen, E. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal*

- Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.
- Parsons, S. A., & Vaughn, M. (2014). A multiple case study of two teachers' instructional adaptations. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 299-318.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1998). Introduction to special issue on teachers' perceptions: Issues related to the instruction of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 3-15.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.
- Sola-Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2015). Science education for students with intellectual disability: a case study. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 804-820.
- Temiz, Z., & Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarlama çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak. *İlköğretim Online*, 17(3), 1738-1750.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France.
- Uzoğlu, M., & Denizli, H. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Van Limbeek, C. A. (2008). *What adaptations and modifications do regular classroom teachers report making to their programs and practices in order to meet the needs of students with mild disabilities and learning difficulties?* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Canberra, Canberra.
- Vural, M., & Yıkmuş A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publication.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Öğrencilerin Çevre Eğitimine Dair Öz-Yeterlikleri ve Çevre Etiği Farkındalık Algılarıyla Ekolojik Vatandaşlıklarının İlişkisi

Merve ALTIN^a, Nur AKCANCA^b

Yüklenme: 10.01.2023 Kabul: 31.05.2023

Erken Görünüm: 26.07.2023 Yayınlanma: 30.07.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.02.003

Anahtar Kelimeler:

Çevre eğitimi öz-yeterlik,
Çevre etiği farkındalık
algısı,
Ekolojik vatandaşlık,
Okul öncesi öğretmenliği

Keywords:

Self-efficacy on
environmental education,
Environmental ethics
awareness perception,
Ecological citizenship,
Pre-school teaching

Yazar Bilgileri:

a. Çanakkale Onsekiz
Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Çanakkale, Türkiye
Orcid:
0000-0002-4710-9041
mervealtin@hotmail.com
Sorumlu Yazar

b. Çanakkale Onsekiz
Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Çanakkale, Türkiye
Orcid:
0000-0003-4074-0639
nurakcanca@comu.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi dönemin çevresel değerlerin özümsemesinde önemli bir zaman aralığı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin çevreye ilişkin farkındalık elde edebilmesinde ise örnek teşkil edecek olan öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik inancına, çevre etiği farkındalık algısına sahip ekolojik vatandaş olmaları gerektiği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerini, çevre etiği farkındalık algılarını ve ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirleyerek birbirlerine etkisini yordamaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde 2020-2021 öğretim yılında 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenimlerini sürdüren toplam 254 okul öncesi öğretmenliği öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler "Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği", "Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği" ve "Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olduğuna, çevre etiği farkındalık algılarının çok yüksek olduğuna ve ekolojik vatandaşlıklarının orta düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevre eğitime ilişkin öz-yeterlik, çevre etiği farkındalık algılarının ekolojik vatandaşlıkları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çevre eğitime dair öz-yeterlik, çevre etiği farkındalık algılarının, ekolojik vatandaşlıkları üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde, çevre eğitime dair öz-yeterliklerinin ve çevre etiği farkındalık algılarının, ekolojik vatandaşlık toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin lisans eğitimi programlarının içeriğine çevre eğitimi öz-yeterliği, çevre etiği farkındalık algılarını destekleyici dersler eklenmesi, ekolojik vatandaşlıklarına da katkı sağlayacağından dolayı çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Bu çalışma, Doç. Dr. Nur AKCANCA danışmanlığında Merve ALTIN tarafından hazırlanan yüksek lisans tez verilerinden üretilmiştir

Altın, M., & Akcanca, N. (2023). Öğrencilerin çevre eğitime dair öz-yeterlikleri ve çevre etiği farkındalık algılarıyla ekolojik vatandaşlıklarının ilişkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 179-197. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.003>.

Students' Self-Efficacy Regarding Environmental Education and the Relationship between Their Perceptions of Environmental Ethics Awareness and Their Ecological Citizenship

ABSTRACT

It is known that the pre-school period is a critical time frame for internalizing environmental values. It is believed that teachers who serve as exemplary role models should possess ecological citizenship by having self-efficacy in environmental education and awareness of environmental ethics to facilitate students' awareness of the environment. Based on this, this research aims to determine the levels of environmental education self-efficacy, awareness of environmental ethics, and ecological citizenship among pre-school teacher education students and to explore how these factors influence each other. In this study, the correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The study's sample group consists of 254 pre-school teacher education students who were enrolled in the 1st, 2nd, and 3rd grades during the 2020-2021 academic year at Çanakkale Onsekiz Mart University. The data of this study were collected using "Environmental Education Self-Efficacy Scale," "Environmental Ethics Awareness Scale" and "Ecological Citizenship Scale." The study results indicated that pre-school teaching students have a high level of environmental education self-efficacy level, a very high perception of environmental ethics awareness, and a medium ecological citizenship level. It has been found that there is a moderate and significant relationship between students' self-efficacy in environmental education, awareness of environmental ethics, and ecological citizenship. When the predictive effects of environmental education self-efficacy and environmental ethics awareness perceptions of students on their ecological citizenship were examined, it was noted that environmental education self-efficacy and environmental ethics awareness perceptions significantly predicted total ecological citizenship scores. One of the study's recommendations is to add courses that support students' self-efficacy in ecological education and awareness of environmental ethics to the content of undergraduate education programs. It is suggested that incorporating such courses would enhance these aspects and contribute to students' ecological citizenship.

GİRİŞ

Günümüzde artış gösteren çevre problemleri sebebiyle çevre kavramının önemi üzerinde daha fazla durulmaktadır. Çevre, tanımlamayı yapan ilgili alana göre farklılık göstermekle birlikte en sade ifadeyle dünyamızdaki bütün varlıkların uyum içerisinde yaşam sürdüğü bölge şeklinde tanımlanabilir (Ceyhan, 2020). Toplumdaki bireylerin çevredeki oluşumun uyumunu hasara uğratmasının neticesinde birçok çevre problemleri ile yüzleşmek kaçınılmaz bir hale gelmiştir (Yenice ve Alpak Tunç, 2018). Gün geçtikçe artış gösteren nüfus, kaynakların aşırı bir şekilde kullanılmasına neden olmaktadır. Sanayi alanında gerçekleşen ilerlemeler, ekosistemdeki düzenin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Uyanık, 2017). Tabiata dair yeterince eğitime ve bilince sahip olmamanın paralelinde doğaya verilen hasarın git gide büyümesi söz konusudur. Bahsi geçen durumlar çevre sorunlarına sebebiyet veren etmenlerden yalnızca birkaçıdır. İnsanlığın bir an önce çevrenin önemini farkındalığının kazanılmasını sağlayarak, dünyamızı bu tehlikeli hal içerisinden kurtarması gerekmektedir.

Çevreye karşı farkındalığın küçük yaşlarda şekillenmeye başladığı bilinmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, çevreye dair büyük bir merak duyma ve bir bilim insanı gibi incelemelerde bulunma eğilimindedirler (Kabadayı ve Altınsoy, 2018). Gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; bu dönemde çocuklara çevre konularında eğitim sunulmasının, onlarda tabiatı anlamaya ilişkin şemalar oluşturduğuna, doğayı muhafaza etmek ve daha yaşanılabilir bir duruma getirmek için faaliyetlerde yer almalarına isteklilik sağladığına ulaşılmaktadır (Ardoin ve Bowers, 2020). Nitekim çevredeki problemlerin kaynağı olarak insanların bu konularda yeterince bilince sahip olmamaları da düşünülmektedir (Kurt Gökçeli ve Özer, 2022). Uzmanlar da çevre problemlerinin üstesinden gelebilmenin ve de çevre konularında bilinçlenmenin okullarda sunulan eğitimlerle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Moorthy ve Akwen, 2020). Çevre hakkında farkındalık oluşturmaya okul öncesi dönemde başladığı takdirde daha kalıcı bir etkinin varlığı ve bu aşamada çocuklara rol model olacak olanların okul öncesi öğretmenleri olduğu bilinmektedir (Çabuk, Baş ve Teke, 2017).

Öğretmenlerin, çocukların doğaya dair farkındalık geliştirebilmesinde ve de çevre problemlerinin sona erebilmesinde kilit bir rolü bulunmaktadır (Nagra, 2010). Onların çevreye dair eğitim sunabilme hususunda yeterli öz-yeterliği kazanmış olmaları gerekli görülmektedir. Öz-yeterlik inancı düşük seviyede bulunan öğretmenlerden ziyade öz-yeterliği yüksek seviyede olan öğretmenlerin çocukların davranışlarında iyi anlamda

etkisinin bulunduğu belirtilmektedir (Khan, Fleva ve Qazi, 2015). İnsanlığın doğa üzerindeki olumsuz tutumlarını en aza indirgemeyi hedefleyen kavramlardan biri de çevre etiğidir (Saka, 2016). Çevre sorunlarının sona erdirilmesini hedefleyen bu kavram bütün yaşayan canlıların eşit derecede haklarının var olduğunu temel almakla beraber insanların ve tabiatın ahlaki ilişkilerine yönelik bir öğretilerdir (Nasibulina, 2015). Kişiler, faydalı bir çevre etiği farkındalık algısına sahip olduklarında, bu diğer canlılara olan tutumlarında da daha iyi yaklaşım sergilemelerine vesile olmakla birlikte çevreyi tahrip etmemelerine dair önlemin de içten bir güvencesi olmaktadır (Soleimanpour Omran, 2014). Çevreye dair duyulan kaygıların artış göstermesi kişilerin ve de çevrenin etkileşimlerinin nasıl bir biçimde olmasına yönelik de fikir ayrılıklarına neden olmaktadır. Bu bağlamda karşımıza, tabiattaki sorunları çözümlenmeyi amaç olarak benimseyen ve bunun geleneksel vatandaşlığın bakış açısıyla mümkün olamayacağını belirten ekolojik vatandaşlık kavramı çıkmaktadır (Jagers, Martinsson ve Matti, 2014). İleri düzeyde ekolojik vatandaşlığa sahip bireyler, buldukları konumda ve süreçte etkileşimde olmadıkları bireylere karşı da sorumluluklarının olduğunu farkındadırlar (Demirer ve Şaşmaz Ören, 2020). Onlar çevrelerindeki birçok problemin sadece kendi ülkesini etkilemediğinin, iyi veya kötü olayların kozmik bir etkisinin bulunduğunun bilincine varmışlardır (İçen ve Akpınar, 2012). Öğretmenlerin, bireylerde bahsi geçen kavramlara dair farkındalık oluşturabilmesi için çevreye ilişkin salt bilgiyi aktaran konumunda bulunmaması, onlardan bu kavramları benimseyerek örnek olmaları beklenmektedir (Akçay, Halmatov ve Ekin, 2017).

Son zamanlarda ekolojideki dengeyi sağlamada üniversite eğitiminin ne kadar önemli olduğu anlaşılmakta çünkü bu kurumlarda eğitimlerini sürdüren bireyler, gelecekte farklı meslek alanlarında çalışacaklar ve farklı kademelerde eğitim verecek olan öğretmenlerdir (Major, Namestovski, Horák, Bagány ve Krekić, 2017). Alanyazında öğretmenlerin, çevre eğitiminin amaçlarını kazanabilmesinde ve çevreye karşı farkındalık algıları oluşturulabilmesinde çevre eğitimindeki anahtar rollerinin bulunduğu vurgusu çok defa yapılmıştır (Kumar ve Rani, 2018). Alanyazına bakıldığında, çevre eğitimine ilişkin öz-yeterlik, çevre etiği farkındalık algısı ve ekolojik vatandaşlık konularının ayrı ayrı ele alındığı, çeşitli branşlarda eğitimlerine devam eden öğretmen adayları ile yürütülen araştırmalara rastlanmaktadır (Erkol ve Erbasan, 2018; Kumar ve Rani, 2018; Yılmaz, Karakaya, Çimen ve Adıgüzel, 2019). Okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise sayılarının sınırlı olduğuna ve bahsi geçen üç konunun tek bir çalışmada birlikte bulunmadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen

çalışmaların ise nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerinden yararlanılarak yapıldığına ulaşılmaktadır (Karatekin, Salman ve Uysal, 2019; Saka, 2016; Tanık Önal, 2020).

Genel olarak ilgili konuyu temel almış araştırmalara bakıldığında özellikle erken dönemlerde ekolojik vatandaşlık yaklaşımına, çevre etiği değerlerine, çevre önemi farkındalığının kazanılmasına ve bu noktada öğretmen rollerinin üzerinde durulmasına vurgu yaptıkları görülmektedir (Gal ve Gan, 2020; Kaygısız, Benzer ve Eren, 2019). Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin, çevre etiği farkındalık algılarının ve ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi ve birbirlerine etkisinin yordanması amaçlanmıştır çünkü gelecek kuşaklarda çevreye dair farkındalık oluşturma noktasında eğitimin ilk kademesinde eğitim verecek olanlar okul öncesi öğretmenliği öğrencileridir. Öğrencilerin benimsedikleri çevre eğitimi öz-yeterlik inançlarının ve çevre etiği farkındalık algılarının, ekolojik vatandaşlıklarına etki edebileceği varsayılmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi sunma noktasında öz-yeterliklerinin, çevre etiği farkındalık algılarının ve ekolojik vatandaşlıklarının seviyelerinin ortaya çıkarılması önemli görülmekte olup alana katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda dört soruya yanıt aranmıştır: 1) Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimine dair öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?, 2) Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre etiği farkındalık algılarının düzeyleri nasıldır?, 3) Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin ekolojik vatandaşlıklarının düzeyleri nasıldır?, 4) Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimine ilişkin öz-yeterlikleri ve çevre etiği farkındalık algıları, ekolojik vatandaşlıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini, çevre etiği farkındalık algılarını ve ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirleyerek birbirlerine etkisini yordamak hedeflenmektedir. Araştırmanın hedefi kapsamında nicel araştırma metotlarından genel tarama modeli esas olarak alınarak ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar, katılımcıların fazla olduğu gruplarda, incelenen konuya yönelik özellikleri tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmalardır (Can, 2019). Araştırma modeli olarak

ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla sayıda değişkenin arasındaki beraber değişim varlığını ya da derecesini belirlemek hedefiyle gerçekleştirilir (Karasar, 2020). Bu araştırmada ise amaca uygun olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2020-2021 yılı, bahar döneminde, okul öncesi öğretmenliği bölümünde, öğrenimlerini 1., 2. ve 3. sınıflarda sürdüren toplam 254 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun evreni temsil etme oranı ise %76.9'dur. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmada uygun örnekleme yönteminden faydalanılmasının nedenleri arasında pandemi sürecinde bulunulması da vardır. Bu örneklem alınırken zaman, maddi koşullar ve benzer sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolaylıkla ulaşılabilen ve araştırma gerçekleştirilebilen birimlerden seçilmesi söz konusudur (Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Özlü, Keskin ve Gül (2013) tarafından geliştirilen "Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeği (ÇÖZ)" kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97, alt boyutlar için Cronbach Alpha değerleri ise "Alan bilgisi" alt boyutunda 0.93, "Öğretim stratejileri" alt boyutunda 0.96 olarak bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi her madde için 0-100 arasında (10 birim fark ile) yapılmıştır. Ölçeğin tamamından alınabilecek puanlar 0-2400, "Alan bilgisi" alt boyutundan 0-1000, "Öğretim stratejileri" alt boyutundan ise 0-1400 aralığında değişmektedir. Yapılan araştırmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97, "Alan bilgisi" alt boyutu için 0.96, "Öğretim stratejileri" alt boyutu için ise 0.95 şeklinde bulunmuştur.

Öğrencilerin çevre etiği farkındalık algılarının düzeylerinin belirlenmesi için Özer (2015) tarafından geliştirilmiş "Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği (ÇEF)" kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.95, alt boyutlar için ise sırasıyla "Çevre etiğinin tanımı" 0.92, "Çevre etiğine yönelik önlemler" 0.902, "Çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri" 0.823, "Çevre etiğinin amacı" 0.675 olarak bulunmaktadır. Ölçekten alınabilen maksimum puan 115'tir. Ölçek beşli likert tipte derecelendirilmektedir. Yapılan çalışmada tekrar hesaplanarak ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.89 şeklinde bulunmuştur. Alt boyutlar için ulaşılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise "Çevre etiğinin tanımı" boyutunda

0.81, “Çevre etiğine yönelik önlemler” boyutunda 0.72, “Çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri” boyutunda 0.70 ve “Çevre etiğinin amacı” boyutunda 0.73 şeklindedir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin ekolojik vatandaşlık düzeylerini tespit etmek hedefiyle de Karatekin ve Uysal (2018) tarafından geliştirilen “Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği’nden (EVÖ)” yararlanılmıştır. Ölçek 24 maddeden ve 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.90, “Katılım” alt boyutu için 0.865, “Sürdürülebilirlik” 0.762, “Sorumluluk” 0.745, “Hak ve adalet” 0.636 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en az puanın 24, maksimum puanın ise 120 olduğu bilinmektedir. Ölçek beşli likert olarak derecelendirilmektedir. Yürütülen araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanarak ölçeğin geneli için 0.90 değerine ulaşılırken, “Katılım” alt boyutu için 0.86, “Sürdürülebilirlik” 0.76, “Sorumluluk” 0.72, “Hak ve adalet” alt boyutu için 0.56 değerlerine ulaşılmıştır. “Hak ve adalet” alt boyutu için bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, madde sayısının azlığına bağlanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Covid-19 pandemi şartları nedeniyle üniversitelerin uzaktan eğitim sunmasından dolayı, Google Formlar vasıtasıyla online biçimde ölçeklerin içeriklerini ve hedeflerini açıklayan yönergeler eşliğinde veriler toplanmıştır. Gönüllük esası göz önünde bulundurularak ilgili ölçekleri dolduran ve ileten öğrencilerden elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ÇÖZ, ÇEF ve EVÖ’den elde edilen veriler SPSS 20 ile analiz edilmiştir. Çalışmada yanıt aranan sorular için Pearson Momentler çarpımı korelasyon tekniğinden faydalanılmasına, standart çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiş, öncesinde verilerin normallikleri ve doğrusal yapıda olup olmadığı betimsel analiz ile incelenmiştir. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği’nden edinilen veriler normal dağılım göstermezken, Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeği’nden ve Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği’nden ulaşılan verilerin ise normal bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. Regresyon analizlerinin amacı, yordayıcı değişkenlerden hangisinin yordanan değişkenlere daha fazla etkisi olduğunu tespit etmektir (Topal, Eydur, Yağanoğlu, Sönmez ve Keskin, 2010). Yordayıcı ve yordanan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi genellemek için örneklem sayısı yeterliliği ve normal dağılım bulunması şart olarak görülmektedir (Can, 2019). Veri

setlerinin doğrusallığı saçılma diyagramı ile incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda saçılma diyagramlarının doğrusal bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada yordayıcı olarak belirlenen değişkenler çevre eğitimi öz-yeterliği ve çevre etiği farkındalık algıları, yordanan olarak belirlenen değişken ise ekolojik vatandaşlıktır.

Çalışmanın bulgular bölümünde yer alan ölçeklere ait puan ortalamaları 1-1.80 puan arası çok düşük, 1.81-2.60 puan arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olacak şekilde değerlendirilmiştir. Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayılarını (r) yorumlamada, korelasyon katsayısı 0.70-1.00 arasında ise 'yüksek'; 0.70-0.30 arasında ise 'orta'; 0.30-0.00 arasında ise 'düşük' düzeyde pozitif yönde ilişki bulunduğu şeklinde temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 15.04.2021 tarihinde, E-84026528-050.01.04-2100058541 sayılı kararı ile bilimsel etik ilkelere uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde yer alan veriler alt problemlere ilişkin başlıklar çerçevesinde yer alacaktır.

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin ve alt boyutlarının betimleyici istatistiki değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Dair Betimleyici Değerler

Değişken	N	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	\bar{X}	S
Alan bilgisi	254	1000,00	120,00	712,32	168,77
Öğretim stratejileri	254	1400,00	100,00	974,07	253,84
ÇÖZ	254	2400,00	230,00	1686,39	416,76

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin "Alan bilgisi" alt boyutundan aldıkları puanların \bar{x} = 712,32 standart sapma değerlerinin S= 168,77, "Öğretim stratejileri" alt boyutundan elde ettikleri puanlarının \bar{X} = 974,07, standart sapma değerlerinin ise S= 253,84 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin \bar{X} = 1686,39, standart sapma değerlerinin S= 416,76 şeklinde olduğu ifade edilmektedir.

Öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımının sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı

Alt Boyutlar	Puan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Alan bilgisi	0-200	3	1,2
	201-400	8	3,1
	401-600	50	19,7
	601-800	110	43,3
	801-1000	83	32,7
	Toplam	254	100
Öğretim stratejileri	0-200	2	0,8
	201-400	7	2,8
	401-600	8	3,1
	601-800	40	15,7
	801-1000	69	27,2
	1001-1200	81	31,9
	1201-1400	47	18,5
Toplam	254	100	
ÇÖZ	1401-1600	40	15,7
	1601-1800	47	18,5
	1801-2000	53	20,9
	2001-2200	35	13,8
	2201-2400	23	9,1
Toplam	254	100	

Tablo 2’ye bakıldığında alan bilgisi alt boyutunda çoğunluğun (%43,3) aldığı puanlar 601-800 puan aralığındadır. Öğretim stratejileri boyutundan alınan puanlar incelendiğinde ise %31,9’luk kısmın 1001-1200 aralığında puanlar aldığına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin boyutlardan elde edilebilecek puanlar göz önünde bulundurulduğunda “Alan bilgisi” ve “Öğretim stratejileri” alt boyutlarında yüksek öz-yeterliklerinin olduğu ifade edilebilmektedir. Ölçek genelinden alınan puanlar incelendiğinde %20,9’luk bir kısmın puanları 1801-2000 aralığındadır. Hemen hemen %62’lik bir dilimin 1601 üzerinde puanlara sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan öğrencilerin çevre eğitimi konusunda yüksek öz-yeterliklerinin olduğu söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrencilerin çevre etiği farkındalık algılarının düzeylerinin ve alt boyutlarının betimleyici istatistiki değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevre Etiği Farkındalık Algılarının Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Dair Betimleyici Değerler

Değişken	N	\bar{X}	S
Çevre etiğinin tanımı	254	4,74	0,37
Çevre etiğine yönelik önlemler	254	4,53	0,40
Çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri	254	4,48	0,46
Çevre etiğinin amacı	254	4,80	0,34
ÇEF	254	4,62	0,33

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından olan çevre etiğinin tanımının ($\bar{X}= 4,74$) çok yüksek, çevre etiğine yönelik önlemlerin ($\bar{X}= 4,53$) çok yüksek, çevre etiğinin ortaya çıkış nedenlerinin ($\bar{X}= 4,48$) çok yüksek, çevre etiğinin amacının ($\bar{X}= 4,80$) çok yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak çevre etiği farkındalıklarının ise ($\bar{X}= 4,62$) çok yüksek olduğu bulunmuştur.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrencilerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin ve alt boyutlarının betimleyici istatistiki değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Dair Betimleyici Değerler

Değişken	N	\bar{X}	S
Katılım	254	2,28	0,87
Sürdürülebilirlik	254	3,44	0,73
Sorumluluk	254	3,33	0,73
Hak ve adalet	254	4,40	0,61
EVÖ	254	3,14	0,63

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin "Katılım" alt boyutunda ($\bar{X}= 2,28$) çok düşük, "Sürdürülebilirlik" ($\bar{X}= 3,44$) yüksek, "Sorumluluk" ($\bar{X}= 3,33$) orta, "Hak ve adalet" in ($\bar{X}= 4,40$) çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Ekolojik vatandaşlıklarının ($\bar{X}= 3,14$) orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Yürütülen araştırmanın yordayıcı değişkenleri olarak belirlenen çevre eğitimi öz-yeterlik ve çevre etiği farkındalık algılarına dair toplam puanlarının, ekolojik vatandaşlıklarını toplam puandan yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizinde ulaşılan değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik ve Çevre Etiği Farkındalık Algılarının, Ekolojik Vatandaşlıklarına Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	27,42	11,97	-	2,28	0,02	-	-
ÇÖZ	0,01	0,00	0,38	6,47	0,00	0,40	0,37
ÇEF	0,23	0,11	0,11	2,03	0,04	0,20	0,12

R=0,42 ; R²=0,18
F₍₂₋₂₅₁₎=27,58; p=0,00

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri ve çevre etiği farkındalık algılarının, ekolojik vatandaşlıkları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir, R=0,42, R²=0,18, p<0,01. İsmi geçen iki değişken toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ekolojik vatandaşlıklarının üzerinde görece önem sırası; ÇÖZ ve ÇEF şeklindedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları incelendiğinde ise ÇÖZ ve ÇEF değişkenlerinin ekolojik vatandaşlıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin ve çevre etiği farkındalık algılarının, ekolojik vatandaşlıkları üzerinde önemli bir etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrencilerin ekolojik vatandaşlıkları ile çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,40), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi incelendiğinde (r=0,37)] görülmektedir. Öğrencilerin ekolojik vatandaşlıkları ile çevre etiği farkındalık algılarının puanları arasında ikili korelasyona bakıldığında ise pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,20), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,12)] görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi sunabilmeye ilişkin genele bakıldığında ve “alan bilgisi” ve “öğretim stratejileri” noktasında kendilerini yüksek öz-yeterlik sahibi olarak gördükleri belirlenmiştir. Alanyazında farklı çalışmaların bulguları söz konusu bulguyu destekler niteliktedir. Erkol ve Erbasan (2018), Yıldırım, Kışoğlu ve Salman (2018) da farklı branşlardaki öğretmenler ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin düzeylerinin yüksek olduğuna ulaşmaktadır. Çevre

hakkında bireylere farkındalık kazandırabilmede, öğretmenlerin ve eğitim programlarının yapısının niteliğinin önemi bilinmektedir (Nalçacı ve Beldağ, 2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimine dair yüksek öz-yeterlik düzeylerinin bulunduğu ulaşılmış olması umut vericidir. Eğitimcinin kendi yapabileceklerine dair yargısı ve bilgi aktarımı esnasında kullanacakları teknikler arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir (Seçkin ve Başbay, 2013). Eğitim fakültelerinde sunulan derslerin kişinin bilgi aktarmaya dair inanç oluşturmaya katkı sağlamasından dolayı bu sonuca ulaşıldığı düşünülebilir.

Ulaşılan bir diğer sonuç, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre etiği farkındalık algılarının genel olarak çok yüksek düzeyde olduğudur. Karakuş ve Çimen (2020), Saka (2016) çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çevre merkezci yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Erten ve Aydoğdu (2011) araştırmalarında Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevre merkezli tutuma sahip olduklarına ulaşmaktadır. Ulaşılan bulgular gerçekleştirilen araştırma konusu bağlamında kısmen farklılığa sahip olsa da öğrencilerin tabiat için çaba sarf ettikleri ortaya konulmakta ve araştırmada açığa çıkarılan çevre etiği farkındalık algıları bakımından benzerliklerinin olduğu söylenebilmektedir. Eğitim fakültelerindeki ders içeriklerinin bireylerdeki empati becerisini geliştirmeye katkı sağladığına ve bunun da çevreye karşı etik farkındalık algılarına yansıdığına bu sebeple çevre etiği farkındalık algılarının yüksek olduğu düşünülmektedir. İnsanların empati kurma kabiliyetlerinin gelişimine, uygulamalı eğitimlerin etkisinin olduğu bilinmektedir (Çelik ve Çağdaş, 2010). Ayrıca başarılı bir çevre eğitimi gerçekleştirilebilmesinde ve çevre farkındalığı oluşturulmasında da empati yeteneğine vurgu yapılmaktadır (Konuk ve Yıldırım, 2018).

Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde ekolojik vatandaşlığı benimsediklerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin ekolojik vatandaşlığın alt boyutu olan "Sürdürülebilirlik" noktasında yüksek, "Hak ve adalet" çok yüksek, "Sorumluluk" orta, "Katılım" da çok düşük olduğu bulunmuştur. Çevre sorunlarının çözüme kavuşmasındaki kilit noktanın, öğretmenlerin çevrenin önemli olduğunun farkında olmalarının, çevreye ilişkin kaygılanmalarının ve bunun sonucunda sorumluluklarından kaçınmayarak katılım noktasında aktif olarak yer almalarının olduğu düşünülmektedir (Yuan, Wu, Chen ve Li, 2017). Ekolojik vatandaşlığı içtenlikle benimsemiş bireylerden beklenen de çevreyi korumak adına yapılan faaliyetlere etkin bir biçimde katılım göstermeleridir (Mengsi ve Zhengke, 2018). Gelecekte okul öncesi öğretmeni olarak

okullarda görev yapacak olan öğrencilerin, sahip oldukları ekolojik vatandaşlıklarının orta seviyede bulunması, özellikle sorumluluk, katılım boyutlarında yeterli ve aktif olmadıklarına ulaşılması endişelendiricidir. Karatekin vd. (2019) tarafından yürütülen örneklem grubunda sınıf, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmen adaylarının yer aldığı araştırmada, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmen adaylarının diğer branşlara kıyasla daha düşük düzeyde ekolojik vatandaşlığı benimsediklerine, tüm branşların katılım boyutunda çok düşük düzeyde puanlara sahip olduklarına ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada Yılmaz vd. (2019) çevre konularıyla ilgili bir etkinlikte yer almanın, öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlıklarının katılım ve sorumluluk boyutlarıyla olan anlamlı ilişkisini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde ekolojik vatandaşlığı benimsemeleri, ekolojik vatandaşlığın görevleri hakkında bilgi birikimlerinin olmamasından kaynaklanabilir. Sorumluluklarının nispeten farkında olmalarına rağmen bireysel olarak çabalamanın büyük bir etki yaratmayacağı düşüncesinden dolayı davranışlarını şekillendirmeleri ve katılımında yer almamaları söz konusu olabilir.

Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitimi sunmaya ilişkin öz-yeterliklerinin ve çevre etiği farkındalık algılarının ekolojik vatandaşlıkları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkide olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri ve çevre etiği farkındalık algılarının ekolojik vatandaşlıklarının %20'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ekolojik vatandaşlığa etkisi olabilecek diğer etmenler dikkate alındığında bu oranın oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda, çevre eğitimi sunabilmeye ilişkin kendilerine dair öz-yeterliği ve çevre etiği farkındalık algısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin, ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğuna yönelik yorum yapılabilir. Endüstrileşmenin artmasıyla orantılı bir şekilde insanlığın hayat süreci iyileşmesine karşın endüstrileşmenin çevre problemlerini de beraberinde getirdiği bilinmektedir (Boran Torun, 2021). Çevrede oluşan problemlerin ve insan ile çevre ilişkisinde yitirilen ahengin yeniden yerine getirilebilmesi için toplumdaki tüm bireylerin bu sürece gönüllü olarak katılım sağlamaları gerekmektedir (Öner ve Koruklu, 2020). Bireyin bir çevre sorununun çözümüne dair eyleme geçebilmesinin ve davranışta bulunabilmesinin ön şartı, o sorun kapsamında bilgiye sahip olması gerekliliğidir (Önal, Coşkun ve Atasoy, 2017). Uzun (2021) ve Sancak (2022) da üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmalarında, bireylerin çevre problemlerine yönelik bilgiye sahip olduklarında bundan hareketle çevreyle olan ilişkilerinde ve çevreye karşı davranışlarında daha çok olumlu tutum ve davranışlarda

bulunacaklarına ulaşarak, çevreye dair bilinç oluşturmaya erken yaşlarda başlanmasının önemliliğini vurgulamaktadırlar. Kişi ve doğa etkileşiminin önemi, çevrenin yalnız ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde modern bakış açılarıyla incelenmesinin gerekli olduğunu gün yüzüne çıkarmaktadır (Zengin, 2008). Bu noktada ekolojik sistem içerisinde canlı ve cansız çevreyi tümüyle korumayı amaçlarından biri olarak gören ekolojik vatandaşlara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (Karatekin ve Uysal, 2018). İnsanlığın, yalnızca doğanın bir bölümünü oluşturduğunun bilincine varması, bu durumun ise çevre eğitimiyle mümkün olduğu bilinmektedir (Kayaer, 2013). Konu dahilindeki alanyazına ve ulaşılan sonuçlara bakıldığında, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin ileride, çevre eğitime ilişkin öz-yeterlikleri ile bilgi aktarımında bulunarak ve çevre etiği farkındalık algılarının olması sonucunda iyi birer model olacakları, nesillerde bilinç oluşturabilecekleri, tüm bunların sonucunda ise ekolojik vatandaşlığın yaklaşımını benimsemiş kişilerin yetişeceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen sonuçlar kapsamında;

- Öğrencilerin lisans eğitimi sürecindeki programlarına çevre eğitimi öz-yeterliklerini, çevre etiği farkındalık algılarını ve de ekolojik vatandaşlıklarını destekleyen zorunlu ve seçmeli dersler eklenmesi, projelerde ve tezlerde bu konularda çalışılmasına dair yönlendirme yapılması,
- Öğrencilerin çevre konularında uzmanlaşmış bireylerin yer aldığı sempozyumlara, kongrelere, konferanslara katılım göstermelerinin teşvik edilmesi,
- Çevre konularıyla ilgili sivil toplum kuruluşlarının ve fakültelerin birlikte çalışması,
- Çevrenin öneminin erken yaşlarda benimsenmesi hedefi doğrultusunda ailelerin bu konularda eğitimciler tarafından bilgilendirilmelerinin sağlanması,
- Farklı araştırmalarda örneklem grubu değiştirilerek, eğitim fakültelerindeki diğer branşlarla ya da farklı fakülteler ile çevre eğitimi öz-yeterliği, çevre etiği farkındalık algısı ve ekolojik vatandaşlık konularında çalışılması,
- Öğrencilerin ekolojik vatandaşlıkları ile ilişkisi olabilecek çevre konularındaki başka kavramlarla araştırmalar yapılması,
- Öğrencilerin çevre eğitimi öz-yeterlikleri, çevre etiği farkındalıkları ve ekolojik vatandaşlıkları hakkında derinlemesine sonuçlar elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri de dahil edilerek incelemeler gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçay, N. O., Halmatov, M., & Ekin, S. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 1-18.
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 1-16.
- Boran Torun, S. (2021). Bazı çevresel atıkların ve doğal liflerin kompozitlerde kullanılabilirliği. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 22(1), 126-133.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Ceyhan, H. (2020). *Çevre hakkı çerçevesinde İran'ın Urmiye Gölü'ndeki uygulamaları*. Astana Yayınları.
- Çabuk, B., Baş, T., & Teke, N. (2017). Resimli öykü kitaplarındaki görseller ve metinler masum mu?. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 984-1016.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 23-38.
- Demirer, T., & Şaşmaz Ören, F. (2020). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık ve ekolojik ayak izi kavramlarına ilişkin düşünceleri: Kelime ilişkilendirme örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 603-642.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Erkol, M., & Erbasan, Ö. (2018). Investigation of teachers' environmental education self-efficacy in terms of different variables. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(3), 810-825.
- Erten, S., & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 158-169.

- Gal, A., & Gan, D. (2020). Transformative sustainability education in higher education: Activating environmental understanding and active citizenship among professional studies learners. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 271-292.
- İçen, M., & Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 277-290.
- Jagers, S. C., Martinsson, J., & Matti, S. (2014). Ecological citizenship: A driver of proenvironmental behaviour?. *Environmental Politics*, 23(3), 434-453.
- Kabadayi, A., & Altınsoy, F. (2018). Traditional and technological methods for raising pre-school children's awareness of environmental pollution for sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 134-144.
- Karakuş, G., & Çimen, O. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 11-435.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karatekin, K., & Uysal, C. (2018). Ecological citizenship scale development study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 82-104.
- Karatekin, K., Salman, M., & Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747-1756.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Kaygısız, G. M., Benzer, E., & Eren, C. D. (2019). Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı, çevre davranışı ve çevre eğitimine ilişkin özyeterliliklerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 125-141.
- Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6(01), 117-125.
- Konuk, Y., & Yıldırım, T. (2018). Empati becerisine dayalı etkinliklerle desteklenen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin çevre bilincine ve akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 57-69.

- Kumar, P. N. S., & Rani, T. S. (2018). A study on environmental competencies of teacher trainees. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(4), 293- 298.
- Kurt Gökçeli, F. ve Özer, M. (2022). Meslek yüksekokulu çocuk gelişimi öğrencilerinin çevre okuryazarlıkları üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 379-411.
- Major, L., Namestovski, Ž., Horák, R., Bagány, Á., & Krekić, V. P. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 255-268.
- Mengsi, Y., & Zhengke, F. (2018). *Construction of environmental citizenship in hypermedia Space*. In International Conference on Educational Research, Economics, Management and Social Sciences (pp. 1407-1411). Francis Academic Press: UK.
- Moorthy, R., & Akwen, G. T. (2020). Environmental ethics through value-based education. *Bangladesh Journal of Bioethics*, 11(2), 1-9.
- Nagra, V. (2010). Environmental education awareness among school teachers. *The Environmentalist*, 30(2), 153-162.
- Nalçacı, A., & Beldağ, A. (2012). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi: Erzurum örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28), 141-154.
- Nasibulina, A. (2015). Education for sustainable development and environmental ethics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 1077-1082.
- Önal, H., Coşkun, S., & Atasoy, E. (2017). Küreselleşen dünyada çevre için eğitimin pedagojik temelleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 143-165.
- Öner, H., & Koruklu, N. (2020). Toplumda çevre bilinci oluşturulabilir mi? Bir grup üniversite öğrencisinin görüşleri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 94-11.
- Özer, N. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Özlü, G., Keskin, M. Ö., & Gül, A. (2013). Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 393-410.
- Saka, M. (2016). Öğretmen adaylarının çevre etiği yaklaşımlarının yordayıcısı olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 6(3), 100-115.

- Sancak, İ. T. B. (2022). Çevresel bilincin, tutum ve davranış üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bingöl Üniversitesi örneği. *Akademik Matbuat*, 6(1), 91-110.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Soleimanpour Omran, M. (2014). The effect of educating environmental ethics on behavior and attitude to environment protection. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(3), 141-150.
- Tanık Önal, N. (2020). Relationship between the attitudes of pre-school teacher candidates towards environmental issues and their self-efficacy beliefs about environmental education. *Review of International Geographical Education Online*, 10(4), 706-727.
- Topal, M., Eyduran, E., Yağanoğlu, A. M., Sönmez, A., & Keskin, S. (2010). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda ridge ve temel bileşenler regresyon analiz yöntemlerinin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-57.
- Uyanık, G. (2017). Investigation of the attitudes towards environmental issues and knowledge levels of preservice teachers. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 36(1), 133-145.
- Uzun, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinci ve duyarlılıklarının belirlenmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 17(1), 173-198.
- Yenice, N., & Alpak Tunç, G. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 207-222.
- Yıldırım, T., Kışoğlu, M., & Salman M. (2018). Coğrafya ve biyoloji öğretmenlerinin çevre eğitiminde öz-yeterliklerinin analizi. *International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(2), 240-254.
- Yılmaz, M., Karakaya, F., Çimen, O., & Adıgüzel, M. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 98-113.
- Yuan, K. S., Wu, T. J., Chen, H. B., & Li, Y. B. (2017). A study on the teachers' professional

knowledge and competence in environmental education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3163-3175.

Zengin, E. (2008). Çevre sorunlarının önlenmesinde önemli bir faktör olarak çevre eğitimi. *Bakı Dövlət Universiteti İlahiyyat Fakültəsinin Elmi Məcmuəsi*, 9, 229-243.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Yabancı Dil Kaygısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Mardin Yeşilli İlçesi Örnekleme

Akif AKTO^a, Ayşegül MUTAF SERİM^b, Recep BINDAK^c

Yüklenme: 10.10.2022 Kabul: 11.07.2023

Erken Görünüm: 26.07.2023 Yayınlanma: 30.07.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.02.004

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil dersi,
Yabancı dil kaygısı,
Lise öğrencileri

Keywords:

Foreign language class,
Foreign language anxiety,
High school students

Yazar Bilgileri:

a. Mardin Artuklu
Üniversitesi, Edebiyat
Fakültesi, Mardin, Türkiye
Orcid:
0000-0002-5838-6335
akifdakto@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Mardin Artuklu
Üniversitesi, Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü Yüksek
Lisans Öğrencisi, Mardin,
Türkiye
Orcid:
0000-0003-1411-8926
eylemsiler_2005@hotmail.com

c. Gaziantep Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Gaziantep,
Türkiye
Orcid:
0000-0002-0005-7862
bindak@gantep.edu.tr

ÖZET

Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sınıflarına özgü bir çeşit benlik algısı olup daha çok yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanır. Bu yönüyle Yabancı dil kaygısı diğer kaygı türlerinden ayrılır. Bu çalışma lise kademesinde öğrenim gören 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenler açısından yabancı dil kaygı düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mardin ilinin Yeşilli ilçesinde lise kademesinde öğrenim gören 201 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %96.5'i hazırlık eğitimi görmemişken sadece %3.5'i hazırlık eğitimi almışlardır. Araştırmanın verileri, Horwitz ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Aydın ve arkadaşları tarafından Türkçeye çevrilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri için betimsel analizler kullanılmıştır. Analizler bir istatistik programıyla yapılmış ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Analizlerde farklı değişkenlere göre öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı düzeylerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Analiz sonucuna göre yabancı dil kaygı puanlarının normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kaygı ortalama puanlarının 5-li Likert derecesine göre dördüncü, "Katılıyorum" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizine göre öğrencilerin yabancı dil kaygı düşeylerinin görece yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve hazırlık sınıfı alıp almadıklarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılıp bu sonuçlara ilişkin araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Analysis of Foreign Language Anxiety in Terms of Some Variables: Sample of Mardin Yeşilli District

ABSTRACT

Foreign language anxiety is a self-perception specific to foreign language learning classes and is mainly caused by the uncertainties of the foreign language learning process. In this respect, foreign language anxiety differs from other types of anxiety. This study was conducted to reveal the foreign language anxiety levels of 9th, 10th and 11th-grade students studying at the high school level in terms of some variables. The descriptive model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study was carried out with the participation of 201 high school students studying in the Yeşilli district of Mardin province in the 2021-2022 academic year. Among the students who participated in the study, 96.5% had not received preparatory education, while only 3.5% had received preparatory education. The Foreign Language Anxiety Inventory (1986), developed by Horwitz et al., was translated into Turkish by Aydın et al. and was used to be the source of the measurement tool in line with the scope of the research. The analyses were conducted using a statistical software program, and a significance level 0.05 was accepted. The findings analyzed whether the students' anxiety levels towards foreign language varied based on different variables. The analysis results revealed that the foreign language anxiety scores show a normal distribution. It was determined that the anxiety average scores of the participants were at the fourth (I agree) level according to the 5-point Likert scale. According to the analysis of the data, it was found that students' foreign language anxiety levels were relatively high. In addition, it was determined that the students' anxiety levels did not differ according to gender, age, and whether they receive a preparatory class. The obtained results were discussed within the literature framework, and recommendations have been made for researchers and practitioners regarding these results.

GİRİŞ

Öğrenme o kadar karmaşık bir süreçtir ki, öğrencilerin bilgiyi almaya hazır olmaları gerekir. Verimli bir öğrenme süreci için öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenmeyi istemeleri ve kendilerini zihinsel olarak hazırlamaları gerekir. Yeni bir dil, üzerinde çalışmaya başlayan insanlar için yeni bir başlangıçtır. Yeni bir başlangıç, yeni bir öğrenme mücadelesidir çünkü ikinci dilde yazmak, okumak, konuşmak ve dinlemek insanlar için genellikle zordur (Horwitz, 2010). Bu zorluklar bireyde kaygı durumu oluşturabilir. Yabancı dil öğrenmeye özgü bu kaygıyı ilk defa Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı Dil Kaygısı olarak adlandırmış ve kavramsal alt yapısını oluşturmuşlardır. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğreniminde önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan biri olarak kabul edilen kaygıyı Amerikan Psikoloji Derneği (APA, 2022) “gerginlik duyguları, endişeli düşünceler ve artan kan basıncı gibi fiziksel değişikliklerle karakterize edilen bir duygu” olarak tanımlar. Yapılan araştırmalar kaygının hem genel öğrenme hem de yabancı dil öğreniminde etkili olduğunu ortaya koymuştur (MacIntyre, 1995). Dil öğrenme kaygısı hem öğrenciler hem de öğretmenler için çok yaygın bir sorundur. Bir yabancı dil öğrenme sırasında karşılaşılan bazı durumlar kaygıya neden olurken aynı durumlar diğer derslerde görülmeyebilmektedir (Horwitz vd., 1986: p. 25). Bu nedenle dil öğrenme kaygısının diğer akademik kaygı türlerinden farklı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, kaygının yaşamın her aşamasındaki insanlar için, özellikle öğrenciler için önemli bir sorun olduğu gerçeğinden hareketle, genel olarak yabancı dil kaygısının kaynaklarını ve etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

Kaygı, duygusal bir dürtü (Balemir, 2009) veya objektif olmayan durumlara karşı oluşturulan endişe duygusu (Ocaktan, Keklik ve Çöl, 2002) olarak da tanımlanabilir. Kısaca kaygı kişinin yaşadığı o anda ve gelecekte nasıl gerçekleşeceği belli olmayan; belki de gerçekleşmesi hiç muhtemel olmayan öznel bir durumla ilgili endişe ve tedirginlik duyma hali olarak tanımlanabilir (Erskine, 2018; Kring ve Johnson, 2015). Kaygı insanın fiziksel ve sosyal çevreden gelen hayati fonksiyonlarını lehine veya aleyhine etkileyebilir (Chapman, 2007). Buna göre bireyin hafıza ve bilişsel özellikleri üzerinde kaygının olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Kaygı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları önemli bir engel olarak görüldüğü için, eğitimciler açısından dil öğreniminde önemli bir konu olmuştur.

Genel araştırmalarının bulguları, dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkisi olan, dil öğrenmeye özgü bir tür kaygının var olduğunu göstermiştir (Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 1999). Dil kaygısı, yabancı bir dil öğrenmek veya kullanmakla bağlantılı korkuyla ilgili duyguları içeren endişe duygusu (MacIntyre ve Gardner, 1994) şeklinde tanımlanmıştır. Yabancı dil kaygısı dil öğrenimi esnasında öz algı, inanç, duygu ve davranışların farklı bir birleşimidir (Horwitz vd., 1986). Bu tanıma göre yabancı dil öğrenme kaygısı diğer akademik kaygı türlerinden farklıdır. Yabancı dil sırasında karşılaşılan bazı durumlar kaygıya neden olabilirken diğer derslerde görülmez. Yabancı dil kaygısı olan öğrenciler unutkan oldukları, konsantrasyon güçlüğü çektikleri; bu öğrencilerin ders sırasında derse geç kalma veya hiç gelmeme, hazırlık yapmama, ödevleri zamanında getirmeme gibi eylemler yapma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Horwitz vd., 1986). Buna göre, kaygılı öğrenciler ikinci bir dili rahatsız edici bir deneyim olarak algılayabilmekte ve ders etkinliklerine katılmakta gönülsüz davranabilmektedirler (Gardner, Tremblay ve Masgoret, 1997).

Yabancı dil kaygısı, kaygının bireyler üzerinde etkileri dikkate alındığında kolaylaştırıcı ve zayıflatıcı kaygı gibi farklı açıklamam ve kategorileştirmelerle tanımlanmıştır (Scovel, 1978). Bu, kaygının dil öğrenme sürecine hem olumlu hem olumsuz etkilerinin olduğu gerçeğine dayanmaktadır. Ayrıca Bekleyen (2004) de öğrenenlerin yapabileceklerinden daha iyisini yapabileceğine ve kaygıyı kolaylaştırarak öğrenenlerin odaklanabileceğini vurgulamıştır. Kolaylaştırıcı kaygıdan farklı olarak zayıflatıcı kaygı öğrenenlerin yeni öğrenme görevinden uzaklaştırır ve öğrenenleri dil öğrenmede motive etmez (Scovel, 1978). Bu nedenle kaygıyı kolaylaştırmak performans üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, zayıflatıcı kaygı büyük ihtimalle öğrenenlerin performansının düşmesine neden olur

Yabancı Dil Kaygısının ölçülmesi

Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının durumluk kaygı, zayıflatıcı kaygı gibi çeşitli kaygı türlerinden farklılaştığını doğrulamış ve Yabancı Dil Sınıfı Dil Ölçeğini (FLCAS) tanıtmıştır. FLCAS, kaygı seviyelerini ölçmeye yarayan bir araçtır. Bu ölçme aracı 5 dereceli Likert tipinde 33 maddeden oluşmaktadır. FLCAS ölçeği ilk defa Aydın (1999) tarafından Türkçeye Yabancı Dil Kaygı Ölçeği adıyla uyarlanmıştır. Daha sonra başka çalışmalarda da orijinal ölçekten Türkçeye çeşitli uyarlamalar (örneğin Alkan vd., 2019; Gürsu, 2011; Oruç ve Demirci, 2020; Oruç ve Bakıner, 2022) yapılmıştır.

Yabancı Dil Kaygısı ve Dil Öğrenimi

Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sınıflarına özgü bir çeşit benlik algısı olup daha çok yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanır (Horwitz vd., 1986). Bu nedenle Bilişsel faktörler, öğrencileri ve onların sınıftaki dil başarısını etkiler (Horwitz, 2001). Sınıf ortamında öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalarda (Kasbi ve Shirvan, 2017; Tuan ve Mai, 2015) hazırlıksız olmanın konuşma kaygısına neden olabileceği, bunun da konuşma isteksizliğine yol açabileceği belirtilmiştir. Dinçer ve Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre, öğrencilerin konuşma görevine maruz kaldıklarında kendilerini rahat hissetmediklerini ve özgüven eksikliği yaşadıklarını bunların da öğrenci başarısını etkilediğini gözlemlemiştir. Yabancı dil konuşma kaygısına neden olan bir diğer kaynak da cinsiyet konusunda görülmektedir. Konuşma kaygısının düzeyi cinsiyet farklılıklarına göre değişebilmektedir. Örneğin sözlü performanslarda kız öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı erkek öğrencilere göre yüksek düzededir (Karçık ve Çetin, 2015, s. 124). Subaşı'nın (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü kaygıları incelenmiş ve olumsuz değerlendirmenin öğrencilerin öz yeterliliklerini önemli ölçüde etkilediğini ve kaygı düzeylerini tetiklediği görülmüştür. İnsanların önünde konuşurken kaygılı ve kendini güvende hissetmeyen öğrenenler, genellikle konuşmaları gereken durumlardan kaçınmayı tercih ederler ve bu durumlarla karşılaştıkları zaman stres ve yüksek düzeyde kaygı yaşarlar (Raja, 2017, s. 96).

Saito ve Samimy (1996), Japon öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, akademik seviye arttıkça yabancı dil kaygısının etkisinin arttığını, ayrıca yabancı dil kaygısının öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (1999) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğrencinin notu arttıkça yabancı dil kaygısının arttığı ve yaş ile yabancı dil kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil kaygısı diğer kaygı türlerinden ayrıldığı için, birçok araştırmacı yabancı dil kaygısının öğrenenlerin tutumları ve dil öğrenimindeki başarıları üzerinde etkisi olduğu konusunda hemfikirdir (Hu, Zhang ve McGeown, 2021). Woodrow'nun (2006) ikinci dil kaygısı ile ilgili çalışmasında yabancı dil konuşma kaygısının sözlü performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Yabancı dil kaygısının nedenleri birçok araştırmacı tarafından Türkiye 'deki İngilizce yabancı dil bağlamında da incelemiştir. (Aydın ve Zengin, 2008; Dalkılıç, 2001; Demirdaş, 2012; Öner ve Kaymak, 1986; Özkan,

2019). Türkiye’de üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bağımsız çalışmalarda yabancı dil kaygısı ile dil becerisindeki performansı arasında negatif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Batumlu ve Erden, 2007; Dalkılıç, 2001; Demirdaş, 2012; Özkan, 2019). Bu çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmada da yaş, cinsiyet, hazırlık okuma durumlarına bakılarak yabancı dil kaygı düzeyleri incelenmek istenmiştir.

Küresel bir dil haline gelen İngilizce ülkemizde de yaygın bir şekilde öğrenilmektedir. İlköğretim 2. sınıftan itibaren zorunlu ders olan İngilizce dersi öğrenenler arasında karmaşık bir alan olarak görülmektedir. Bu karmaşık alan içerisinde önemli bir yeri olan yabancı dil kaygısı, dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil kaygısı, öğrenenin bireysel özellikleri ve öğrenci başarısıyla doğrudan ilgilidir. Bu çalışmanın amacı kaygı çeşitlerini ve kaygı düzeylerinin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemektir. Bu amaçla Yeşilli ilçesi Lise kademesi 9,10,11. Sınıf şubelerine yabancı dil kaygı ölçeği uygulanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemlerde araştırmacının var olan duruma müdahalesi olmayıp değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Christensen vd., 2015).

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinin Yeşilli ilçesinde 9., 10., ve 11. sınıflarda öğrenim gören 201 lise öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrenciler, ulaşılabilir örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre bu örnekleme yöntemi, birbirine benzer özellik göstermeyen durumların normal durumlara oranla daha zengin veri ortaya koymakta ve bu sayede araştırma probleminin farklı yönlerden ele alınmasına olanak sağlamaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Olgusal Değişkenlerinin f ve % Dağılımları

Değişkenler	Frekans	Yüzde %
Cinsiyet		
Kız	92	45,8
Erkek	109	54,2
Yaş		
14	20	10,0
15	39	19,4
16	72	35,8
17	49	24,4
18	21	10,4
Hazırlık Durumu		
Evet	7	3,5
Hayır	194	96,5

Öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında araştırmaya katılanların %45,8'inin kız ve %54,2'sinin ise erkek öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşlarına göre ise %10,0'unun 14 yaş, %19,4'ünün 15 yaş, %35,8'inin 16 yaş, %24,4'ünün 17 yaş ve %10,4'ünün 18 yaşında oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin %3,5'inin hazırlık okudukları, %96,5'inin ise hazırlık okumadıkları belirlenmiştir.

İşlem Basamakları

Uygulamalar katılımcıların kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul idarecileri ile görüşülmüş araştırmanın amacı ve uygulama aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama öncesi ve sırasında katılımcıların soruları yanıtlanarak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Uygulamalar katılımcıların kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştiği ortamın katılımcıları olumsuz etkileyebilecek etkenlerden (ses, ışık, havasız ortam, vb.) arındırılmış olmasına ve pandemi koşullarına (maske, mesafe vb.) uyulmasına özen gösterilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara, yanıtların sadece araştırmacı tarafından bilineceği ve araştırma kapsamında kullanılacağı zaman katılımcının isminin belirtilmeyeceği, katılımcıları tanımlayabilecek her türlü bilginin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki kısımdan oluşan anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmında katılımcıların cinsiyet, yaş ve hazırlık sınıfı okuyup okumadıkları gibi kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci kısmında Yabancı Dil Kaygı Ölçeği yer almaktadır. İngilizce Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ilk olarak Horwitz (1986) tarafından geliştirilmiş olup bu araştırmada Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup daha sonra başka çalışmalarda da bu orijinal ölçekten çeşitli uyarlamalar (örneğin Gürsu, 2011; Alkan vd., 2019) yapılmıştır. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı 0,93 (Horwitz, 1986) ve 0,82 (Gürsu, 2011) olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırmadaki örneklem grubundan elde edilen verilerle Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği beşli Likert tipinde 33 maddeden oluşmaktadır. Tersten puanlanan 9 madde bulunmakta olup toplam puanın yüksek olması yabancı dil kaygısının yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişken yabancı dil kaygısı olup her katılımcı için hesaplanan yabancı dil kaygı puanı ile ölçülmüştür. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş ve hazırlık okuma durumu bağımsız değişkenlerdir. Yabancı dil kaygı puanlarının bağımsız değişken kategorilerine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t test ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yabancı dil kaygı puanlarının normallik testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 22.0 paket programı ile hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'nın 28/03/2022 ve 2022/3-7 sayılı tarih ve 49231 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun sırayla sunulmuştur. Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan yabancı dil kaygı puanlarının ortalaması $98,79 \pm 17,58$ olup "Katılıyorum"

seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil kaygı puanlarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Toplanan Verilerin Normallik Analizi

Bağımlı Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kaygı puanı	,04	201	,200*	,99	201	,458*

*. $p > 0,05$

Katılımcı sayısı doğrultusunda Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri doğrultusunda öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar neticesinde cevapların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrencilerin İngilizce Kaygı Düzeyi t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	92	102,59	16,41	197,73	2,89	,004
Erkek	109	95,57	17,97			

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre öğrencilerin ölçeğin genel boyutunda İngilizce kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır. Tabloya göre kız öğrencilerin ($\bar{X}=102,59$) İngilizce kaygı düzeyleri, erkek öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerine göre ($\bar{X} 95,57$) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir ($t(199)= 2,89, p < 0,05$).

Tablo 4

Yaşa Göre Öğrencilerin İngilizce Kaygı Düzeylerinin Arimetrik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Düzye	N	\bar{X}	S
14 yaş	20	99,70	15,53
15 yaş	39	100,46	19,88
16 yaş	72	96,81	18,15
17 yaş	49	101,85	18,03
18 yaş	21	94,42	9,86
Toplam	201	98,79	17,58

Tablo 4 incelendiğinde, yaşa göre öğrencilerin ölçeğin genel boyutunda İngilizce kaygı düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 14 yaş öğrencilerde $\bar{X}=99,70$,

15 yaş öğrencilerde $\bar{X}=100,46$, 16 yaş öğrencilerde $\bar{X}=96,81$, 17 yaş öğrencilerde $\bar{X}=101,85$, 18 yaş öğrencilerde $\bar{X}=94,42$ 'dir. Yaşa göre öğrencilerin ölçeğin genel boyutta verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Yaş kategorileri arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 5 te sunulmuştur.

Tablo 5

Yaşa Göre Öğrencilerin İngilizce Kaygı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1265,53	4	316,38		
Gruplarıçi	60587,68	196	309,12	1,02	,396
Toplam	61853,22	200			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerine ilişkin genel boyutta verdikleri cevapların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4,196)}=1,02$, $p>0.05$). Hazırlık sınıfı okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri incelenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, hazırlık okuma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin genel boyutunda İngilizce kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerin aritmetik puan ortalaması evet diyen öğrencilerde $\bar{X}=102,42$ iken hayır diyen öğrencilerde $\bar{X}=98,65$ 'tir. Hazırlık sınıfı okuyup okumadığına göre öğrencilerin kaygı puan ortalamaları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t test ile ortalamalar karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Hazırlık Okuma Durumuna Göre Öğrencilerin İngilizce Kaygı Düzeyi t-testi Sonuçları

Hazırlık durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	7	102,42	15,03			
Hayır	194	98,65	17,69	199	0,56	,579

Tablo 6'daki t test sonucuna göre hazırlık okuyan ve hazırlık okumayan gruplar arasında görülen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir ($t(199)=0,56$, $p>0,05$). Dolayısıyla hazırlık okuyup okumama açısından İngilizce kaygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bazı değişkenlere göre öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin kaygı ortalama puanlarının 5-li Likert derecesine göre

4. (Katlıyorum) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kaygı ölçeğinden alınan yüksek puanın yüksek kaygıyı işaret ettiği göz önüne alındığında elde edilen bu sonuca göre örneklem grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili kaygılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Bu betimsel çalışma Mardin, Yeşilli ilçesinde yapılmıştır. Bu bölgedeki öğrencilerin çift dilli (Türkçe-Arapça, Türkçe-Kürtçe) olduğu göz önüne alındığında yabancı dil (İngilizce) öğrenimine karşı yüksek kaygı düzeyine sahip olma durumları, onların ikinci dil öğrenmeye karşı korkuları ile ilgili değil, yabancı dil (İngilizce) öğretimi ve maruz kalma durumuyla ilgili olabilir. Ana dilleri Türkçe olmayan öğrencilerin okuma, yazma, konuşma becerileri Türkçe dersinde iyi oranda iken yabancı dil (İngilizce) de kötü seviyededir. Derslerde sadece okuma ve dilbilgisi kuralları üzerinde durulması bunun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Yabancı dil derslerinde öğrenenlerin aktif olarak derslerde konuşmaması, dinleme derslerinin az yapılması öğrencilerin yabancı dili “anlamıyorum” ve “konuşamıyorum” duygusuna sevk etmekte bu da öğrencilerin yabancı dil dersine karşı önyargılı olmasına sebep olabilmektedir. Bu, ülkemizde yabancı dil (İngilizce) dersinin öğretimiyle ilgili olan sorunlara işaret ediyor olabilir. Buradan, çift dilli öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmaların yabancı dil kaygısının nedenleri hakkında daha fazla bilgi sunacağı açıktır.

Öğrenciler konuşup yazamadıkları ve dinlediklerini anlamadıkları için dile karşı negatif yaklaşmakta bu da dil öğrenimine karşı kaygı seviyelerini arttırmaktadır. Bulgulardan elde edilen bir diğer sonuç da yabancı dil kaygısının cinsiyetlerde farklılık göstermesidir. Ankete katılan kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Ülkemizde yabancı dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin çoğunluğunun kız öğrencilerden oluşması ve bununla birlikte okullarda kız öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) dersinde daha aktif ve başarılı olmasına rağmen anket sonucuna göre kaygı düzeylerinin yüksek olması dikkat çekicidir. Cinsiyetler arasındaki bu farklılığın kadın - erkek psikoloji farklılığı ya da ülke kültürüne özgü bir durum olup olmadığı da araştırmaya değer bir durumdur. Ölçeğe göre edindiğimiz bir diğer sonuç da Öğrencilerin 14-18 yaş farklılığı ve hazırlık okuma durumlarının istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamasıdır.

Tüm bu sonuçlara baktığımızda yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinin bir kaygı olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca kadınların yabancı dil öğrenmeye erkeklere göre daha istekli ve hevesli oldukları da rapor edilmiştir (Güven, 2017; Öztürk ve Gürbüz,

2013).). Öte yandan yabancı dil kaygısının nedenleri başarısızlık korkusu, yetersiz kelime bilgisi ve öğretim elemanlarının tutumları olarak bulunmuştur. Yabancı dil kaygısı ile ilgili olarak yapılan bulgular yabancı dil kaygısı ve dil seviyesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Aydın ve Zengin, 2008; Demirdaş, 2012; Özkan, 2019). Eğitsel ve toplumsal kaynaklarda konuşma kaygısı ile ilgili öğretmenin önemli bir rolü vardır. Yabancı dil derslerindeki öğrenci kaygısı ile ilgili bir araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil derslerinde öğretmenlerin ve akranların etkisiyle kaygı düzeyinin arttığını belirlenmiştir (Bekleyen, 2004). Nicolson ve Adams (2010) kolaylaştırıcı ve zayıflatıcı faktörlerin sınıfı rahat veya yıkıcı bir ortam haline getirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmacılar kaygı yaşayan öğrencilerin sınıfta konuşmak zorunda olduklarını düşündüklerini ve bu sorunu aşamadıklarını belirtmişlerdir.

On yıl boyunca araştırmacıların yaptıkları sınıf gözlemlerine göre, Adams ve Nicolson (2012) “Öğrencilerden ne yapmaları istendiği, Nasıl yapmaları istendiği ve Kiminle yapmak zorunda olduğu” gibi 17 soruda rahatsızlık hissetmenin meydana geldiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıfta güvenilir ve destekleyici olduğuna inandıklarında öğretim materyallerini sunma öğrenci için kolay hale gelebilir (Cao, 2011). Ayrıca Hammad’a (2022) göre bazı sınıflarda öğrenciler öğretmenlerden korkmuş ve öğretmenle tartışmamak için düşüncelerini ifade etmektan kaçınmış ve öğretmenin tepkisinden çekinmişlerdir. Kaliteli bir sohbet ile sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturulmalı ve öğretmen öğrencilerin kendilerinin farkında olmaya ve özgüven sahibi olmaya teşvik etmelidir. Dil kaygısının motivasyon ile iletişim kurma isteği arasında kısmi aracı rol oynadığı (Wu ve Lin, 2014) dikkate alındığında, dersten daha fazla verim alabilmek için öğrenci - öğretmen arasındaki sosyal etkileşim ve sağlıklı iletişimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Etkileşim öğrencilerin öğretmenlere kolayca danışabilecekleri temel ihtiyaçtır. Pedagojide yüz yüze ve tek tek konuşmak temel ihtiyaçtır. Sadece öğrencilerin cesaretini kıran içsel duygular değil bazen konuşmaya karşı olumsuz tutumlara neden olan dışsal duygular da vardır.

ÖNERİLER

1. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği, öğrencilerin kaygı düzeyleri anlamak için temel bir araç olarak kullanılabilir. Bu yabancı dil kaygı ölçeği, kaygılı öğrenenler için anlamlı çözümler sunmayı ve öğrencilerin karşılaştığı belirli problemleri bulmayı kolay hale getiriyor.

2. Kız öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini azaltmak için birtakım rehberlik hizmetleri sağlanmalı ve bu konuda cinsiyet faktörü göz önüne alınmalıdır.
3. İki dilli öğrenciler anadilleri dışında bir dil daha öğrenmişlerdir. Örneklem grubunda sadece çift dilli öğrencilerin olduğu yabancı dil kaygı araştırmaları öğrenilebilir.
4. Bu ölçekten anlamlı bir fayda sağlamak için öğrencilerin kaygı düzeylerini dönem başında ölçmek daha doğru olacaktır bu sayede kaygılı öğrenciler dönem başında tanımlanıp, kaygılarının nasıl üstesinden gelecekleri konusunda eğitilebilirler.

KAYNAKLAR

- Adams, H., & Nicolson, M. (2014). Feeling the difference in the languages classroom: explorations of teacher understanding of diversity. *The Language Learning Journal*, 42(1), 25-40.
- Alkan, H., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1157-1180.
- APA (2022). *Anxiety*. Dictionary of psychology. <https://dictionary.apa.org/anxiety> (Erişim tarihi: 10.09.2022)
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Unpublished Thesis Doctoral, Anadolu University, Eskişehir.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Master's Thesis, 13-119. Bilkent University, Ankara.
- Batumlu, D., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Ankara Üniversitesi TÖNMER Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *The system*, 39(4), 468-479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.016>
- Chapman, C.N. (2007). *Freud, religion, and anxiety*. Morrisville, NC, New York.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2.baskı) (Çev. Edt.: A. Aypay). Anı Yayıncılık, Ankara.

- Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 70-82
- Demirdaş, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in turkish university preparatory classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dinçer, A., & Yeşilyurt, S. (2013). Pre-service English teachers' beliefs on speaking skills are based on motivational orientations. *English Language Teaching*, 6(7), 88-95. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p88>
- Erskine, R. G. (2018) *Relational patterns, therapeutic presence "concepts and practice of integrative psychotherapy"*. London: Karnac Books Ltd.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gürsu, F. (2011). *The Turkish equivalence validity and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale*. Unpublished Master's Thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Güven, Z. (2017). Yabancı dil öğreniminde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Researcher Social Science Studies*, 5(4), 873-888.
- Hammad, E. (2022). Gaza EFL 11th graders' use of vocabulary learning strategies. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 10(1), 285-303.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-64.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz., M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, X., Zhang, X., & McGeown, S. (2021). Foreign language anxiety and achievement: A study of primary school students learning English in China. *Language Teaching Research*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688211032332>
- Karçiç, A., & Çetin, M. (2015). On the anxiety factor of speaking skill development among Bosnian learners. *Turkish Studies*, 10(11), 971-986.
- Kasbi, S., & Elahi Shirvan, M. (2017). Ecological understanding of foreign language

- speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0026-y>
- Kring, A. M., & Johnson, S. L. (2015) *Anormal psikoloji*. Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayınevi.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283- 305.
- Nicolson, M., & Adams, H. (2010). The language classroom: palace of comfort or obstacle course? *Language Learning Journal*, 38(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/09571730903545202>
- Ocaktan, M. E., Keklik, A., & Çöl, M. (2002). Abidinpaşa Sağlık Grup Başkanlığı'na bağlı sağlık ocaklarında çalışan sağlık personelinde Spielberger durumluluk ve sürekli kaygı düzeyi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 21-18.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.
- Oruç, E., & Bakiner, A. (2022). Yaşam boyu yabancı dil öğrenme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2) , 58-67.
- Oruç, E., & Demirci, C. (2020). Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 76-93. <https://doi.org/10.35207/later.729713>
- Öner, N., & Kaymak, D. A. (1986). The transliteral equivalence and the reliability of the *Turkish TAI*. In R. Schwarzer, H.M. Vander Ploeg, C.D.Spielberger (Eds.) *Advances in test anxiety research*, V:5. Lise: Swets en Zeitlinger, & Hillsdale. NJ; Erlbaum, pp.227- 239.
- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety*. Unpublished Master's Thesis, Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Raja, F. U. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94-110. <https://doi.org/10.22555/joined.v4i1.1001>

- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-251.
- Scovel, T. (1978). The effect of effect: A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Tuan, N. H., & Mai, T. N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at LE Thanh High School. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8-23.
- Wolman, B. B. (1989). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold co.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Wu, C. P., & Lin, H. J. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills*, 119, 785-79.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmenlerine Yönelik Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi Geliştirilmesi

Nagihan TOPAY^a, Mehmet YILMAZ^b

Yüklenme: 25.01.2023 Kabul: 27.07.2023

Erken Görünüm: 27.07.2023 Yayınlanma: 30.07.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.02.005

Anahtar Kelimeler:

Başarı testi,
Tamamlayıcı ölçme ve
değerlendirme,
Biyoloji öğretmeni,
Fen bilgisi öğretmeni

Keywords:

Achievement test,
Complementary
assessment and
evaluation,
Biology teacher,
Science teacher

Yazar Bilgileri:

a. Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi,
Ankara, Türkiye
Orcid:
0000-0001-5121-0153
nagy5577@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi,
Ankara, Türkiye
Orcid:
0000-0001-6700-6579
myilmaz@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders olarak okutulan ölçme ve değerlendirme dersi için tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda standartlaştırılmış bir başarı testi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için çalışmada test geliştirme sürecinin aşamaları takip edilmiştir. Bu süreçte sırasıyla başarı testinin geliştirilme amacı belirlenmiş, dersin amaç ve davranışları tanımlanmış, kritik davranışlar için çoktan seçmeli test maddeleri oluşturulmuştur. Testin kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu oluşturulmuş ve uzman görüşü ile meslektaş onayına başvurulmuştur. Ayrıca Türkçe dilbilgisine uygunluğu değerlendirilen test, uzman görüşleri alınarak ilk taslak hâlini almıştır. Ankara'da görev yapan 95 biyoloji ve fen bilgisi öğretmenine uygulanan testin madde analizleri ITEMAN programı kullanılarak yapılmıştır. 20 maddelik bu testin Kuder-Richardson KR-20 güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testin ortalama madde güçlük indeksi 0,63 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,51 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, testin ayırt ediciliğinin ve güvenirliğinin yüksek olduğunu, orta güçlükte bir test olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra cinsiyet ile toplam test puanları arasındaki ilişki ve lisans mezuniyeti ile toplam test puanları arasındaki ilişki bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Eğitim durumu ile toplam test puanları arasındaki ilişki ise ANOVA uygulanarak analiz edilmiştir. Bu çalışma sonucunda geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliği yüksek olan çoktan seçmeli başarı testinin, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bilimsel çalışmalarda ve derslerde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Development of Achievement Test for Complementary Assessment and Evaluation Techniques for Biology and Science Teachers

ABSTRACT

This study aimed to develop a standardized achievement test on complementary assessment and evaluation techniques for the assessment and evaluation course taught as a compulsory course in teacher education programs of universities. The study followed the stages of the test development process to achieve this aim. In this process, the purpose of developing the achievement test was determined, the aims of the course were defined, and multiple-choice test items were generated for critical behaviors. To ensure content validity, a specification table was created, and expert opinion and peer confirmation were applied. Additionally, the test, evaluated for its appropriateness in Turkish grammar, has taken its initial draft form after obtaining expert opinions. The item analyses of the test, administered to 95 biology and science teachers working in Ankara, were conducted using the ITEMAN program. The Kuder-Richardson KR-20 reliability coefficient of this 20 item test was calculated as 0,83. In addition, the mean item difficulty index of the test was 0,63, and the mean item discrimination index was calculated as 0,51. Results revealed that the test was of moderate difficulty with high distinctiveness and reliability. In addition, the relationship between gender and total test scores and the relationship between undergraduate graduation and total test scores were analyzed with the t-test for independent groups. The relationship between educational status and total test scores was analyzed by applying ANOVA. As a result of this study, it was concluded that the developed multiple-choice achievement test, which has high validity and reliability, can be used in scientific studies and courses related to complementary assessment and evaluation techniques.

GİRİŞ

Eğitim ile gerçekleştirilmesi amaçlanan, istenilen özellikte bireyler yetiştirebilmek için eğitimin ana gayesinin tespit edilmesi, buna nasıl varılacağı ve ne derecede başarılı olduğu hususlarından üçünün de tamam olması gerekir. Bu hususlardan biri veya birkaçının gerektiği gibi yapılmaması hâlinde eğitimin ana gayesine varılmasında büyük sıkıntılar ortaya çıkabilir.

Eğitimde, öğrenme ve öğretme sırasında kişilerin edindiği bilgi, beceri ve yeterliklerin yanı sıra öğretim sürecinin de ne derece etkili olduğunun tespit edilebilmesi için ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılması önem arz etmektedir (Karip, 2012, s. 2). Turgut ve Baykul (2013); ölçmenin tanımını, bir özelliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı veya diğer sembollerle ifade edilmesidir, şeklinde yapmıştır. Ölçme işlemleri aslında değerlendirme işlemlerine hizmet etmektedir. Değerlendirme, bir ölçüt yardımıyla yargıya varma ve karar verme sürecidir (Özçelik, 1998, s. 221).

Öğrenci başarısını artırmak için öğrenci başarısının doğru bir şekilde saptanması, başka bir ifadeyle ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak bir bütünlük arz ettiği unutulmamalıdır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin; süreç içerisinde öğrencilerin performansını göz ardı etmesi, yaratıcılık, üst düzey düşünme gibi kritik becerilerin gelişmesini engellemesi gibi dezavantajları olması nedeniyle eleştirilmesine rağmen (Hastürk, 2017, s. 499) bazı avantajlar sağlaması nedeniyle günümüzde hâlâ kullanılmakta ve önemini korumaktadır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sayılan çoktan seçmeli testlerin, öğrenenlerin öğrenme seviyelerinin belirlenmesindeki rolünün çağımızda hâlâ önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu teknik, puanlama yapılırken öznellikten kaçınılabilmesi, kapsam geçerliğini sağlama gücünün diğer ölçme tekniklerine göre daha fazla olması, özellikle kalabalık gruplarda daha rahat ölçme-değerlendirme yapmayı olanaklı hâle getirmesi gibi avantajlar sağlaması nedeniyle lisans düzeyinde de hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından tercih edilen bir ölçme değerlendirme tekniği hâline gelmiştir. Öğrencilerin veya çeşitli çalışma gruplarının başarılarının irdelendiği eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarda da sıklıkla çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu tarz çalışmalarda tercih edilecek başarı testlerinin oluşturulmasında standart test geliştirme basamaklarının takip edilmesi gereklidir. Zira bu çalışmalarda oluşturulan başarı testi ile grupların öğrenme seviye ve

başarılarıyla ilgili yorum yapılabilecek ve özellikle eğitim bilimlerine fayda sağlayarak mühim sonuçlar elde edilebilecektir (Çardak ve Selvi, 2018).

Seçmeli veya bazı kaynaklarda bahsedilen ismiyle çoktan seçmeli soru, cevaplayıcıya verilen sorunun altında, sorunun doğru cevabının yanı sıra sorunun doğru cevabı olmayan ve cevaplayıcının düzeyine göre seçenek olarak toplam dört veya beş cümle veya kelime içeren bir soru tarzıdır. Böyle sorularda cevaplayıcı; ona verilen soruyu okumakta, düşünerek yanıtı bulmakta ve bulduğu yanıtı sunulan seçenekler içinden bulup işaretlemektedir (Özçelik, 1997, s. 26).

Çoktan seçmeli testler, eğitim kurum ve kuruluşlarında en sık tercih edilen ölçme araçlarından biridir (Yaman, 2016). Bu ölçme araçlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından ülke çapında yapılan sınavlar dâhil olmak üzere birçok seviyede ve neredeyse her öğretim sahasında kullanıldığı görülmektedir. Bilhassa fazla sayıda adayı olan üniversiteye giriş sınavlarında, açık öğretim ve uzaktan eğitim kurumlarının yaptığı sınavlarda çoktan seçmeli testler, kullanılan tek test çeşididir denilebilir. Çoktan seçmeli test türünün yaygın olarak kullanılmasının nedenleri arasında kalabalık gruplar için uygun olması, test ve madde istatistiklerinin kolayca hesaplanabilmesi ve kolay puanlanması gibi özellikler sayılabilmektedir (Doğan, 2009, s. 224).

Özçelik (1998), çoktan seçmeli testleri günümüze dek keşfedilmiş olan ölçme tekniklerinin içinde en baskın ölçme aracı olduğunu ifade etmektedir. Çoktan seçmeli sorulardan meydana gelen sınavlar, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını tespit etmekte sınırlı kalsa bile (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010) özellikle öğrencilerde var olan kavram yanılgıları ile öğrencilerin başarısını tespit etmek amacıyla seçilen ölçme tekniğidir (Küçükahmet, 2002).

Bu çalışmada başarı testi geliştirilirken çoktan seçmeli test kullanılmasının gerekçelerinden biri de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış geleneksel bir ölçme aracının, öğrencilerin ölçme işlemini gerçekleştirmede çok önemli bir rol oynamasıdır. Çoktan seçmeli test maddelerinden meydana gelen bir başarı testinin öğrenci performansını belirlemek için kullanılabilmesiyle ilgili alanyazında da oldukça fazla görüş vardır (Crocker ve Algina, 2008).

Bu nedenle başarı testi puanlarının kullanıldığı bilimsel çalışmalarda geçerliği ve güvenilirliği yüksek olduğu tespit edilmiş bir test, bu tür çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlar. Geçerliği ve güvenilirliği yüksek olduğu tespit edilmiş standart bir başarı testine, çoğu derste olduğu gibi eğitim fakültelerinde öğretmenlik bölümlerinin ders

programlarında zorunlu ders olarak yer alan ölçme ve değerlendirme dersi için de ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde uygulama aşamaları ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan ve farklı faktörlerle beraber katılımcıların başarı seviyelerinin de incelendiği yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları yapıldığı görülmüştür.

Bu çalışmada, ölçme ve değerlendirme dersi konularından biri olan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusuyla ilgili, biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine yönelik bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, alan bilgisi ve mesleki donanımları açısından uygun niteliklerde olması beklenmektedir (Yaman, Bal-İncebacak ve Sarışan-Tungaç, 2022). Bu bağlamda öğretmenler için son derece önemli bir konu olan ölçme ve değerlendirme konusu hakkında başarılarını belirlemek üzere bir ölçme aracı ihtiyacı duyulmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilgili başarı testlerinin genellikle tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu tarz testlerin rahat bulunabilmesi ve kullanılabilmesi, konuya yönelik bağımlı değişken olarak katılımcıların başarılarının incelendiği nicel yöntemin kullanıldığı araştırmalar için büyük yer tutar. Ayrıca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunu öğrenirken öğrenciler, madde analizleri yapılmış çoktan seçmeli bu teste rahatça erişebileceklerdir. Öğreticiler de hem bu başarı testini doğrudan kullanabilecek hem de bu tarz soru ve test türü hazırlamalarında fayda görecektir. Buna ek olarak klasik bir başarı testinin nasıl oluşturulacağı hususunda kitaplarda yer alan teorik bilgileri doğrulayan modellerin bulunması özellikle yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları için önemlidir. Başarı testleri, ölçülmesi amaçlanan durumun özelliklerini sayısal olarak gösterebilmeyi amaçladığından, bu çeşit bir araştırmanın nicel araştırma metotlarına göre biçimlendiği söylenmektedir (Erkuş, 2012).

YÖNTEM

Bu çalışmada test planı hazırlanırken izlenen yol aşağıda verilmiştir (Baykul, 2000; Tekin, 2010):

Testin amacı ve test puanlarının hangi amaçla kullanılacağı saptanmalıdır.

Bu çalışmada biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine yönelik Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Testte yer alacak toplam soru sayısı saptanmalıdır.

Bu çalışmada soru sayısı belirlenirken soru çözümü için gerekli süre, soru tipinin

uygunluğu ve cevaplayıcının nitelikleri göz önünde bulundurularak soru sayısı 20 olarak belirlenmiştir.

Test ile ölçülecek özellikler saptanarak hangi içerikler içinde ölçüleceği belirlenmelidir.

Başarı testi hazırlanmadan önce alanyazın incelenerek öğretmenlerin meslek hayatlarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için asgari düzeyde bilmeleri gereken içerik tespiti yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda oluşturulan testin içeriği, biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir.

Kullanılacak soru tipi kararlaştırılarak maddeler yazılmalıdır.

Soru tipi olarak uygulanmasının kolay olması, puanlamanın objektif bir şekilde yapılabilmesine olanak sağlaması ve daha fazla aşına oldukları için öğretmenlerin sıkılmadan kolayca cevap verebilmesi gibi avantajlardan dolayı çoktan seçmeli soru tipi seçilerek test maddeleri yazılmıştır.

Testin gücü ve testte bulunacak soruların güçlük dağılımı kararlaştırılmalıdır.

Testin gücü ve testte yer alacak soruların güçlük dağılımı, kolay, orta ve zor olacak şekilde kararlaştırılarak çoğunlukla orta güçlükte sorulara yer verilmesi amaçlanmıştır.

Puanlama şekli belirlenmelidir.

Puanlama aşamasında her bir doğru yanıt için 1 puan verilmesi ve yanlış yanıtların değerlendirme dışı tutulmasına karar verilmiştir.

Deneme formu hazırlanarak uygulama yapılmalıdır.

Maddeler deneme formuna sistematik tesadüfi olarak dağıtılarak hazırlanan test, seçilen deneme grubuna uygulanmıştır.

Deneme uygulaması sonuçları puanlanarak madde analizi yapılmalıdır.

Doğru maddeler 1; yanlış, birden fazla işaretleme yapılan ve boş bırakılan maddeler 0 olarak puanlanarak madde istatistiklerinin hesaplanması için madde analizi yapılmıştır.

Madde seçimi yapılmalıdır.

Madde analizi yapıldıktan sonra madde ayırt edicilik indeksi veya madde güçlük indeksi uygun olmayan sorular testten çıkarılarak test, nihai hâlini almıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Ankara şehrinde özel ve devlet okullarında çalışmakta olan 95 biyoloji ve fen bilgisi öğretmenleriyle yapılmıştır.

Aşağıda, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri tablolar hâlinde verilmiştir:

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	82	86,3
Erkek	13	13,7

Tablo 1'den çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim durumu	f	%
Lisans	69	72,6
Yüksek lisans	22	23,2
Doktora	4	4,2

Tablo 2'den çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunlarından oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süresine Göre Dağılımı

Kıdem süresi	f	%
0-5 yıl	12	12,6
6-10 yıl	30	31,6
11-15 yıl	13	13,7
16-20 yıl	40	42,1

Tablo 3'ten çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çeşitlilik

gösterdiği 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Lisans Mezuniyetlerine Göre Dağılımı

Bölüm	f	%
Biyoloji	69	72,6
Fen bilgisi	26	27,4

Tablo 4'ten çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun biyoloji öğretmenliği mezunlarından oluştuğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Test planı yapıldıktan sonra test geliştirme aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Testin görünüş ve kapsam geçerliğinin temin edilmesi için belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Maddelerin Bloom Taksonomisi'ne göre hangi basamakta yer aldığı belirtke tablosunda gösterilmiştir (Tablo 5). Ölçme ve değerlendirmede klasik anlamda kullanılan iki sınıflamadan biri, Bloom Taksonomisi'ne uygun ölçme ve değerlendirme (Çepni, 2012, s. 303).

Tablo 5

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi Belirtke Tablosu

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Genel İçerik	-	10	-	-	9	-
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	7	-	12	-	-
Yapılandırılmış Grid	-	2	6	-	-	-
Kelime İlişkilendirme Testi	13	15	-	-	-	-
Kavram Haritası	-	-	5	-	-	3
Rubrik	-	17	-	-	8	-
Performans Değerlendirme	-	11	-	4	-	-
Vee diyagramı	14	-	-	-	-	-
Portfolyo	-	18 ve 19	-	16	-	-
Zihin haritası	-	20	-	-	-	-

Başarı testlerinde belirtke tablosu hazırlanırken konu boyutundaki alt başlıkların detaylandırılması ve testteki ağırlıklarının belirlenmesine önem verilmelidir. Bazı alt konular kapsam genişliği ve konu içinde önemli yer tutma açısından test içerisinde daha fazla yer alabilir (Baykul, 2000, s. 291).

2. Daha sonra soru havuzu oluşturmaya geçilerek 20 adet çoktan seçmeli test maddesi hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken alanyazında çoktan seçmeli madde yazım kuralları incelenmiş ve sorular bu doğrultuda hazırlanmıştır.
3. Kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğini sağlamak için Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi, üniversitelerin ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde görevli ikisi profesör ve biri doçent olmak üzere üç akademisyen ile en az on yıl çalışma tecrübesi olan üç lise biyoloji öğretmenince içerik ve şekil açısından değerlendirilmiştir. Bu uzmanların tamamına testin asıl hedefi ile ilgili gerekli açıklama yapılmış ve bu çalışmayı yaparken kullanacakları ölçütler testle birlikte liste hâlinde ek olarak sunulmuştur. Eğitimde ölçek geliştirme ile ilgili araştırmalarda, oluşturulması hedeflenen ölçek ile ölçeğin kullanılacağı özellik arasındaki bağlantıların tutarlı olması hedeflenir. Ancak ölçekteki soruların psikometrik özelliklerini belirlemek için pilot çalışma yapmak mümkün değilse ölçmeye konu olan özellik kapsamında uzman görüşlerine başvurulur. (Yurdugül, 2005).
4. Uzmanların değerlendirmeleri ışığında test maddelerinde gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.
5. Son olarak uzman görüşüne başvurularak Türkçe dil bilgisi ve imla kuralları açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
6. Sonuç olarak uzman görüşleri doğrultusunda güncellenen başarı testinde 20 adet çoktan seçmeli test maddesi yer almıştır.
7. Hazırlanan test, toplam 95 biyoloji ve fen bilgisi öğretmenine uygulanmıştır.
8. Uygulama sonrasında puanlama yapılarak sonuçlar analiz için uygun hâle getirilmiştir.
9. Başarı testinin ölçtüğü özelliği ne derece duyarlı ölçebildiği, sonuçların hatalardan ne derece arındığının belirlenmesi için güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplam 20 maddeden oluşan test çalışma grubu olarak belirlenen 95 biyoloji ve fen bilgisi öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin ITEMAN programı ile analizi sonucunda testin güvenilirliği, madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır.

Bir testin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan yöntemler iki başlık altında incelenebilir. Bunlar tek uygulamaya dayalı yöntemler ve iki uygulamaya dayalı yöntemlerdir. Bir testin bir gruba sadece bir defa uygulanmasıyla oluşan puanlarla hesaplanan tek uygulamaya dayalı yöntemler; Kuder-Richardson KR-20 ve 21, Cronbach alfa, Hoyt'un Varyans Analizi ve Testi Yarılama yöntemleridir (Karip, 2012, s. 105).

Bu çalışmada ölçme aracı örnekleme bir kez uygulandığı için güvenilirlik hesaplama yöntemi olarak tek uygulamaya dayalı yöntemlerden Kuder-Richardson KR-20 kullanılmıştır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,83 olarak bulunmuştur.

Madde analizlerinde çoğunlukla kullanılan iki istatistik; madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleridir. Testte yer alan maddelerin analizleri ITEMAN programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Demografik değişkenlerden cinsiyete ve lisans mezuniyetlerine göre toplam test puanlarında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için SPSS 22 programı kullanılarak parametrik testlerden biri olan bağımsız gruplar için t-testi ile analiz yapılmıştır. Mesleki kıdem süresine ve öğrenim durumlarına göre toplam test puanlarında anlamlı fark olup olmadığı ise ikiden fazla değişken olduğu için yine parametrik testlerden biri olan ANOVA kullanılarak analiz yapılmıştır.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için sağlanması gereken normallik dağılımı ise yine SPSS 22 programı kullanılarak kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Toplam 20 maddenin yer aldığı test için yapılan madde analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)
1	0,60	0,66
2	0,65	0,47
3	0,77	0,57
4	0,63	0,48
5	0,48	0,27
6	0,78	0,36
7	0,61	0,59
8	0,51	0,63
9	0,80	0,61
10	0,66	0,51
11	0,80	0,61
12	0,48	0,44
13	0,74	0,68
14	0,76	0,47
15	0,49	0,43
16	0,71	0,44
17	0,40	0,58
18	0,76	0,44
19	0,60	0,73
20	0,46	0,42

Tabloda madde güçlük indeksi verileri incelendiğinde 11. sorunun testin geneline göre kolay olduğu, 17. sorunun zor olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri

Madde Ayırtedicilik İndeksi (r)	Karar
0,40 ve üstü	Madde olduğu gibi teste alınabilir, ayırt edici bir madde.
0,30-0,39	Düzeltilme yapmadan ya da küçük düzeltmeler yapılarak teste alınabilir.
0,20-0,29	Madde gözden geçirilip düzeltildikten sonra teste alınmalıdır.
0,19 ve altı	Mümkünse teste alınmamalı, zorunlu ise madde tamamen düzenlenmelidir.

(Crocker ve Algina, 1986; Ebel, 1965; Akt. Kan, 2011, s. 261).

Test maddelerinin ayırt edicilik indekslerine göre yorum yapmak için yukarıdaki tablodan faydalanılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi verileri incelendiğinde soruların büyük çoğunluğunun ayırt edicilik indekslerinin 0,40 üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre 5. soru dışındaki tüm sorular ayırt edici madde olarak kabul edilebilir. Bu nedenle 5. sorunun da daha iyi çalışarak ayırt edici madde olması için gerekli düzeltme yapılmıştır.

Tablo 8

Test İstatistikleri

Özellik	Değer
Soru sayısı	20
Uygulanan kişi sayısı	95
Ortalama	12,60
Standart sapma	4,45
Çarpıklık	-0,15
Basıklık	-0,93
KR-20	0,83
Ortalama madde güçlüğü	0,63
Ortalama madde ayırt ediciliği	0,51

Tablo incelendiğinde 20 sorudan oluşan ve 95 kişiye uygulanan testin ortalamasının 12,6; KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,83; ortalama madde güçlüğünün 0,63 ve ortalama madde ayırt ediciliğinin 0,51 olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
0,08	95	0,058	0,98	95	0,077

Tablodaki veriler incelendiğinde p değerlerinin Kolmogorov-Smirnov^a için 0,058, Shapiro-Wilk için ise 0,077 olduğu görülmektedir. Her iki değer için $p > 0,05$ olduğundan normal dağılım ile anlamlı bir fark bulunmamıştır, başka bir deyişle grubun normal dağılım gösterdiği varsayılabilir. Birçok parametrik istatistiksel test, verilerin normal dağıldığını varsayar. Örneğin t-testi ve ANOVA gibi yöntemler, normal dağılım varsayımını içerir. Bu testlerin güvenilir sonuçlar üretmesi ve yanıltıcı sonuçlardan uzaklaşması için verilerin normal dağılıma uygun olması gerekmektedir.

Tablo 10

Cinsiyete Göre Toplam Test Puanlarının Bağımsız Gruplar için t-Testi ile Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kadın	82	13,18	4,11	2,76	93	0,07
Erkek	13	9,62	5,58			

Tablodaki veriler incelendiğinde p değerinin 0,07 olduğu görülmektedir. $p > 0,05$ olduğundan cinsiyete göre toplam test puanlarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin toplam test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11

Lisans Mezuniyetine Göre Toplam Test Puanlarının Bağımsız Gruplar için t-Testi ile Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Biyoloji öğretmenliği	69	12,13	4,53	2,04	93	0,045
Fen Bilgisi öğretmenliği	26	14,19	4,03			

Tablodaki veriler incelendiğinde p değerinin 0,045 olduğu görülmektedir. $p < 0,05$ olduğundan lisans mezuniyetine göre toplam test puanlarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonucunda test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, fen bilgisi öğretmenlerinin ortalama test puanlarının biyoloji öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 12

Öğrenim Durumlarına Göre Toplam Test Puanlarının ANOVA ile Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	S	F	sd	p
Lisans	69	12,32	4,40	1,62	2	0,205
Yüksek lisans	22	14,14	4,38			
Doktora	4	11,25	5,68			

Tablodaki veriler incelendiğinde p değerinin 0,205 olduğu görülmektedir. $p > 0,05$ olduğundan öğrenim durumlarına göre toplam test puanlarının karşılaştırılması için yapılan analiz sonucunda lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin toplam test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 13

Mesleki Kıdem Süresine Göre Toplam Test Puanlarının ANOVA ile Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	S	F	sd	p
0-5 yıl	12	13,33	4,27	4,20	3	0,080
6-10 yıl	30	13,21	4,15			
11-15 yıl	13	15,69	3,73			
16-20 yıl	40	11,13	4,49			

Tablodaki veriler incelendiğinde p değerinin 0,08 olduğu görülmektedir. $p > 0,05$ olduğundan mesleki kıdem süresine göre toplam test puanlarının karşılaştırılması için yapılan analiz sonucunda farklı mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerin toplam test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerinin başarılarını ölçebilen geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı geliştirilmesi ve bu aracın madde analizlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Bulguların ışığında Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testinin (Ek), biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmada kullanılabilecek geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek olduğu söylenebilir.

Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçme aracının güvenilirliğini tam olarak hesaplamak oldukça zordur. Bunun yerine güvenilirliği kestirme metodlarından faydalanılır. Bu yöntemlerle elde edilen güvenilirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değer alır (Özsevgeç, 2012). Güvenirlik katsayısının +1,00'e yaklaşması testin iç tutarlılığının arttığını gösterir (Karip, 2012, s. 109). Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2014, s. 109) ve DeVellis'e (2012, s. 44) göre bulunan güvenilirlik katsayısının en düşük 0,70 olması durumunda testin güvenilir olduğu söylenebilir.

Testin ortalama madde ayırt ediciliğinin 0,51 olduğu görülmektedir. Ayırt edicilik indeksi, bir testi cevaplayanlardan başarı seviyesi fazla olanlar ile daha az başarı seviyesine sahip olanları birbirinden ayırabilme becerisidir diğer bir deyişle ilgili maddenin bileni bilmeyenden ayırabilme gücüdür. Ayırt edicilik, maddenin geçerliği ile ilgili bir indekstir. Ayırt edicilik indeksi değeri -1 ile +1 arasında bulunur. İndeksin 0'a yaklaşması durumunda, ilgili maddenin ayırt ediciliği düşük, 1'e yaklaşması durumunda

ise maddenin ayırt ediciliği yüksektir şeklinde yorumlanabilir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2019). Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testinin ayırt edicilik değeri 1 daha yakındır.

Testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,63 olduğu görülmektedir. Bir testin ortalama güçlük indeksi de testle ilgili bazı bilgiler içerir. Testin ortalama güçlüğüne 0,50'den az olması testin katılımcılara zor geldiğini, 0,50 den büyük olması testin katılımcılara kolay geldiğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak bir testin ortalama güçlük indeksinin yaklaşık olarak 0,50 yani orta güçlükte olması gerekmektedir (Tekin, 2010). Geliştirilen testin 0,63 olan ortalama güçlük indeksi, testin orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi, biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine, farklı cinsiyetlerdeki biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine, farklı öğrenim durumlarındaki biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine ve farklı mesleki kıdeme sahip biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine uygulanabileceği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirilmesi amaçlanan benzer araştırmalarda da çoktan seçmeli test maddeleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda, fen ve eğitim bilimleri konularında farklı düzeyler için çoktan seçmeli başarı testi geliştirilen çalışmalara bazı örnekler verilmiştir Jayanthi (2014) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,888; Demir, Kızılay ve Bektaş (2016) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,738; Kızılcık ve Tan (2011) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,65; Nacaroğlu, Bektaş ve Kızıkan (2020) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,81; Çardak ve Selvi (2018) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,832; Özkan ve Kılıçoğlu (2019) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,90; Çakır ve Aldemir (2011) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,73; Şen ve Eryılmaz (2011) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,896; Karaca, Bektaş ve Saraçoğlu, (2016) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,87; Ayvaci ve Durmuş (2016) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,76; Bolat ve Karamustafaoğlu (2019) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,885; Kızıkan ve Bektaş (2018) tarafından geliştirilen testin güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçların, bu çalışmada geliştirilen Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi'nin 0,829 olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Çardak ve Selvi (2018) tarafından geliştirilen testin madde güçlük indeksi 0,554; Özkan ve Kılıçoğlu (2019) tarafından geliştirilen testin madde güçlük indeksi 0,487; Çakır

ve Aldemir (2011) tarafından geliştirilen testin madde güçlük indeksi 0,46; Şen ve Eryılmaz (2011) tarafından geliştirilen testin madde güçlük indeksi 0,56; Ayvacı ve Durmuş (2016) tarafından geliştirilen testin madde güçlük indeksi 0,49; Bolat ve Karamustafaoğlu (2019) tarafından geliştirilen testin madde güçlük indeksi 0.552 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçların, bu çalışmada geliştirilen Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi'nin 0,63 olarak hesaplanan madde güçlük indeksiyle benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonucunda geliştirilen başarı testindeki soru sayısı ve çalışma grubunun büyüklüğü göz önüne alındığında yapılan diğer çalışmalar ile uygunluk gösterdiği görülmektedir. Diğer yandan yapılan çalışmaların genellikle ortaokul ve lise düzeyi olduğu, ölçek geliştirme çalışmalarında lisans düzeyi çalışmaların daha az olduğu göze çarpmaktadır. Lisans ve lisansüstü düzeye hitap etmesi bakımından bu çalışma farklılık göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi, gelecekte yapılacak biyoloji eğitimi araştırmalarında da geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir başarı testi olarak araştırmacıların elinde seçenek olarak bulunabilir. Bu test, fen bilgisi ve biyoloji öğretmenlerine uygulanmış ve analiz edilmiştir. Bu çalışma, farklı örneklemeler olarak lisans ve lisansüstü sınıflarındaki biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencilerine, fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine, biyoloji öğretmen adaylarına ve fen bilgisi öğretmen adaylarına da uygulanarak öğrenme düzeylerini ölçmede kullanılabilir.
- Test uygulamasından sonra üst grup ve alt gruptan uygun sayıda katılımcı ile yapılacak görüşme uygulamasıyla testteki sorularla ilgili veriler daha da güçlendirilebilir.
- Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi için seçilen çalışma grubunun çoğunluğunu (%86,3) kadın katılımcılar oluşturmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda katılımcıların eşit dağılım göstereceği çalışmalar yapılabilir.
- Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Başarı Testi, biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Diğer öğretmenlik branşları içinde bu konuya yönelik başarı testleri hazırlanan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-103
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S., & Bıçak, B. (2010). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM yayımları
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler” ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Çardak, Ç. S., & Selvi, K. (2018). Öğretim ilk eve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406.
- Çakır, M., & Aldemir, B. (2011). İki aşamalı genetik kavramlar tanı testi geliştirme ve geçerlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 335-353.
- Çepni, S. (Ed). (2012). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, N., Kızılay E., & Bektaş O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: theory and applications* (3rd Edition). Thousand Oaks, California: Sage.
- Doğan, N. (2009). Çoktan seçmeli testler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 223-268). (3. Baskı). Ankara: Anı.

- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hasançebi, B., Terzi Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hastürk, G. (2017). Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri. G. Hastürk (Ed.), *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi içinde* (s. 498-544). Ankara: Pegem Akademi.
- Jayanthi, J. (2014). Development and validation of an achievement test in mathematics. *International Journal of Mathematics and Statistics Invention*, 2(4), 40-46.
- Kan, A. (2011). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 261). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, M., Bektaş, O., & Saraçoğlu, S. (2016). Kimyasal tepkimeler konusunda açık uçlu ve çoktan seçmeli test geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 25, 1117-1154.
- Karip, E. (Ed.). (2012). *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızılcık, H. Ş. ve Tan M. (2011). İtme ve momentum konusunda çoktan seçmeli bir test geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 185-198.
- Kızılkapan, O., & Bektaş O. (2018). Fen eğitiminde başarı testi geliştirilmesi: Hücre bölünmesi ve kalıtım örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel.
- Nacaroğlu, O., Bektaş O., & Kızılkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51.
- Özçelik, D. A. (1997). *Test hazırlama klavuzu* (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özkan, T., & Kılıçoğlu, E. (2019). Matematikte bilimsel süreç becerileri: test geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 415-449.
- Özsevgeç, T. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 375-431). Ankara: Pegem Akademi.

- Şen, H. C., & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (25. Baskı). Ankara: Yargı.
- Turgut, M. F., & Baykul Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170.
- Yaman, S., Bal-İncebacak, B. & Sarışan-Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 376-397.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Denizli.

EK

TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ BAŞARI TESTİ

1. Geleneksel yaklaşımda kullanılan doğru yanlış maddelerin birbirleriyle ilişkili bir yapıda, çoklu olarak sorulmasına imkân sağlayan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tanılayıcı dallanmış ağaç
B) Yapılandırılmış grid
C) Kavram haritası
D) Zihin haritası
E) Kelime ilişkilendirme testi

2. Bitkilerin sınıflandırılması konusunu işleyen bir biyoloji öğretmeni aşağıdaki ölçme aracını oluşturmuştur.

1	2	3
Elma	Çam	Çilek
4	5	6
Eğreltiotu	Gökнар	Muz
7	8	9
Fasulye	Mısır	Ladin
10	11	12
Lale	Soğan	Sarımsak

Hangileri açık tohumlu bitkidir?

Hangileri kapalı tohumlu bitkidir?

Hangileri tek çenekli bitkidir?

Hangileri çift çenekli bitkidir?

Bu ölçme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çoktan seçmeli soru
B) Zihin haritası
C) Tanılayıcı dallanmış ağaç
D) Kelime ilişkilendirme testi
E) Yapılandırılmış grid

3. Üreme sistemi konusunu işleyen öğretmen ders sonunda öğrencilerinden kavram haritası hazırlamalarını istemiştir. Bunun için öğrencilerine bir yönerge hazırlamıştır.

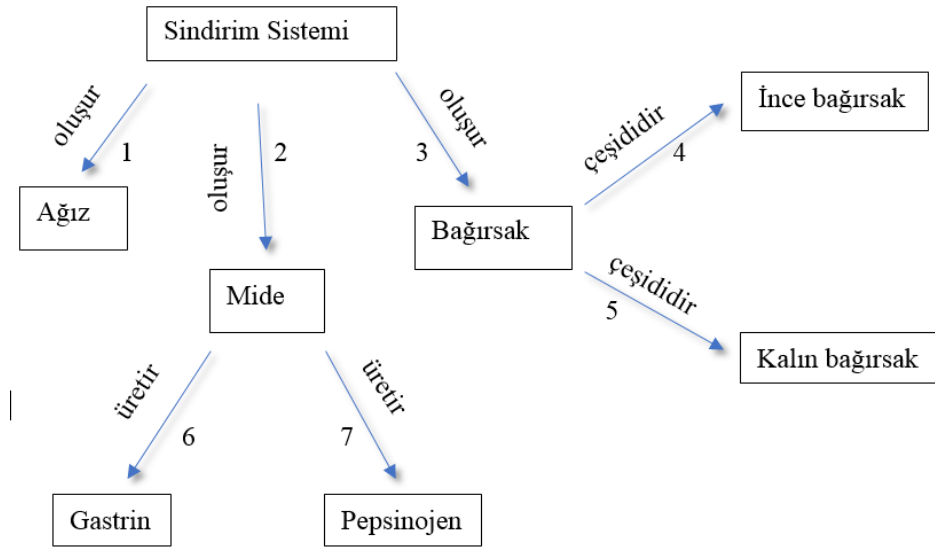
Bu yönergede aşağıdakilerden hangisinin yer alması beklenmez?

- A) Kavramlar arasındaki ilişkiyi gösteren çizgilerin yönlerini belirtiniz.
- B) Konu ile ilgili kavramları belirleyip listeleyiniz.
- C) Kavramları genelden özele doğru olacak şekilde yazınız.
- D) Tekrar yazılması gereken kavramları çapraz çizgiyle ilk kavrama bağlayınız.
- E) Kavramlarla ilgili geniş açıklamalara yer veriniz.

4. Bir biyoloji öğretmenin aşağıdaki etkinliklerin hangisinde performans değerlendirme tekniğini kullanılması uygun değildir?

- A) Prokaryot ve ökaryotlardaki protein sentezi arasındaki benzerlik ve farklılıkları listeleme
- B) İnsan genom projesinin sonuçlarını araştırarak bir rapor hazırlama
- C) Oksijen miktarının solunum hızına etkisini gösteren bir deney tasarlama
- D) Bitki ve hayvan hücrelerinin modellerini yapma
- E) Besin ağlarına örnek vererek ağları oluşturan canlıların arasındaki ilişkileri açıklayan bir hikâye yazma

5. Bir biyoloji öğretmeni, öğrencilerinden sindirim sistemi ile ilgili kavram haritası oluşturmalarını istemiştir.



Bu kavram haritasında,

- I. 1, 2 ve 3
 II. 4 ve 5
 III. 6 ve 7

oklarından hangilerinin yönü doğru çizilmiştir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

6. Bir biyoloji dersinde öğretmen, *Hücre* konusunu işledikten sonra aşağıdaki ölçme aracını hazırlıyor.

Mitokondri	1	Kloroplast	2
Golgi cisimciği	3	Lizozom	4

“Hangisi çift zarlı organeldir?” sorusuna 1-4 yazan bir öğrenci bu ölçme aracına göre 10 üzerinden kaç puan alır?

- A) 2 B) 3 C) 5 D) 6 E) 7

7. Tanılayıcı dallanmış ağaç uygulamasında öğrencilerin;

- I. Her cevap için uygun kutucukları bulma,
- II. Kutucuktaki ifadenin doğru veya yanlış olmasına göre ilerleme,
- III. Kutucuklardaki anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazma

işlemlerinden hangilerini yapmaları istenir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

8. Bir biyoloji dersinde öğretmen, öğrencilerinden sindirim sisteminin sağlıklı yapısının korunması için yapılması gerekenlerle ilgili bir araştırma raporu yazmalarını istiyor. Bu raporları fiziksel etkinlik ve egzersizlerin önemine vurgu, tüketilen besinlerin temizliği ve asitli içeceklerin zararları bakımından değerlendirmiştir.

Öğrencilerine detaylı geri bildirim vermek isteyen öğretmenin, aşağıdakilerden hangisini kullanması daha uygundur?

- A) Analitik rubrik
- B) Bütüncül rubrik
- C) Akran değerlendirme formu
- D) Öz değerlendirme formu
- E) Kontrol listesi

9. Aşağıdakilerden hangisinde belirlenen etkinlikler ile seçilen ölçme ve değerlendirme aracı uyuşmamaktadır?

- A) Bir güvercinin yavrulama sürecinin gözlemlenmesi - Günlük
- B) Bir diyaliz hastası ile röportaj yapılması - Görüşme formu
- C) Bir öğrencinin grup dersinde kendi performansını değerlendirmesi - Öz değerlendirme
- D) Bir öğrencinin arkadaşlarının performansını değerlendirmesi - Proje
- E) Fotosentez ve ışık arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir etkinlik tasarlayıp yapılması - Performans değerlendirme

10. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim birbirinden bağımsız süreçlerdir.
- B) Sürecin değil sonucun değerlendirilmesine önem verilir.
- C) Öğretmenin yanı sıra öğrencinin de kendini değerlendirmesine imkân verir.
- D) Öğrencinin ne anladığından çok ne bildiği üzerine yapılan değerlendirme yöntemlerini içerisine alır.
- E) Öğretme ve öğrenme sürecinden bağımsızdır.

11. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin kompozisyon yazma, deney yapma, resim çizme, grafik çizme gibi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir?

- A) Sözlü sınavlar
- B) Yapılandırılmış grid
- C) Çoktan seçmeli test
- D) Performans değerlendirme
- E) Kavram haritası

12. Aşağıdakilerden hangisi tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin avantajlarından biridir?

- A) Zihinde yer alan bilgi örüntüleri ve anlamlı öğrenmeleri ölçme amacıyla kullanılabilir.
- B) Doğru yanlış tipi sorulardan oluştuğu için üst düzey zihinsel beceriyi ölçmede yetersizdir.
- C) Birbiriyle bağlantılı olan ifadeler yazmak zaman alıcı olabilir.
- D) Öğrenci tahminle doğru cevaba ulaşabilir.
- E) Görsel ve analitik düşünmenin gelişimini destekler.

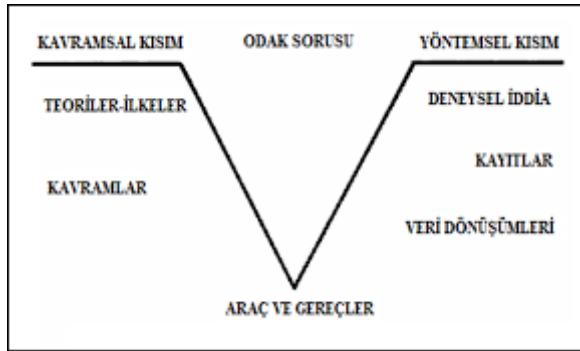
13. Aşağıda bir ölçme aracına öğrencinin verdiği cevaplar verilmiştir.

	REFLEKS
REFLEKS	Babinski
REFLEKS	Moro
REFLEKS	İstemli
REFLEKS	İstemsiz
REFLEKS	Emme
REFLEKS	Yutma
REFLEKS	Yenidoğan
REFLEKS	Sinir Sistemi
REFLEKS	Kavrama
REFLEKS	Hayati

Bu ölçme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelime ilişkilendirme testi
- B) Yapılandırılmış grid
- C) Tanılayıcı dallanmış ağaç
- D) Performans değerlendirme
- E) Kavram haritası

14. Aşağıda bir ölçme ve değerlendirme tekniğinin temel yapısı verilmiştir.



Bu teknik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tanılayıcı dallanmış ağaç
- B) Yapılandırılmış grid
- C) Kavram haritası
- D) Zihin haritası
- E) Vee diyagramı

15. Kelime ilişkilendirme testi uygulamasında öğrencilerin;

- I. Her cevap için uygun kutucukları bulma,
- II. Kutucuktaki ifadenin doğru veya yanlış olmasına göre ilerleme,
- III. Kutucuklardaki anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazma

işlemlerinden hangilerini yapmaları istenir?

- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve II D) II ve III E) I, II ve III

16. Aşağıdakilerden hangisi portfolyonun avantajlarından biri değildir?

- A) Öğrencinin ilgi alanlarının görülebilmelerini sağlayarak öğrenciyi daha iyi tanıma imkânı sağlar.
- B) Öğrencide öz denetim ve öz sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar.
- C) Öğrencinin bir süreç içerisinde kanıtlarla daha nitelikli izlenmesini sağlar.
- D) Okul dışı çalışma gerektirdiğinden öğrenci başka kişilerden yardım alabilir.
- E) Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana ait örnekler içermesi sebebiyle öğrenciyi bir bütün hâlinde görmeyi sağlar.

17. I. Portfolyo

II. Proje

III. Yapılandırılmış grid

Yukarıdaki ölçme araçlarından hangilerinin değerlendirilmesinde dereceleme ölçekleri kullanılabilir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

18. Aşağıdakilerden hangisi portfolyoda yer almaz?

A) Çalışma yaprakları

B) Kitap incelemesi

C) Yazılı sınav

D) Gezi-gözlem notları

E) Deney raporları

19. Öğrencinin bir süreç içerisindeki gelişiminin kanıtlarla daha nitelikli izlenmesini sağlayan, bilişsel, duyuşsal, psikomotor alana ait örneklerin yer aldığı ölçme ve değerlendirme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Performans değerlendirme
- B) Proje
- C) Poster
- D) Portfolyo
- E) Zihin haritası

20. Boş bir kâğıdın merkezine renkli bir imge çizilerek başlanan ve bu imgeyle doğrudan bağlantılı olan dallar ve yan dallar çizilerek hazırlanan ölçme ve değerlendirme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vee diyagramı
- B) Proje
- C) Poster
- D) Kavram haritası
- E) Zihin haritası

CEVAP ANAHTARI:

1-A 2-E 3-E 4-A 5-C 6-C 7-B 8-A 9-D 10-C
11-D 12-A 13-A 14-E 15-B 16-D 17-B 18-C 19-D 20-E