

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINDA GÖREVLİ
ÖĞRETMENLERİN KURLARA YÖNELİK ÖZ ALGI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ORDU İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih UĞURLU

**AMASYA
AĞUSTOS, 2017**

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINDA GÖREVLİ
ÖĞRETMENLERİN KURLARA YÖNELİK ÖZ ALGI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ORDU İLİ ÖRNEĞİ)**

Fatih UĞURLU

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce Yüksek Lisans İçin Kabul
Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Faruk AYLAR**

**AMASYA
AĞUSTOS, 2017**

AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir./...../2017

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Faruk AYLAR

Üye : Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alpay AKSİN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

İmza

Fatih UĞURLU

..../...../2017

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye'deki okullarda yeni bir uygulama alanı olan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans tezim ile ilgili çalışmaları yürütürken hiçbir zaman desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Faruk AYLAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda tez çalışmam süresince bilgi ve görüşlerinden istifade ettiğim ve yüksek lisans eğitimimde ders aldığım Doç. Dr. Ahmet BACANAK, Doç. Dr. şafak ULUÇINAR SAğIR, Doç. Dr. Recep ÇAKIR ve Yrd. Doç. Dr. Alpay AKSİN'e çok teşekkür ederim.

Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisansa kayıt yaptırdığım günden beri üniversite ile olan ilişkilerimizde, kayıt yenileme ve evrak işlerinin takibinde yardımlarını esirgemeyen, samimi ve güler yüzlü tavırlarıyla her zaman yanımda olan enstitü öğrenci işleri personelimiz Emre KERMEN'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamla ilgili olarak uluslararası kaynaklara erişmemde yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım Kübra NAR ve Seda şENEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez çalışmama kaynak teşkil eden ölçeğin uygulanması için izin veren Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve ölçeğin uygulanmasında kolaylık gösteren örnekleme dâhil ettiğim okulların kıymetli idarecilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde benimle geçireceği zamandan fedakârlık eden, anlayışı, ilgisi, sabrı ve katkılarıyla bana sonsuz destek veren eşim Yeşim BUYUK UğURLU'ya ve ocuklarıma (Meyra ve Umut Alp) sevgilerimi sunarım.

Sevgi ve saygılarımla...

Fatih UğURLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.1.1. Kurs Kavramı.....	7
2.1.2. Kursların Gerekliliği.....	7
2.1.3. Dünyada Kurslar.....	9
2.1.4. Türkiye’de Kurslar.....	10
2.1.5. Destekleme ve Yetiştirme Kursları.....	14
2.1.5.1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi ve e-Kılavuzu.....	15
2.1.5.1.1. Yönergenin Amaç ve Kapsamı.....	15
2.1.5.1.2. e-Kılavuzun Kapsamı.....	15
2.1.5.1.3. Kurs Merkezi ve Kurs Açma Yetkisi.....	15
2.1.5.1.4. Kurs Dönemleri.....	16
2.1.5.1.5. Kurslara Katılacaklar.....	16
2.1.5.1.6. Kurslara Öğrenci Başvuruları.....	16
2.1.5.1.7. Kursların Açılması.....	17

2.1.5.1.8. Kurs Planları.....	17
2.1.5.1.9. Öğrenci/Kursiyer Sayısı.....	17
2.1.5.1.10. Kursların Kapatılması.....	18
2.1.5.1.11. Kurs Açılacak Dersler.....	18
2.1.5.1.12. Kurs Komisyonu.....	18
2.1.5.1.13. Öğretmen Başvurusu ve Görevlendirmesi.....	19
2.1.5.1.14. Kurslarda Yararlanılacak Kaynaklar.....	19
2.1.5.1.15. Öğrenci/Kursiyerlerle İlgili İşlemler.....	20
2.1.5.1.16. Kursların Yönetimi.....	20
2.1.5.1.17. Kurs Merkezi Müdürü ve Görevleri.....	20
2.1.5.1.18. Kurs Merkezi Müdür Yardımcısı ve Görevleri.....	20
2.1.5.1.19. Kurs Çalışmalarının ve Öğrenci/Kursiyer Başarısının Değerlendirilmesi.....	21
2.1.5.1.20. Kursların Denetimi.....	21
2.1.5.1.21. Kurs Giderleri.....	21
2.1.5.2. Öğretmenlerin Kurslarda Girebilecekleri Ders Saati Durumu.....	21
2.1.5.3. Kurslarda Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Ders Ücretleri ve Hizmet Puanı.....	22
2.1.5.4. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Geliştirme Çalışmaları.....	22
2.1.5.5. Destekleme ve Yetiştirme Kursları İstatistikî Bilgiler.....	22
2.1.5.6. Eba Kazanım Kavrama Testleri.....	23
2.1.5.7. Ordu İlinde Destekleme ve Yetiştirme Kursları.....	23
2.1.5.8. Kurslar İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	24
2.1.5.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	24
2.1.5.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	32
2.1.5.9. Literatür Taramasının Sonucu.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	39
3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı.....	43
3.3.1. Veri Toplama Yöntemi.....	43
3.3.2. Veri Toplama Aracı.....	43

3.3.3. Veri Toplama Süreci.....	46
3.4. Verilerin Analizi.....	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	49
4.1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Genel ve Alt Boyutlar Bazında Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	49
4.1.1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Genel Bazda Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	49
4.1.2. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Sosyal Olumsuzluk Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	50
4.1.3. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Akademik Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	51
4.1.4. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Olumsuz Öğrenci Algısı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	52
4.1.5. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Bireysel Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....	54
4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	55
4.3. Yaş Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	56
4.4. Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	58
4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	60
4.6. Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı	61

Düzeylelerine İlişkin Bulgular.....

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA..... 63

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER..... 68

6.1. Sonuçlar..... 68

6.2. Öneriler..... 69

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler..... 69

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler..... 70

7. KAYNAKLAR..... 72

8. EKLER..... 79

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ 86

ÖZET

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)

Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin ölçeğin alt boyutları (sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı, bireysel katkı) ile cinsiyet, yaş, hizmet süresi, okul türü ve okulun bulunduğu yere göre (yerleşim birimi) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirmiş olan “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği”nin evrenden küme örneklem seçimi yöntemiyle belirlenen 416 öğretmene uygulanmasıyla elde edilmiştir. Söz konusu ölçek 36 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerini, destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ile öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, meslekî kıdemlerine, görev yaptıkları okul türlerine, okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği oluşturmaktadır. Veriler bilgisayar paket programlarından SPSS kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öz algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz algı düzeylerinin en yüksek olduğu boyut akademik katkı, en düşük olduğu boyut ise sosyal olumsuzluk olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Meslekî kıdem değişkenine göre öz algı düzeyleri en yüksek olan grubun 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, en düşük grubun ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde yaş değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan retmenlerin görev yaptıkları okul türü ile destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri arasında akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz ğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre akademik katkı, olumsuz ğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ilçeler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve Yetiştirme Kursları, z Algı Düzeyi, ğretmen



ABSTRACT

A Research Towards the Self-Perception Levels of Teachers in Charge in Supportive and Educative Courses (Sample of Ordu Province)

In this study, self-perceptions of teachers who take part in supportive and educative courses and who work at schools of Ministry of National Education in 2016-2017 Educational Year in Ordu and its districts have been examined whether it differs or not according to the scale's sub-dimensions (social negativity, academic contribution, unfavorable student perception, personal contribution) and to the variables of gender, age, personal experiences, school type and school's place.

In this study, descriptive survey model is used of all quantitative research approaches. Data has been gained to by implementing "Supportive and Educative Courses Teacher Self-perception Scale" developed by Uğurlu and Aylar (2017) to 416 teachers with the method of cluster sampling. Mentioned scale consists of 36 items and 4 sub-dimensions.

Whether there is a meaningful difference or not in the self-perceptions of teachers who take part in Supportive and Educative Courses according to teachers' ages, genders, personal experiences, school types that they serve, school's place and sub-dimensions of the scale constitutes the sub-problems of the research. Data is analyzed by using SPSS computer packet program.

In the research, it has been defined that teachers have "I agree" level of self-perceptions to the Supportive and Educative Courses. The highest level of teachers' self-perceptions is academic contribution while the lowest level is social negativity. According to gender variable, it has been diagnosed that women teachers have higher self-perception levels than men teachers. Generally there is no meaningful difference diagnosed according to gender variable regarding the self-perception levels of teachers to Supportive and Educative Courses.

According to the teachers' personal experiences variable, it has been identified that group of teachers of 1-5 years personal experiences have the highest level of self-perceptions while the group of teachers of 21 years and above personal experiences have the lowest level of self-perceptions. In addition to this, it has been determined that self-perception levels of the participant teachers to the supportive and educative courses show

no meaningful difference. Likewise, it has been identified that there is no meaningful difference either according to the age variable.

No meaningful difference has been diagnosed between the participant teachers' school types variable and their self-perception levels to the supportive and educative courses in the dimensions of academic contribution and personal contribution. However, in social negativity dimension, there is a meaningful difference in favor of Middle School and in unfavorable student perception there is a meaningful difference in favor of High School. According to the teachers' school places of serving, there is no meaningful difference diagnosed statistically in the dimensions of academic contribution, unfavorable student perception and personal contribution. But in social negativity dimension, it has been seen that there is a meaningful difference in districts' favor. According to the results obtained from the research, some suggestions have been made.

Key Words: Supportive and Educative Courses, self-perception level, teacher

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablonun Adı	Sayfa No
1.	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin İstatistik Veriler.....	22
2.	Ordu İlinde Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin İstatistik Veriler.....	23
3.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	41
4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	41
5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı.....	41
6.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	42
7.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı.....	42
8.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımı.....	42
9.	Ölçeğe İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Verileri.....	45
10.	Ölçeğe İlişkin Cevap Seçenekleri ve Puan Aralıkları.....	45
11.	Veri Setinin Normallik Testi	47
12.	Veri Setinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri.....	47
13.	Ölçeğin Güvenirlik Analizi	48
14.	Öğretmenlerin Genel ve Alt Boyutlara İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	49
15.	Öğretmenlerin Sosyal Olumsuzluk Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	50
16.	Öğretmenlerin Akademik Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	51
17.	Öğretmenlerin Olumsuz Öğrenci Algısı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
18.	Öğretmenlerin Bireysel Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
19.	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları.....	55
20.	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	56
21.	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları	57

Tablo No	Tablonun Adı	Sayfa No
22.	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları (Sosyal Olumsuzluk Boyutu).....	57
23.	Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.....	58
24.	Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları.....	59
25.	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları.....	60
26.	Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Bulguları.....	61

KISALTMALAR LİSTESİ

AÜ	: Amasya Üniversitesi
Df	: Serbestlik derecesi
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
F	: F testi istatistiksel değer
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Mebbis	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
N	: Kişi sayısı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYS	: Öğrenci Yerleştirme Sınavı
ÖDSGM	: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
p	: Anlamlılık
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ss	: Standart sapma
t	: t-testi için İstatistiksel değer
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
%	: Yüzde
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
χ^2	: Kikare değeri
α	: Cronbach Alpha değeri

1. GİRİŞ

Türkiye eğitim sistemi, süreç olarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973) belirtilen genel amaçların gerçekleştirilmesini ilke edinmiştir. Bütün bu amaçlar, okulöncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar amaçlara dayalı olarak geliştirilen eğitim öğretim programları, yöntem ve teknikler doğrultusunda hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin, alacakları eğitim sonucunda topluma kazandırılmaları; ilgi, istek, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda hem kendilerini mutlu kılacak hem de toplumsal mutluluğa katkı sağlayacak mesleğe sahibi olmaları; hem eğitimsel hem de bireysel beklentileri karşılayacak bir durumdur. Öğrencilerin yeterliliklerine uygun bir meslek sahibi olmalarının yolu o mesleğe yönelik iyi bir eğitim almalarından geçmektedir. Mesleğe hazırlanma noktasında ortaöğretim kurumları ile birlikte yükseköğretim kurumları da önemli işlevlere sahiptir. Söz konusu eğitim kurumlarının alabilecekleri öğrenci sayılarının sınırlı olması, buna karşın öğrenci talebinin oldukça fazla olması beraberinde bazı eleme kriterlerinin uygulanmasını zorunlu kılmıştır (İdin ve Tozlu, 2012; Köse, 1990; URL-1). Bu amaçla hem ortaöğretime geçişte hem de yükseköğretime geçişte öğrencileri zorlu sınavlar beklemektedir.

Ortaokuldan ortaöğretime geçiş için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen ortak sınavlarda zaman içinde bazı teknik düzenlemeler yapılmış, isim ve içerik değişimi yaşanmıştır. 2004 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adını alan merkezî ortak sınavlar, 2014 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi yani TEOG adıyla ifade edilmeye başlanmıştır (MEB, 2014a; MEB, 2014b; URL-1). TEOG ile birlikte ilk kez öğrencilerin 6, 7 ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları da sınav puanlarına eklenmiştir (MEB, 2013-1). Böylece ortak sınavlardaki başarının yanında okul başarısının da önemi artmıştır.

Ortaöğretimden üniversiteye geçişte Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından planlanan sınavlar 1974 yılından 2010 yılına kadar bazen Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adıyla tek sınav şeklinde uygulanmış, bazen de Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ile birlikte çift aşamalı olarak uygulanmıştır. 1982 yılından itibaren üniversite adaylarına diploma notlarına göre ortaöğretim başarı puanı uygulaması getirilmiştir. 2010 yılında ÖSYM tarafından yapılan değişiklikle ortaöğretime tamamlayan adayların yükseköğretime geçişi için yeterliliklerini ölçmek amacıyla Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve adayların ders düzeyindeki bilgi ve yeteneklerini ölçüp örgün lisans

programlarına yerleşmelerini sağlamak amacıyla Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) uygulamasına geçilmiştir (URL-2).

Hem ortaöğretime geçiş için yapılan TEOG, hem de üniversiteye geçiş için yapılan YGS ve LYS ortak sınavları, akademik başarı ve iyi bir meslek sahibi olmak isteyen öğrencilerin çok sayıda rakipleri olduğunu düşünülürken iyi hazırlanması gereken sınavlardır. Bu sınavlara okul başarı puanlarının da katkısı olduğunu göz önünde bulundurulduğunda okul derslerindeki başarının önemi de artmaktadır.

Bireysel öğrenme farklılıklarından, sınıfın kalabalık olmasından, materyal eksikliğinden, fiziki durumlardan, velilerin çocukların daha iyi yetiştirilmesine yönelik isteklerinden ve ortak sınavların varlığından kaynaklanan nedenlerle öğrencilerin sadece okul dersleri ile başarı elde edebilmesi bazen mümkün olmamaktadır (Köse, 1990; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu durumda öğrencilere yönelik bir takım ek müfredat uygulamaları veya kursları yapılmaktadır. Takviye çalışmaları olarak da ifade edilecek bu kurslar zaman içinde hem devlet okulları hem de özel eğitim kurumları tarafından değişik şekillerde uygulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 1987 (Öğrencileri Yetiştirme ve İmtihana Hazırlama Kursları Yönergesi), 1995 (Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme ve Sınavlara Hazırlama Kursları Yönergesi) ve 2004 (Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi) yıllarında yayımladığı yönergelerle ortaöğretime ve üniversiteye hazırlanan öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, yeteneklerini geliştirmek, derslerdeki başarılarını artırmak ve sınavlara daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmak amaçlarıyla yetiştirme kursları açmıştır. Benzeri şekilde özel eğitim kurumları olarak nitelendirilen dershaneler de 1965'li yıllardan sonra öğrencileri eleme sınavlarına hazırlayan takviye kursları açmışlardır.

Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği yönetmelik hükümlerine göre faaliyet gösteren dershaneler; okulların gösterdiği farklılıklar, velilerin sosyal ve ekonomik statüleri, bireylerin daha iyi bir iş ve meslek sahibi olmak istemeleri gibi nedenlerle öğrenci ve veliler tarafından ortak sınavlarda yaşanan kıyasıya rekabetin önemli bir unsuru olarak dikkat çekmiştir. Veliler, çocuklarının daha iyi eğitim almaları amacıyla, sınav başarısının dershanelere gitmeye bağlı olduğu algısıyla birlikte yüklü paralar ödeyerek dershanelerin yolunu tutmuşlardır. Ancak 2014 yılında çıkarılan kanun ile dershanelerin kapatılması ve/veya özel okullara dönüştürülmesi süreci yaşanmıştır (Garipağaoğlu, 2016; Köse, 1990).

Özellikle ortaokuldan ortaöğretime geçişte esas alınan TEOG sınavında doğrudan ders kazanımlarına dayalı soruların çıkması, ortaöğretimden üniversiteye geçişte yapılan YGS ve LYS'nin öğrenciler açısından taşıdığı önem ile dershanelerin özel okullara

dönüştürülmesi ve kapatılması süreci; okullarda açılan kursların önemini bir kat daha artırmıştır. Bunun sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi yayınlanarak DYK olarak adlandırılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları düzenlenmeye başlamıştır (MEB, 2014b).

Destekleme ve Yetiştirme Kursları yönergesinde (2014) kursların açılması, kapatılması, öğrenci sayıları, kurs açılacak dersler, öğrenci ve öğretmen başvuruları, öğretmen görevlendirmesi, öğrencilerle ilgili işlemler, kursların yönetimi, denetimi gibi kıstaslar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Kursların iki dönemi eğitim öğretimin devam ettiği süreçte, bir dönemi ise okulların tatil olduğu yaz döneminde yapılmaktadır. Kurslar, hafta içi ders saatlerinden sonra yapılabileceği gibi hafta sonları da yapılabilmektedir. Öğrencilerin hem bu kurslarda hem de derslerde yararlanmaları için MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamaya konulmuştur. EBA, bütün öğretmen ve öğrencilerin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (URL-3).

Türkiye’de zaman içinde uygulanan kursların verimliliği, öğrencilerin ders başarılarına katkıları, öğretmenlere katkıları gibi konularda araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Çelik ve Katılmış, 2010; Durmaz (2009; Gündüver ve Gökdaş, 2011; İdin, 2011; İdin ve Tozlu, 2012; Kartal, 2008; Köse, 2013; Turan, Armağan ve Çakmak, 2015). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış bazı çalışmalar vardır (Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Ancak yapılan bu çalışmalarda belli sayıdaki öğretmenin görüşlerine ağırlık verilmişken genel anlamda öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük algı düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye’deki okullarda yeni bir uygulama alanı olan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıda verilen alt problemler oluşturulmuş ve cevap aranmıştır.

1. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları genel ve alt boyutlar bazında ne düzeydedir?

- 1.1. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları genel bazda ne düzeydedir?
- 1.2. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları sosyal olumsuzluk boyutunda ne düzeydedir?
- 1.3. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları akademik katkı boyutunda ne düzeydedir?
- 1.4. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları olumsuz öğrenci algısı boyutunda ne düzeydedir?
- 1.5. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları bireysel katkı boyutunda ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Türkiye'de ortaöğretime geçişte esas alınan TEOG ve yükseköğretime geçişte önemli olan YGS ve LYS'ye öğrencilerin iyi hazırlanmaları, bu sınavlara okul ders başarı puanlarının katkısı, ortak sınavların ders kazanımları ile daha fazla ilişkilendirilmesi, dershanelerin dönüşüm süreci ile birlikte özel okullara çevrilmesi, öğrenciler arası bireysel farklılıklardan kaynaklanan ek öğretim ihtiyaçları, ders konularının tekrarı ve pekiştirilmesi için gereken takviye dersleri gibi nedenlerle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan destekleme ve yetiştirme kursları, ortaokullarda, liselerde ve halk eğitim merkezlerinde uygulanmaktadır. Bütün öğrencilerin yararlanabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitliği oluşturmak için ücretsiz olarak yapılan bu kurslar henüz yeni bir uygulama alanıdır. Bu nedenle literatürde, az sayıdaki öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına dayalı birkaç çalışma (Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016) dışında kapsamlı olarak yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarından beklenen verimin en yüksek düzeyde alınması, sürecin ana uygulayıcısı olan öğretmenlerin kursları içselleştirmesi ve özverili biçimde uygulaması ile anlam kazanacaktır. Bu nedenle kurslarda görev alan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin ve değerlendirmelerinin belirlenerek bir bütün halinde ortaya konulması oldukça önemlidir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının Türkiye'deki eğitim kurumlarında yeni bir uygulama olmasından dolayı çeşitli yönlerinden değerlendirilmesinin gerekmesi, ücretli olan dershanelerin dönüşüm süreciyle birlikte yerini ücretsiz bir şekilde toplumun bütün tabakalarına hitap eden bu kursların alması ve literatürde ilgili alandaki eksikliğin görülmesi, bu araştırmanın yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bakanlık verilerine göre 300 binden fazla öğretmenin ve 4,5 milyona yakın öğrencinin etkilendiği bir sistem olması da destekleme ve yetiştirme kurslarının incelenmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkin ve üretken uygulanması, daha kaliteli ve verimli kurs ortamı oluşturulması, ilerleyen zamanlarda yapılabilecek kurs geliştirme çalışmalarına ışık tutabilmesi ve aynı alanda sonradan yapılacak başka araştırmalara kaynaklık teşkil etmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma, Türkiye'de eğitim öğretim sürecini derinden etkileyen sosyal bir uygulama olan destekleme ve yetiştirme kurslarının mevcut durumunun belirlenmesi, karşılaşılan sorunların ve aksayan yönlerin tespit edilmesi, sorunlara ve aksaklıklara çözüm önerileri getirilmesi ile kursların gelişimine ve literatüre katkı sağlaması açısından ayrıca önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu ilindeki ortaokul ve liselerde görev yapan ve destekleme ve yetiştirme kurslarında derse girmekte olan 416 öğretmenden elde edilen verilerle,

Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği"ndeki maddelerden elde edilen verilerle;

Ölçeğin alt boyutları ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve yerleşim birimi değişkenleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Destekleme ve Yetiştirme Kursları: Örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile halk eğitim kurumlarına kayıtlı olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak desteklemek ve yetiştirmek amacıyla açılan kurslardır (MEB, 2014b: 2).

Dönem: Ders yılının başladığı tarihten yarıyıl tatiline, yarıyıl tatili bitiminden ders kesimine kadar geçen süre (MEB, 2013:1).

Ek ders görevi: Aylık karşılığı ders görevi dışında ek ders ücreti karşılığında okutulan dersler (MEB, 2006).

Kurs merkezi: Yönergeye uygun olarak destekleme ve yetiştirme kursları açan okullar ve kurumlardır (MEB, 2014b: 2).

Merkezî Sınavlar: Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlardır (URL-2).

Ortak Sınavlar: Türkiye’de her türde ortaokulun 8. sınıfında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve öğrencilerin ortaöğretime geçişleri için esas olan puanlarını belirleyen sınavlardır (MEB, 2014a). Çalışmada merkezî sınavlar ve ortak sınavlar ifadeleri merkezî ortak sınavlar adı altında birleştirilerek kullanılmıştır.

Ortaokul Kurumu: İlkokuldan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren eğitim kurumu (MEB, 1961: madde 7).

Ortaöğretim Kurumu: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her biri (MEB, 2013:2).

Öğretim yılı: Ders yılının başladığı tarihten, sonraki ders yılının başladığı zamana kadar geçen süre (MEB, 2014b: 2).

Öğretmen: Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütenler (MEB, 2006).

Öz Algı: Bireyin kendisine ait bilgi, düşünce, kanaat ve inançlarına ilişkin algılarının tümünün düzenlenmiş durumudur. (Atkınıc Elmas, 2009: 79). Başka bir tanıma göre bireyin kendisine ait yetenekleri ve kişiliği ile ilgili özelliklerine karşı olumlu olumsuz algılarını ifade eder (Lee, 2005: 490).

Öğretmen Öz Algısı: Öğretmenlerin yaşamsal deneyimleri sonucunda herhangi bir konuyu algılayışlarına ilişkin iç dünyalarında oluşan olumlu ve olumsuz duygulardır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine, kursların gerekliliğine, dünyada ve Türkiye’de uygulanan kurs örneklerine ve araştırma konusuna ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Kurs Kavramı

Türkçede kullanılan kurs sözcüğü Fransızca kökenli cours sözcüğünden gelmektedir. Türk Dil Kurumu, kurs sözcüğünü “resmî ve özel kuruluşlarca ilgililere belirli bir konuda bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amacıyla düzenlenen derslere dayanan ve belli bir süresi olan eğitim etkinliği” olarak açıklamaktadır (URL-4). Kurs kavramının yerine takviye çalışmaları, yetiştirme eğitimi, etüt etkinlikleri, ders dışı uygulamalar, müfredat tamamlama faaliyetleri gibi ifadeler de kullanılmaktadır. MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde ise kurs; örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan öğrenci ve kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, desteklemek ve yetiştirmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014b).

2.1.2. Kursların Gerekliliği

Türkiye’de ilkokuldan başlayıp üniversiteye kadar uzanan eğitim süreci öğrencilerin geleceğini tayin etme açısından önemli basamaklarla doludur. Bu basamaklar arasında en önemlileri ortaokuldan ortaöğretime geçiş ve ortaöğretimden üniversiteye geçiştir. Ortaöğretime geçiş için yapılan TEOG ve üniversiteye geçiş için yapılan YGS ve LYS merkezî ortak sınavları; başarı, kariyer ve hayalindeki mesleği isteyen öğrencilerin çok iyi hazırlanılması gereken sınavlardır. TEOG ile öğrencilerin yerleştiği ortaöğretimin nitelikli tür ve programları ile YGS ve LYS sonucunda öğrencilerin yerleştikleri üniversitedeki nitelikli bölümlerin kontenjanları, bütün talepleri karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu da öğrenci sayısı-bölümlerin kontenjanları arasında ekonomi tabiriyle arz-talep dengesizliği yaratmaktadır (İdin, 2011; İdin ve Tozlu, 2012; Köse, 2007; Köse, 1990). Söz konusu dengesizlik yıllar geçtikte daha da artmaktadır (Köse, 2007). Örneğin YGS’ye 2009 yılında 1.451.350 aday, 2010 yılında 1.512.519 aday, 2011 yılında 1.692.144 aday, 2012 yılında 1.895.479 aday, 2013 yılında 1.924.550 aday, 2014 yılında 2.086.115 aday, 2015 yılında 2.126.684 aday, 2016 yılında 2.256.422 aday ve 2017 yılında ise 2.265.844 aday başvuru

yapmıştır (URL-5, URL-6, URL-15). Sayısal veriler, sınava giren aday sayısında meydana gelen yıllara göre artışı net olarak ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin sınavlara çok iyi hazırlanmaları gereğini ortaya çıkarmakta ve öğrenciler arasında büyük rekabete neden olmaktadır.

1974'lü yıllardan beri üniversiteye yerleşmek isteyen öğrencilerin sayısındaki artış, hem merkezî ortak sınavların hem de üniversiteye girişin daha da zorlaşmasına yol açmıştır. Bununla beraber iyi bir üniversiteye temel teşkil eden iyi bir ortaöğretim eğitimi için yapılmakta olan sınavların varlığı söz konusu rekabetin ortaokula, hatta ilkokula kadar inmesine neden olmuştur (Köse, 2007). Rekabet neticesinde veliler sadece okul dersleriyle yetinmemekte, çocuklarının hem nitelik hem de başarı olarak daha iyi yetiştirilmesini istemektedirler (Köse, 2007; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu durum öğrencilere yönelik bazı ek müfredat uygulamalarını ortaya çıkarmıştır. Takviye çalışmaları, yetiştirme eğitimi, ders dışı uygulamalar, müfredat tamamlama faaliyetleri, kurslar gibi kavramlarla anılan bu derslere ek uygulamalar zaman içinde hem devlet okulları hem de özel eğitim kurumları tarafından farklı biçimlerde uygulanmıştır.

Özel eğitim kurumları olarak adlandırılan dersaneler, önceleri yetişkinlere yönelik yabancı dil, sanat eğitim, ticaret, ev ekonomisi gibi alanlarda çeşitli kurslar vermektedir. 1970'lerden sonra merkezî sınavların okul müfredatları ile paralel gitmemesi, okuldaki kalabalık sınıf ortamları, öğretmenlerin öğrencilerle bire bir ders imkânı olmaması, okullardaki öğretmen eksikliği, dersanelerin tamamen öğrencileri yetiştirme çalışmalarına yönelmesine neden olmuştur (Arabacı ve Namlı, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Köse, 2007). Sınavların rekabeti artırması velilerde sınav başarısının dersanelere gitmeye bağlı olduğu algısını ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden veliler ekonomik şartlarını zorlayarak ücretli eğitim veren dersanelere daha fazla yönelmişlerdir (Köse, 2007). Sayıları hızla artan dersaneler zamanla kâr amacı güden bir sektör haline gelmiştir (Arabacı ve Namlı, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Köse, 2007). Eğitim sektöründe varlığı son dönemlerde tartışılan dersaneler için 2014 yılında çıkarılan kanun ile bazılarının kapatılması, bazılarının da özel okullara dönüştürülmesi süreci yaşanmıştır (Garipağaoğlu, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretime ve üniversiteye geçiş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, onların yeteneklerini geliştirmek, okul derslerindeki başarılarını artırmak ve merkezî sınavlara daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmak amaçlarıyla 1987, 1995 ve 2004 yıllarında çıkarmış olduğu yönergelerle yetiştirme kursları açmıştır. Özellikle kırsal kesimlerde eğitim gören öğrenciler açısından sınavlara hazırlık konusunda önemli faydaları olan bu kurslarda görev alan öğretmenler ve idarecilerin ücretleri halk eğitim müdürlükleri tarafından ödenmekteydi (İdin ve Tozlu, 2012). 2014 yılında dersanelerin dönüşüm süreci ile birlikte MEB, okullarda düzenlenen

kurslara daha fazla önem vermeye başlamış ve bütün öğrencilerin ücretsiz yararlanıp okul dersleri ve sınav başarılarına katkılarının olması için destekleme ve yetiştirme kurslarını uygulamaya koymuştur (MEB, 2014b).

2.1.3. Dünyada Kurslar

Dünya ülkelerinde okul sonrası düzenlenen kurslara ilişkin farklı uygulamalar mevcuttur. Aşağıda bazı ülkelerden kurs uygulamalarına ilişkin örnekler verilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1997-2007 yılları arası okul sonrası programlar, maddi kaynak temini sonucunda istikrarlı bir şekilde büyümüştür. Programların iyi uygulanması, özellikle dezavantajlı çocuklar için sosyalleşme, suça eğilimi azaltma gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Söz konusu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulundan 12. sınıfa kadar eğitim düzeyinde 6,5 milyon öğrencinin kurslardan yararlandığı ifade edilmektedir. Okul sonrası programlar ders öncesi ve ders sonrası ile hafta sonları ve yaz aylarında yapılmaktadır. Hafta içine denk gelen okul sonrası programlar genelde 2-3 saat olarak planlanmaktadır. Bu programların öğrencilere akademik (okul başarılarında artış, okula devamlılık, sınıf geçme, ev ödevlerinin tamamlanması vb.) ve sosyal (davranış problemlerinin azalması, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi, öz güven artışı vb.) açıdan çok önemli katkıları olduğu dikkati çekmektedir (Little, Wimer ve Weiss, 2008). Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı etnik kökenden olan öğrenciler arasındaki akademik farkın en az düzeye indirilmesi kurslar yoluyla sağlanmıştır. Ülkedeki programlar akademik faydanın ötesinde öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle spor ve müzik ile alakalı çeşitli programlar uygulanmaktadır (Nelson, 2016). 2015'li yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğu bölgelerinde yapılan okul sonrası eğitim uygulamalarının Afrika kökenli ve dezavantajlı çocukların akademik başarılarına önemli katkılarının olduğu araştırmalardan anlaşılmaktadır (Allen, 2016). Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sonrası zamanlarda açılan kursların önemli bir özelliği ülkede çocuk suçlarının en çok işlendiği saat dilimi olan 15.00 ile 19.00 arası öğrencileri gözetim altında tutmak amacıyla düzenleniyor olmasıdır. Böylece çocukların hem toplumsal olaylardan uzak durması, hem de akademik anlamda ödevlerini yapıp ders başarılarının artırılması amaçlanmıştır (Cosden, Morrison, Gutierrez ve Brown, 2004).

Kanada'da okul sonrası yapılan kurslar öğrencilerin akademik gelişimleri kadar sosyal gelişimlerine de etki etmektedir. Kurslara katılan öğrencilerin ödevlerini yapma durumları, özgüvenleri ve akademik başarıları, katılmayanlara oranla artmakta; uyuşturucu vb. kötü alışkanlıklarında kurslara devam ettikçe azalma meydana gelmektedir (Mishna ve diğerleri, 2013).

Nijerya'da çeşitli eğitim kademeleri düzeyinde okul sonrası kursların yapıldığı ve söz konusu kursların ders başarılarına katkılar sağladığı dikkati çekmektedir (Adeyemo, 2010).

İsrail'de düzenlenen okul sonrası eğitim programlarının amacı düşük profilli ve dezavantajlı öğrencilerin akademik potansiyellerini yerine getirmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Kurslar bakanlığın da desteği ile çeşitli eğitim kademelerinde açılmaktadır. Okul sonrası programların; en iyi uygulama etkinlikleri ile öğrencilerin başarılarını iyileştirmek, dezavantajlı öğrencilere desteklemek ve dinlenme aktiviteleri sağlamak ile gençler arasında güvenli bir ortam sağlamak ve riskli davranışlarını önlemek şeklinde üç temel amacı taşımaktadır (Ben Rabi ve Amiel, 2010).

Finlandiya'da okul sonrası kurslar Türkiye'deki gibi akademik odaklı olmaktan ziyade hobi kulüpleri, resim, müzik gibi sanatsal ve kültürel çalışmalar şeklinde yapılmaktadır. Bu etkinlikler Integrated School Day (ISD-Birleşik Okul Günü) programı kapsamında okul günlerinin yeniden yapılandırılması amacıyla yürütülmektedir. Söz konusu faaliyetlere öğrenciler, velilerinin gelir düzeylerine bakılmaksızın eşit bir şekilde katılma imkânına sahiptir (Metsäpelto ve Pulkkinen, 2014).

İngiltere'de ders dışı etkinlikler genelde öğleden sonraki vakitlere yapılmakla beraber katılım gönüllüdür. Okullar farklı miktarlarda etkinliklerle bu çalışmalarını uygulamaktadır. Sosyal sınıflar arasındaki eğitim farklılıklarından yola çıkan İngiliz hükümeti, ders dışı etkinliklere dayalı bu programları başlatmıştır (Fischer, Radisch, ve Schüpbach, 2014).

2.1.4. Türkiye'de Kurslar

Türkiye'de eğitim işleri, 3 Mart 1924'te kabul edilmiş olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na göre Milli Eğitim Bakanlığı eliyle yürütülmektedir (URL-9). Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitimle ilgili genel ve özel hedefleri gerçekleştirmeyi kendisine temel amaç edinmiştir (URL-10). 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre genel amaçlar şunlardır:

“1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Bu amaçları gerçekleştirerek ülkemiz çocuklarının çağın gerektirdiği bilgi ve beceri donanımına sahip olmasını sağlamak, ilgi ve yetenekleri ile birlikte toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına göre uygun mesleki eğitimleri almalarını sağlayıp nitelikli birer vatandaş olarak ülkenin kalkınmasına destek olmak, arzulanan sonuca ulaşmaya katkı sağlayacaktır (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atan, 2014). Geçen zaman içinde okullardaki öğrenci sayısında meydana gelen artışın ortaöğretim kurumlarının kapasitesinden fazla olması, devamında ortaöğretimi bitiren öğrenci sayılarının da yükseköğretimde nitelikli meslek kabul edilen bölümlerin kontenjanlarından az olması, öğrenciler arasında rekabetin artmasına zemin hazırlamıştır. 1970’li yıllarda üniversite sınavları ile başlayan bu rekabet, liseye giriş sınavlarının da yapılmaya başlanmasıyla ortaokul yıllarına kadar inmiştir (Köse, 2007). Öğrenciler arasında artan rekabet, daha yüksek başarı elde etme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Ortaokuldan ortaöğretime geçiş için zaman içinde farklı isim ve içerikler altında merkezî ortak sınavlar olarak nitelendirilen sınavların uygulanmış olması, artık ortaöğretim için mutlaka bu sınavlardan geçilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. İyi bir ortaöğretim eğitimi isteyen öğrencinin bu merkezi sınavlardan başarılı olması bir zorunluluk halini almıştır. Ortaöğretime geçiş için 2004 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS) adıyla uygulanan bu merkezî sınavlar 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak uygulanmıştır. 2009-2013 yılları arasında ise sekizinci sınıflarla birlikte bazı yıllarında altıncı ve yedinci sınıflarda da yapıлып Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adını alan ortak sınavlar, 2014 yılında yapılan değişiklikle Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi yani TEOG adıyla ifade edilmeye başlanmıştır (MEB, 2014b; URL-1). TEOG, önceki sınavlardan farklı olarak eğitim-öğretim faaliyetleri sonunda değil

süreç devam ederken altı dersten (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Yabancı dil, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) her iki dönemde birer sınavın ortak sınav olarak yapılması şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca sınav sonucu, hem ders yazılı notu hem de ortaöğretime geçiş için hesaplanan puanın belirlenmesinde kullanılmıştır (MEB, 2014a). TEOG ile birlikte ilk kez öğrencilerin 6, 7 ve 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları da ortaöğretime geçiş için hesaplanan puana eklenmiştir (MEB, 2014a). Böylece hem ortak sınavların okul başarısına katkısı sağlanmış hem de okul başarısının ortaöğretime geçiş puanına katkısı sağlanmıştır. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yayımlanan verilere göre 2015-2016 TEOG ortak sınavlarına 1 milyon 168 bin 48 öğrenci, 2016-2017 TEOG ortak sınavlarına ise 1 milyon 190 bin 826 öğrencinin katıldığı düşünüldüğünde rekabetin ne kadar üst düzeyde olduğunu tahmin etmek zor olmayacaktır (URL-11, URL-12).

Öğrencilerin üst düzey rekabetle girdikleri ortaöğretim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına geçişlerinde de yine üst düzey bir rekabet yaşanmaktadır. Yükseköğretime geçişte Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından planlanan sınavların geçmişi 1970'li yıllara kadar gitmektedir. O zamana kadar üniversiteler bireysel sınavlarla öğrenci alırken ortaya çıkan olumsuzluklar sınavların tek merkezden yürütülmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 1974 yılından 2010 yılına kadar bazen Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adıyla tek sınav şeklinde uygulanmış, bazen de Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ile birlikte çift aşamalı olarak uygulanmıştır. 1982 yılında yapılan düzenleme ile üniversite adaylarının sınav puanlarına diploma notlarına göre ortaöğretim başarı puanı eklenmesi uygulaması getirilmiştir. 2010 yılında sınav sisteminde yapılan değişiklikle ortaöğretimi tamamlayan adayların yükseköğretime geçişi için yeterliliklerini ölçmek amacıyla Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve adayların ders düzeyindeki bilgi ve yeteneklerini ölçüp örgün lisans programlarına yerleşmelerini sağlamak amacıyla Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) uygulamasına geçilmiştir (URL-1). LYS'ye girebilmek için ön şart YGS'de başarı elde edebilmektir. ÖSYM verilerine göre YGS'ye 2013 yılında 1.924.550 aday, 2014 yılında 2.086.115 aday, 2015 yılında 2.126.684 aday, 2016 yılında 2.256.422 aday ve 2017 yılında ise 2.265.844 aday başvuru yapmıştır (URL-5, URL-6, URL-15). Sayısal veriler, sınava giren aday sayısında meydana gelen yıllara göre artışı net olarak ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınavlara çok iyi hazırlanmaları gereğini ortaya çıkarmakta ve ortaöğretime geçişte olduğu gibi yükseköğretime geçişte de öğrenciler arasında büyük rekabete neden olmaktadır.

Bir üst öğrenime geçiş sürecinde yaşanan üst düzey rekabet ve merkezi sınav uygulamaları, öğrencilerin sadece okul ders saatlerinde aldığı eğitim ile yeterli başarıya ulaşamayacağı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte özellikle merkezî ortak

sınavların uygulanmaya başladığı 1970'lerden 2010'a kadar olan dönemde sınav kapsamı ile okul müfredatlarının tam olarak örtüşmemesi, okullarda uygulanan sınav tekniği ile merkezî sınavların tekniğinin farklılığı, okullarda öğretmen eksikliği, araç-gereç yetersizliği, derste öğretilen konuların tekrar ve testlerle pekiştirilmesi ihtiyacı, velilerin çocuklarının daha iyi yetiştirilmesine yönelik beklentileri, öğrencilerin daha yüksek sosyal statü, daha iyi meslek sahibi olma istekleri gibi nedenler okullardaki eğitime ek öğrenme ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır (Garipağaoğlu, 2016, Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı okul saatleri dışında söz konusu ihtiyaçların devlet eliyle giderilmesine yönelik bazı tedbirler almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün 17.09.1987 gün ve 87/3259/124246 sayılı onayı ile öğrencilerin hem okul derslerine katkı sağlanması hem de öğrencileri sınavlara hazırlaması amacıyla "Öğrencileri Yetiştirme ve İmtihana Hazırlama Kursları Yönergesi" uygulamaya konulmuştur. Bu yönerge, 18.12.1995 tarih ve 2445 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme ve Sınavlara Hazırlama Kursları Yönergesi" nedeniyle aynı tarihte uygulamadan kaldırılmıştır. Yönerge ile öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, derslerdeki başarılarını artırmak, yeteneklerini geliştirmek ve sınavlara daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmak üzere kurslar açılmasını öngörmüştür. Yetiştirme kursları ve sınavlara hazırlama kursları olmak üzere iki türde planlanan bu kurslara katılmak isteyen öğrenciler, belirlenen ücreti ödemek koşuluyla derslere devam edebiliyordu. Kurslardan maddi imkânları kısıtlı öğrencilerin de ücretsiz yararlanabilmeleri için kontenjan ayrılmıştı. Değişen koşullar nedeniyle mevcut yönerge yürürlükten kaldırılarak Nisan 2004 tarih ve 2559 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi" uygulamaya konulmuştur. Bu yönergenin de amacı öncekiyle aynıydı ve öğrenciler yine belirli bir ücret ödeyerek bu kurslardan yararlanabiliyordu. Maddi imkânları kısıtlı öğrenciler için kırsal kesimlerde Halk Eğitim Merkezleri desteği ile ücretsiz kurslar da yoğun olarak açılmaktaydı. Hatta bu kurslara devam eden öğrencilere valiliklerce sınavlara hazırlık için kaynak kitaplar dağıtılmaktaydı (İdin ve Tozlu, 2012).

Okullarda yürütülen kurslara ilişkin bir başka uygulama ise 2011 yılında yürürlüğe giren Okullar Hayat Olsun Projesidir. Bu proje kapsamında okulların bütün bölümlerinin (derslik, kütüphane, bilişim teknolojileri sınıfı, çok amaçlı salon, spor salonu, konferans salonu, okul bahçesi gibi) ders saatleri dışında, hafta sonu ve yaz tatillerinde mahalle sakinleri, öğrenciler, veliler ve çevredekilerin kullanımına açılması öngörülmüştür. Söz konusu planlamalardan biri de öğrencilere yönelik açılacak kurslardır. Böylece öğrencilerin hem derslerine yardımcı olup eksikliklerinin kapatılması, hem sınavlara iyi hazırlanmaları

hem de yeteneklerinin gelişimi amaçlanmıştır. Böylece kurslar proje ile temellendirilerek uygulamaya dâhil edilmiştir (Selvitopu, 2016, Serençelik, 2005).

2014 yılına gelindiğinde sınav uygulamalarında gerçekleşen değişikliklerle ortaöğretime geçişte TEOG sisteminin gelmesi, sınav içeriğinin müfredatla uyumlu hale getirilmesi, dershanelerin dönüştürülmesi süreci ile birlikte hem ortaokulda hem de ortaöğretimde ortaya çıkan ek eğitim ihtiyaçları nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda düzenlenen kurslara daha fazla önem vermeye başlamıştır. Bu kapsamda hem ortaokula hem de liseye devam eden bütün öğrencilerin ücretsiz yararlanabilmeleri amacıyla Şubat 2015 tarih ve 2689 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi" ile destekleme ve yetiştirme kursları faaliyete girmiştir.

Yönerge hükümlerine göre destekleme ve yetiştirme kursları, iki dönemi eğitim öğretimin devam ettiği süreçte, bir dönemi ise okulların tatil olduğu yaz döneminde yapılmaktadır. Yaz dönemi kurs yapılması ve bütün öğrenciler için ücretsiz olması Türkiye'deki önceki kurs uygulamalarından tamamen farklı olan bir durumdur. Öğretmenlerin kurslarda görev alma isteklerini artırmak amacıyla kursların ders ücretleri iki katına çıkarılmış ve kurslarda görev yapılan her ay için 0,5 hizmet puanı uygulaması getirilmiştir (URL-7, URL-8). Destekleme ve yetiştirme kurslarına 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 291 bin öğretmen ve 4 milyon 307 bin öğrenci; ikinci döneminde 257 bin 788 öğretmen ve 4 milyon 38 bin 606 öğrenci; yaz döneminde ise 80 bin 820 öğretmen ve 634 bin 580 öğrenci başvuru yapmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 305 bin 95 öğretmen ve 4 milyon 452 bin 612 öğrenci başvuru yapmıştır (URL-13). Sayıların yüksekliği, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci ve öğretmenler tarafından ne kadar rağbet gördüğünü göstermesi açısından önemlidir.

2.1.5. Destekleme ve Yetiştirme Kursları

Destekleme ve Yetiştirme Kursları, 23.09.2014 tarih ve 4145909 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında dershanelerin dönüşüm sürecine girmesi ile birlikte 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki ortaokul ve liseler ile lise mezunları için halk eğitim merkezlerinde uygulanmaya başlamıştır. Yönergede detaylandırılmayan hususlar için kurs başvuru dönemlerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Destekleme ve Yetiştirme Kursları E-Kılavuzu yayımlanmaktadır.

2.1.5.1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi ve e-Kılavuzu

2.1.5.1.1. Yönergenin Amaç ve Kapsamı

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci ve kursiyerlere yönelik olarak verilecek olan destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir (MEB, 2014b: 1).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak açılan destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili usul ve esasları kapsar (MEB, 2014b: 1).

2.1.5.1.2. e-Kılavuzun Kapsamı

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî/özel örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile kursiyerler (mezunlar) için resmî örgün ve yaygın eğitim kurumlarında açılan DYK'larla ilgili iş ve işlemleri kapsar (MEB, 2016a: 3).

2.1.5.1.3. Kurs Merkezi ve Kurs Açma Yetkisi

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî/özel ortaokullar, imam-hatip ortaokulları ve ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrenciler ile açık öğretim öğrencilerine yönelik kurslar örgün eğitim kurumlarında; mezunlara yönelik kurslar ise halk eğitimi merkezi müdürlükleri sorumluluğunda açılır. Ancak, halk eğitimi merkezinin bulunmadığı veya bu merkezlerde kursun açılmadığı hâllerde, millî eğitim müdürlüğünce yapılacak planlamayla diğer okul/kurumların dersliklerinden yararlanılır (MEB, 2014b: 3; MEB, 2016a: 4).

Kurs merkezleri ile kurslarda görevlendirilecek öğretmenler, birinci dönemde Eylül ayı, ikinci dönemde Şubat ayı, yaz dönemi kurslarında ise Haziran ayı sonuna kadar belirlenir. Kurslar, millî eğitim müdürlüklerince belirlenen okul veya kurum müdürünün teklifi ve millî eğitim müdürünün onayı ile açılır. Açılan bir kursa kursun açıldığı haftadan sonra öğrenci kaydı yapılmaz. Ancak nakil, yurt dışından gelme gibi değişik nedenlerle okula kaydı yapılan öğrencilerin talepleri kurs merkezi müdürlüğünce değerlendirilir (MEB, 2014b: 3).

2.1.5.1.4. Kurs Dönemleri

DYK'lar; I. dönem, II. dönem ve III. dönem (yaz) kursları olmak üzere üç dönemde açılır (MEB, 2016a: 10). Birinci dönem planlanan kursların Ekim ayının, ikinci dönem için planlanan kursların Mart ayının, yaz dönemi kurslarının ise Temmuz ayının ilk haftasında başlatılması esastır. Olağanüstü durumlarda bu süreler millî eğitim müdürlüğünce değiştirilebilir (MEB, 2014b: 3).

Yaz Kurslarında 5, 6, 7, 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere hazırlık mahiyetinde bir üst sınıfta okutulan dersler tanımlanır. 8 ve 12. sınıflar buldukları sınıfın derslerinden kurs alabilecektir. Yaz Kurslarında öğrenciler buldukları il/ilçe sınırları dışında da kursa katılabilecektir (MEB, 2016a: 4).

2.1.5.1.5. Kurslara Katılacaklar

Kurslara;

a) Örgün veya yaygın ortaokul/imam hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrenciler; genel ilköğretim programı uygulanan özel eğitim ortaokulu, genel ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okulları öğrencileri,

b) Örgün veya yaygın ortaöğretim kurumları ile mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarından mezun olan kursiyerler katılabilir.

Kurs merkezlerine, öncelikle kendi öğrencileri olmak üzere aynı ilçe içerisinde bulunan diğer okullardan da öğrenci kabul edilebilir (MEB, 2014b: 3).

2.1.5.1.6. Kurslara Öğrenci Başvuruları

Örgün eğitim öğrencileri, kayıtlı oldukları okul/kurumlarından alacakları eba şifresi ile e-kurs modülü üzerinden başvuru yapar. Açık öğretim öğrencileri, halk eğitimi merkezi müdürlüklerince e-kurs modülünden verilecek e-kurs şifresi ile başvurularını gerçekleştirir. Özel öğretim kurumlarına devam eden öğrenciler (özel okul öğrencileri), okullarının buldukları ilçedeki kurs merkezlerinin birine başvurarak alacakları e-kurs şifresi ile aynı ilçedeki kurs merkezlerinden birine e-kurs modülü üzerinden başvuru yapar. Kursiyerler, halk eğitim merkezi müdürlüklerine diploma veya mezuniyet belgesi ile müracaat ederek, alacakları e-kurs şifresi ile e-kurs modülü üzerinden başvuru yapar.

Öğrenci/kursiyerler kurs merkezince belirlenen derslerden ve sisteme başvuru yapan öğretmenler arasından devam etmek istedikleri kurslara tercihte bulunarak başvuru yapar (MEB, 2016a: 8).

2.1.5.1.7. Kursların Açılması

Yaz döneminde açılan kurslar hariç olmak üzere, örgün eğitim kurumlarında açılacak kurslarda aynı dersten dönemlik açılan kursun süresi 16, aynı dersten yıllık açılan kursun süresi ise 32 ders saatinden az olamaz.

Örgün eğitim kurumlarında açılan kurslar, çalışma günlerinde ders saatleri dışında saat 22.00'ye kadar yapılabilir. İhtiyaç duyulması halinde cumartesi, pazar günleri ile yarıyıl ve yaz tatillerinde de açılabilir. Bir kurs saatinin süresi 40 dakikadır.

Kurs dönemlerine göre programlanan kurs saatleri, kurs merkezinin imkânları ölçüsünde her bir kurs günü 2 saatten az, 8 saatten çok olmamak üzere haftanın değişik günlerine dağıtılabilir. Ancak, bir güne aynı dersten 2 saatten fazla ders konulamaz. Halk eğitim merkezlerinde kurs vakitleri merkez müdürlüğünce belirlenir. Kursların yapılacağı gün ve saatleri gösteren program kurs merkezi müdürlüklerce ilan edilir (MEB, 2014b: 4).

Birinci ve ikinci dönem kurslarında ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarındaki öğrenciler ile ortaöğretim kurumlarının 9, 10 ve 11. sınıflarındaki öğrenciler en fazla 5 farklı dersten haftalık toplam 12 saate kadar; ortaokulların 8. sınıftaki öğrenciler en fazla 6 farklı dersten haftalık 18 saate kadar; ortaöğretim kurumlarının 12. sınıfındaki öğrenciler ve mezun durumdaki kursiyerler ise en fazla 6 farklı dersten haftalık 24 saate kadar kurs alabilirler. Yaz döneminde bir üst sınıfın dersleri ve programı uygulanır (MEB, 2016a: 5).

2.1.5.1.8. Kurs Planları

DYK'ların, örgün eğitim müfredatı kapsamında ÖDSHGM resmî internet sayfasında yayımlanan kurslara ait ders planları çerçevesinde yürütülmesi esastır. Planı yayımlanmayan dersler için o derse giren öğretmen tarafından ders planı oluşturulur. Kurslara ait ders planları en geç kursların açıldığı haftanın son iş gününe kadar kurs merkezi müdürlüğünce onaylanır (MEB, 2016a: 3).

2.1.5.1.9. Öğrenci/Kursiyer Sayısı

Her bir kurs programına devam edecek öğrenci/kursiyer sayısının 10'dan az; bir kursun sınıf mevcudunun ise 20'den fazla olmaması esastır. Öğrenci/kursiyer sayısının

20'den fazla olması durumunda ikinci grup oluşturulur. Ancak her bir grubun azami sayısı dolmadan yeni grup oluşturulamaz. Ancak, tek gruplu kurs programlarında sınıf kapasitesi dikkate alınarak öğrenci/kursiyer sayısı 25'e kadar çıkarılabilir.

Aynı yerleşim biriminde birden fazla kurs merkezinin bulunmaması, öğrencilerin taşınma imkânının olmaması gibi sebeplerle sınıf mevcudunun 10'a ulaşmaması durumunda, millî eğitim müdürlüğünün onayı ile beş öğrenciden az olmamak kaydıyla grup oluşturulabilir.

Genel ilköğretim programı uygulanan özel eğitim ortaokulu ve ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarına; mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarına kayıtlı öğrenciler ile mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarından mezun kursiyerler için açılacak kurslara katılacak öğrenci/kursiyer sayısı, özel eğitim okul/kurumlarındaki azamî sınıf mevcudu sayısının yarısından az, azami sınıf mevcudu sayısından fazla olamaz (MEB, 2014b: 4).

2.1.5.1.10. Kursların Kapatılması

Kursa devam eden öğrenci/kursiyer sayısının 10'un altına düşmesi durumunda, Okul/kurum müdürünün teklifi ile milli eğitim müdürlüğünce ay sonunda kurs sınıfının birleştirilmesi veya kapatılmasına karar verilir. Bu işlemler e-kurs modülü üzerinden kurs merkezi müdürlüğü tarafından yapılır (MEB, 2016a: 10).

2.1.5.1.11. Kurs Açılacak Dersler

Kurslar, öğrenci/kursiyer ve velilerden gelen istek üzerine, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile ortaöğretim kurumlarından mezun kursiyerler için belirlenen kurs merkezlerinde, Bakanlıkça ilan edilen örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak açılır.

Öğrenci/kursiyer ve veliler talep formunda ders seçimiyle birlikte öğretmen seçiminde de bulunabilirler. Kurs programlarının hazırlanmasında; kursun destekleyici ve yetiştirici nitelikte olmasına dikkat edilir (MEB, 2014b: 5).

2.1.5.1.12. Kurs Komisyonu

Komisyon; kurs merkezleri ile kurslarda görev alacak öğretmenleri belirlemek, kursların onayını vermek, koordinasyon ve yürütülmesini sağlamak amacıyla, millî eğitim müdürünce görevlendirilen millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında, iki

ortaokul/imam hatip ortaokulu müdürü, iki ortaöğretim kurumu müdürü, bir halk eğitimi merkezi müdürü ve bir e-kurs modülü kullanıcılarından oluşur. İlköğretim ve ortaöğretim kurumu müdür sayısının yeterli olmadığı durumlarda komisyon mevcut müdürlerin katılımıyla oluşur. Büyükşehir statüsünde olmayan illerde aynı usulle oluşturulan merkez ilçe komisyonu, hem merkez ilçenin hem de ilin iş ve işlemlerini yürütür. Büyükşehir statüsünde aynı usulle oluşturulan il komisyonu ilin iş ve işlemlerini yürütür (MEB, 2014b: 5).

2.1.5.1.13. Öğretmen Başvurusu ve Görevlendirmesi

Kurslarda görev almak isteyen öğretmenler, ders yılı başında yayımlanan kılavuzda belirlenen takvime göre e-kurs modülü üzerinden Mebbis şifresi ile veya millî eğitim müdürlüklerine şahsen başvuruda bulunur. Kurslarda görev alacak öğretmenler, başvuruda bulunan öğretmenler arasından veli ve öğrencilerin tercihleri de dikkate alınarak görevlendirilir. Kurslarda, belirtilen nitelikleri taşımaları kaydıyla diğer okullarda görevli öğretmenlerden de görevlendirme yapılabilir. Kurslarda görevlendirilecek kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması hâlinde, millî eğitim müdürlüklerince ücretli öğretmen görevlendirmesi yapılabilir.

Kursta görevlendirilen öğretmenler mazeretleri sebebiyle görevlendirme onaylarının iptalini isteyebilirler. Ancak görevlendirme onayları iptal edilmeden görevlerini bırakamazlar. Görevlendirilmeleri bu şekilde iptal edilenlerin yerine, başvuruda bulunduğu halde görev verilemeyen diğer öğretmenler veya ilk defa müracaat edecek öğretmenler arasından görevlendirme yapılır (MEB, 2014b: 5).

2.1.5.1.14. Kurslarda Yararlanılacak Kaynaklar

Kurslarda yararlanılacak temel kaynaklar ders kitapları ve diğer eğitim materyalleridir (MEB, 2014b: 5). ÖDSGM tarafından yayımlanan kazanım kavrama testlerinden öğrencilerin yararlandırılmaları sağlanır (MEB, 2016a: 8). Kurslar, özel öğretim kurumları veya herhangi bir yayınevi ile iş birliği içinde açılmaz (MEB, 2016a: 3).

Resmî örgün eğitim kurumu öğrencileri aldıkları eba şifresi ile kurs başvurusu yapabilir, eba ders içeriklerinden yararlanabilir ve ÖDSGM tarafından yayımlanacak olan elektronik deneme sınavlarına katılabilirler. Açık öğretim okulları ve özel öğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrenciler ile kursiyerler ise e-kurs kullanım şifresi ile kurs başvurusu yapabilir ve ÖDSGM tarafından yayımlanacak olan elektronik deneme sınavlarına katılabilirler (MEB, 2016a: 4).

2.1.5.1.15. Öğrenci/Kursiyerlerle İlgili İşlemler

Kurslara kayıt yaptıran öğrencilerin devamları zorunludur. Her kurs döneminde okutulması gereken toplam ders saatinin özürsüz olarak 1/10'nuna devam etmeyen öğrencilerin kurs kaydı silinir. Aynı dönemde başka bir kursa devam edemez.

Öğrencilerin kurslara devam ve devamsızlıkları kurs merkezi müdürlüğünce bir deftere işlenir. Sağlık raporuna dayalı hastalıklar, tabii afetler, anne, baba ve kardeşlerden birinin ölümü gibi özürler sebebiyle oluşan devamsızlıklar, devamsızlık süresinden sayılmaz.

Kurslara devamları süresince kurs disiplinini ve işleyişini bozucu hâl ve hareketleri görülen öğrenciler/kursiyerler hakkında, kayıtlı oldukları okulların/kurumların ilgili mevzuatına göre işlem yapılır (MEB, 2014b: 6).

2.1.5.1.16. Kursların Yönetimi

Kurslar, kurs merkezi müdürlüğünce yönetilir. Kurslarla ilgili iş ve işlemleri yürütmek amacıyla bir müdür yardımcısı görevlendirilir (MEB, 2014b: 6).

2.1.5.1.17. Kurs Merkezi Müdürü ve Görevleri

Bünyesinde kurs açılan okulun veya kurumun müdürü kurs merkezi müdürüdür. Kurs merkezi müdürünün görevleri şunlardır;

- a) Kursun işleyişini, düzen ve disiplini sağlayıcı gerekli tedbirleri almak,
- b) Kurs çalışmalarında plân ve programların uygulanmasını sağlamak,
- c) Kurs öğretmenleri tarafından hazırlanan ders plânlarını inceleyip onaylamak,
- ç) Kursun işleyişi ile ilgili idari mali ve diğer hususlarla ilgili her türlü iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlamak,
- d) Bu Yönerge hükümlerine göre kendisine verilen diğer görevleri yapmak (MEB, 2014b: 6).

2.1.5.1.18. Kurs Merkezi Müdür Yardımcısı ve Görevleri

Kurs merkezi müdür yardımcısının görevleri şunlardır;

- a) Kurslarda görev alan öğretmen ve personel ile kurslara katılan öğrencilere ilişkin devam, devamsızlık, disiplin ve benzeri diğer iş ve işlemleri yürütmek,

- b) Kurs çalışmalarında yönetici, öğretmen ve personele yapılacak ücret ödemelerine ilişkin işlemleri yürütmek,
- c) Kurs merkezi müdürü tarafından kursla ilgili verilecek diğer işlemleri yürütmek (MEB, 2014b: 6).

2.1.5.1.19. Kurs Çalışmalarının ve Öğrenci/Kursiyer Başarısının Değerlendirilmesi

Kurslarda dönem başında yapılacak seviye tespit sınavlarına göre sınıflar/gruplar oluşturulabilir. Kurslara katılan öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla kurs merkezinde kurs saatleri içinde her ay değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonuçları analiz edilerek, eksikliği görülen konular tamamlanır (MEB, 2014b: 7).

2.1.5.1.20. Kursların Denetimi

Kurs merkezlerindeki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili iş ve işlemlerin denetimi yetkililerce yapılır. Kursların değerlendirilmesiyle ilgili yılsonu raporu kurs merkezi müdürlüklerince ilçeye, ilçe raporları illere, il raporları Bakanlığın ilgili Genel Müdürlüğüne gönderilir (MEB, 2014b: 7).

2.1.5.1.21. Kurs Giderleri

Kurs merkezlerinin ısınma, temizlik, aydınlatma, kırtasiye ve bu kapsamdaki giderleri Bakanlıkça, merkezlerde çalıştırılacak yardımcı personel sayısının yeterli olmaması durumunda ihtiyaç hizmet alımı yoluyla karşılanır. Bu yönerge kapsamında açılan kurslara devam eden öğrenci ve kursiyerlerden herhangi bir ücret alınmaz (MEB, 2014b: 7).

2.1.5.2. Öğretmenlerin Kurslarda Girebilecekleri Ders Saati Durumu

Öğretmenler okulda girdiği dersler dâhil haftada toplam 40 saate kadar ders verebilecektir. Örneğin bir öğretmen okulda haftada 21 saat derse giriyorsa DYK'da 19 saate kadar, okulda haftada 30 saat derse giriyorsa DYK'da 10 saate kadar derse girebilecektir (MEB, 2016b: 18).

2.1.5.3. Kurslarda Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Ders Ücretleri ve Hizmet Puanı

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 176'ncı maddesine göre destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan yönetici ve öğretmenlere ders ücreti % 100 fazlasıyla ödenir. Yüksek lisans yapmış öğretmenlere ise ders ücreti % 105 artırımlı olarak ödenir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 40'ıncı maddesine göre destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hizmet puanlarına, bu kapsamda görev yaptıkları her ay için 0,5 puan eklenir.

2.1.5.4. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Geliştirme Çalışmaları (Çalıştaylar)

Destekleme ve yetiştirme kursları kapsamında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara, Trabzon, Diyarbakır, Antalya, İzmir, Van, Kayseri, Samsun, Erzurum, Adana, Bursa ve İstanbul il merkezlerinde diğer illerden gelen il/ilçe temsilcileri ve okul müdürleri ile çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Çalıştaylar; özel eğitim kurumları olan dershanelerin dönüşümü sürecinde sınavlara hazırlanan öğrencilerin durumunun ne olacağı tartışmalarının bilinçli olarak oluşturulduğu dönemde bir çözüm yolu olarak ele alınan DYK'ların; öğrenci, öğretmen ve idareciler tarafından nasıl algılandığını tespit etmek, uygulamalarda yaşanan sorunlar ve önerileri belirlemek amacı ile yapılmıştır. Yapılan çalıştaylar; DYK'ların öğrenciler ve öğretmenler tarafından benimsendiği, okul dışı kurumlara olan ihtiyacın azaldığı, DYK'larda öğrencilerden ücret talep edilmediğinden milyonlarca liranın ailelerin cebinde kaldığı sonucunu ortaya koymuştur (MEB, 2016b: 31).

2.1.5.5. Destekleme ve Yetiştirme Kursları İstatistikî Bilgiler

Destekleme ve yetiştirme kurslarına yapılan kurum, öğrenci ve öğretmen başvuru sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir (MEB, 2016b: 32).

Tablo 1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin İstatistikî Veriler

Kurs Dönemi	Kurum	Öğretmen	Öğrenci
2015-2016 1. Dönem	22272	291000	4307000
2015-2016 2. Dönem	22026	257788	4038606
2015-2016 Yaz Dönemi	11908	80820	634580
2016-2017 1. Dönem	23000	305095	4452612

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde Türkiye genelinde açılan kurslarda 300 binden fazla öğretmenin görev aldığı ve 4,5 milyona yakın öğrencinin de kurslarda ders gördüğü dikkati çekmektedir.

2.1.5.6. EBA Kazanım Kavrama Testleri

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ve lise 9, 10, 11 ve 12. sınıflar ile lise mezunlarına yönelik destekleme ve yetiştirme çalışmaları için MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından Kazanım Kavrama Testleri hazırlanmıştır.

Söz konusu testler, Türkiye'nin çeşitli illerindeki okullardan görevlendirilen ve fiilen ders okutan 150 öğretmen tarafından hazırlanmış ve 37 akademisyen tarafından akademik incelemeye tabi tutulmuştur. Testler ve cevapları, gruplar halinde ve model yıllık planlara uygun biçimde periyodik olarak yayımlanmaktadır. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü internet sitesinden isteyenler tarafından PDF formatında ücretsiz olarak indirilebilmektedir.

Kazanım kavrama testlerinin amacı; yıl boyunca işlenen ünitelerdeki kazanımların öğrenci tarafından edinme düzeyini yoklamaktır. Bunun yanında testler, 8. sınıf öğrencileri için 1. dönem ve 2. dönem merkezî ortak sınavlarına hazırlık; 12. sınıf ve mezun öğrenciler için ise üniversite sınavlarına hazırlık amacına da hizmet etmektedir (URL-13).

2.1.5.7. Ordu İlinde Destekleme ve Yetiştirme Kursları

2014-2015 eğitim öğretim yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında Türkiye'de bütün illerde olduğu gibi Ordu ilinde de destekleme ve yetiştirme kursları düzenlenmektedir. Hem okul derslerine, hem de TEOG, YGS ve LYS gibi merkezî ortak sınavlara önemli katkıları olan bu kurslar ile ilgili olarak dönemlere göre başvuran öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler (Ek-1) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ordu İlinde Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin İstatistikî Veriler

Kurs Dönemi	Kurum Tipi	Öğretmen Sayısı	DYK Başvuran Öğrenci Sayısı	Kurs Merkezi Sayısı	Açılan Kurs Sayısı
2015-2016 1. Dönem (Kurslar 3 Ekim 2015 tarihinde başlamıştır.)	Ortaokul	2.267	25.528	160	7.283
	Lise		20.890	83	
	Halk Eğitimi		1.554	14	

Tablo 2'nin devamı.

2015-2016 2. Dönem (Kurslar 8 Şubat 2016 tarihinde başlamıştır.)	Ortaokul		24.520	142	
	Lise	2.709	18.889	84	9.059
	Halk Eğitim		849	14	
2015-2016 Yaz Dönemi (Kurslar 20 Haziran 2016 tarihinde başlamıştır.)	Ortaokul		2.253	38	
	Lise	324	4.499	39	1.057
	Halk Eğitim		0	0	
2016-2017 1. Dönem (Kurslar 3 Ekim 2016 tarihinde başlamıştır.)	Ortaokul		29.004	181	
	Lise	2.931	20.614	85	9.844
	Halk Eğitim		854	14	

Ordu ilinde 2015-2017 yılları arasında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrenci ve öğretmen sayıları incelendiğinde şu yorumlar yapılabilir. Kurslardan yaz dönemi hariç ortalama 48 – 50 bin arası öğrenci yararlanmaktadır. Yine yaz dönemi hariç görev alan öğretmen sayısı ise ortalama 2500 civarındadır. Ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre kurslara daha fazla katılmaktayken yaz kurslarında bu durumun tam tersinin olduğu dikkati çekmektedir. Bunun sebebi olarak üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin genelde mart ayında yapılan YGS için hazırlık zamanının az olmasından dolayı ders çalışmaya yaz tatilinden itibaren ağırlık vermeleri gösterilebilir. Halk Eğitim Müdürlükleri bünyesinde açılan kurslara katılan öğrenci sayısı da dönemlere göre önemli oranda değişkenlik göstermektedir. Öğrenci sayılarında olduğu gibi kurs merkezi sayıları da ortaokul türünde yoğunluktadır. Kurs merkezi oranlarına bakıldığında yaz dönemi hariç ortalama 250 kurs merkezi kurum vardır. Açılan kurs sayısı 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 7 binin üzerinde iken 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 10 bine yaklaşmıştır. Kurslarda görev alan öğretmen sayıları, başvuran öğretmen sayıları, kurs merkezi sayısı ve açılan kurs sayısı incelendiğinde değerlerin oldukça yüksek olması Ordu ilinde destekleme ve yetiştirme kurslarına olan yoğun ilgiyi ve önemi göstermektedir.

2.1.5.8. Kurslar İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.1.5.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Köse (1990) tarafından öğrenci başarıları üzerine etkileri olan değişkenlerin (ailenin sosyo-ekonomik durumu, okul özellikleri, sınavlara hazırlanma kursları gibi) incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında üniversite sınavlarına hazırlık için yapılan kurslara katılan öğrencilerin, başarı düzeylerinin kurslara katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu durum kursların sınavlara hazırlanan öğrencilere avantaj sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Akbaba Altun ve Çakan (2008) tarafından Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile Öğrenci Seçme Sınavlarında (ÖSS) başarılı olup dereceye giren illerde öğrencilerin sınavlardaki başarılarına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu çalışmada Edirne’de dersane ücretlerinin yüksek olmasından dolayı dershaneye gidemeyen öğrenciler için okullarda sınavlara hazırlama ve yetiştirme kursları açıldığından bahsedilmektedir. Ayrıca Antalya’da açılan hafta sonu destekleme kurslarına katılımın az olduğu, Burdur ve Kırıkkale’de sınavlara hazırlama ve destekleme kursu giderlerinin kaymakamlıklar tarafından karşılandığı ve kursa giden öğrenci sayılarının arttığı bulgularına çalışmanın detaylarında rastlanmaktadır. Araştırmada, derslere destek niteliğindeki kursların öğrencilerin ders ve sınav başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durmaz (2009) yaptığı çalışmada ilköğretimde görev yapan matematik öğretmenlerinin liseye geçişte esas olan Seviye Belirleme Sınavı’nda sorulan Matematik sorularına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Her öğrenci, sınavlara başarı elde edebilmek için dershaneye gitmek zorunda olmadığı gibi ekonomik şartlar itibariyle dershaneye ücret ödeyecek durumda da olmayabilir. Bu nedenle araştırmacı, öğretmenlerden elde ettiği veriler sonucunda Seviye Belirleme Sınavı’nda başarıyı artırmak için derslerinde başarılı olup maddî imkânları kısıtlı olan öğrencilere yönelik ücretsiz kurslar düzenlenmesini önermiştir.

Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen (2010), 2007 yılından itibaren uygulanan ortaöğretime geçiş sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı’na ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini almak amacıyla çalışma yürütmüştür. Araştırmacıların Erzurum ilinde uyguladığı anketlerin sonuçlarında öğrenci ve öğretmenlerin okullarda Seviye Belirleme Sınavı’na yönelik kurslar düzenlenmesi konusunda yüksek oranda aynı fikirde oldukları dikkati çekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerde sınavlara hazırlanmak amacıyla yüksek oranda dershaneye talep olduğu anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın değişen sınav sistemi karşısında dersanelere gitmenin sınav başarısı için zorunlu olduğu algısını ortadan kaldırıp okulların işlevselliğini artırmak düşüncesinden yola çıkarak araştırmacı dolaylı da olsa okullardaki kursların niteliğine vurgu yapmıştır.

Çelik ve Katılmış (2010), 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarısını olumsuz etkileyen unsurları öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla nitel yaklaşımda çalışma yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz bakış açılarını da yansıtmaktadır. Örneğin okul müdürleri Sosyal Bilgiler dersine Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve İngilizce dersleri kadar önem vermemekte, bu nedenle okullarda açılan kurslarda Sosyal Bilgiler’e yer vermemektedirler. Aynı şekilde Halk Eğitim Merkezlerinde ücretsiz düzenlenen kurslarda

da Sosyal Bilgiler'e yer verilmemektedir. İdarecilerin bu bakış açısından etkilenen veliler de çocuğunun Sosyal Bilgiler dersinden ziyade diğer derslerden kurslara katılmasını istemektedir. Bu durum diğer dersler karşısında Sosyal Bilgiler dersinin başarısının düşük olmasına neden olmaktadır. Özetle, araştırmacı çalışması üzerinden ders başarısında kursların katkısına da dikkat çekmiştir.

Gündüver ve Gökdaş (2011) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı'ndaki başarılarına etki eden demografik değişkenleri belirlemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler sonucunda ders dışı öğrenmelerini destekleyici takviye çalışmalarının yani kursların başarı düzeylerini yükselttiği; takviye çalışmalarına katılan öğrencilerle katılmayan öğrenciler arasında başarı düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur.

İdin (2011), yapmış olduğu çalışmada Van'da bulunan ilköğretim okullarında, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı'ndaki başarılarını yükseltmek için hafta sonları düzenlenen kursların Fen ve Teknoloji ders başarısına olan etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada milli eğitim müdürlükleri tarafından okullarda düzenlenen hafta sonu kurslarına katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla Seviye Belirleme Sınavı'ndaki puanlarının daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul derslerinin yanında ek eğitim alan öğrenciler arasında Seviye Belirleme Sınavı puanları en fazla artan öğrenciler dershaneye giden öğrencilerdir. Onu sırasıyla özel ders alanlar, etüt merkezlerine gidenler ve okullardaki hafta sonu kurslarına katılanlar takip etmektedir. Yani ek eğitim alan öğrenciler arasında sınav puanına etkisi en az olan, okullarda düzenlenen hafta sonu kurslarıdır. Doğal olarak okullarda ücretsiz düzenlenen kurslar, diğer kurslara nazaran istenen düzeyle başarı sağlayamamıştır. Kurslardan hedeflenen başarının elde edilebilmesi için kursların niteliğinin artırılarak yeniden yapılandırılması, ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin belirlenerek kurslardan yararlandırılmalarının sağlanması, kurslardaki öğrenci başarı düzeylerinin kayıtlarının düzenli tutularak yıl sonu kurs raporlarının hazırlanması, teknolojinin sınav başarısı üzerindeki etkisinden yola çıkarak öğrencilerin teknolojik imkânlardan yararlandırılmalarının sağlanması, ücretsiz düzenlenen kurslar için belirli okullar seçilmesi yerine bütün okullarda düzenlenmesi ve bu şekilde daha fazla öğrencinin kurslardan yararlandırılması araştırmacı tarafından tavsiye edilmektedir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının niteliğinin önceki kurslara göre daha yüksek ve planlı olması, bütün öğrencilerin kurslardan ücretsiz yararlanabilmesi, bütün okullarda düzenleniyor olması, öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla aylık deneme sınavları yapılıp raporlarının tutulması, çeşitli eğitim materyalleri ve kazanım kavrama testleri için EBA uygulamasının devreye sokulması, Milli Eğitim Bakanlığının destekleme ve yetiştirme kurslarını geliştirmek amacıyla öğrenci ve öğretmen görüşlerine önem verip anketler ve

çalıştaylar düzenlemesi gibi gelişmeler araştırmacının ortaya koyduğu önerileri tamamlar niteliktedir.

Akın (2012) tez çalışmasında okul içi ve okul dışı eğitim etkinliklerinin öğrenci başarısında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Burdur ilinde öğretmen ve öğrenciler üzerinde uygulanan anketler sonucunda elde edilen veriler, daha uzun süre etüt çalışmalarına katılan öğrencilerin daha kısa süre etüt çalışmalarına katılan öğrencilerin başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuştur. Yani uzun süreli veya sürekli etüt çalışmalarına katılmanın öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, ders dışı etüt çalışmalarına sürekli katılımın başarıya etkisinden yola çıkarak dersanelere gitme imkânı olmayan, ilçe ve köylerde yer alan öğrenciler için halk eğitim bünyesinde sistemli ve alt yapısı sağlam kurslar açılmasını önermiştir.

Kursların öğrencilerin sınav ve ders başarılarına yönelik katkıları konusunda araştırma yapan başka araştırmacılar da vardır. İdin ve Tozlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada Seviye Belirleme Sınavlarına hazırlık amacıyla açılan hafta sonu kurslarının öğrencilerin Fen ve Teknoloji ders başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmacı, okullarda açılan hafta sonu kurslarının öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı'ndaki başarı düzeylerini yükseltmek için açıldığını, öğrencilerin kurslara eğitim gördükleri okullarda katıldıklarını, valilik desteği ile öğrencileri yardımcı kaynak kitaplar dağıtıldığını, kurslarda görev alan öğretmen ve idarecilerin ücretlerinin halk eğitim müdürlükleri tarafından ödendiğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen veriler okullarda düzenlenen hafta sonu kurslarının öğrencilerin başarı düzeylerini yükselttiği ancak bu konuda dersaneler kadar başarılı olmadıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Köse (2013), yaptığı çalışmada öğrencilerin gelişimlerini etkileyen ve okullardaki formal eğitimi tamamlayan ders dışı etkinlikleri ve özelliklerini belirleyip sınıflandırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı söz konusu sınıflandırmada sınavlara yönelik hazırlık çalışmaları ve yetiştirme kurslarını formal eğitimi tamamlayan ders dışı etkinlikler kapsamında yorumlamıştır. Yetiştirme kurslarının açılmasına, ilköğretim okullarında birinci dönem sonucunda Türkçe ve matematik derslerinden başarısızlığı görülen öğrenciler için okul idaresi ve öğretmenlerden oluşan kurulun kararıyla onay verilir. İkinci dönem başlayan bu kurslar, normal dersleri engellemeyecek şekilde ders saatleri dışında ve genellikle hafta sonları yapılır. Kurslarda amaç, Türkçe ve matematik derslerinde görülen başarısızlığı en aza indirmek ve eksiklikleri gidermektir. Söz konusu kurslar ücretsizdir ve öğrenciler velilerinin izniyle bu kurslara katılabilir. Sınavlara hazırlık çalışmaları ile kastedilen ise öğrencilerin hem ders sınavlarına hazırlandığı hem de bir üst öğrenime geçiş için yapılan sınavlara hazırlandığı çalışmalardır. Özellikle bursluluk, liseye ve

üniversiteye hazırlık için öğretim kurumlarında ders saatleri dışında yapılan kurslar bu kapsamdadır.

Doğan (2014), tez çalışmasında kurslarla benzer nitelikteki etüt çalışmalarının öğrencilerinin matematik ders başarılarına etkisini araştırmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; deney grubu ile okul dersleri bittikten sonra etüt çalışması yapılmıştır. Yedi hafta süren etüt çalışmaları sonucunda öğrencilere ön test ve son test başarı testleri uygulanmıştır. İşlem sonucunda elde edilen bulgular, etüt programının öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeylerinin artmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle araştırmacı öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek için etüt çalışmalarının yapılmasını önermektedir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olarak önemli çalışmalardan biri Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarının ders kazanımları, öğretim yöntem ve teknikleri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine öğretmen görüşlerini derinlemesine araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla görüşme formu aracılığı ile 51 öğretmenden veri toplamışlardır. Öğretmenlerin kurslarda görev almalarının en önemli sebebi ek ders ücretidir. Daha önce de bahsedildiği gibi kurslarda görev alan öğretmenlere ek ders ücreti iki katı olarak ödenmektedir. Kurslarda görev almalarının diğer sebepleri öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmelerini sağlamak, eksik kalan konuları tamamlamak veya tekrar etmek, öğrencileri okul ve merkezî sınavlara hazırlamak, öğrencilerin ders başarılarını yükseltmek, öğrencilerin soru çözme tekniklerini geliştirmek şeklinde devam etmektedir. Öğretmenlerin kurslarda kullandıkları ders anlatım yöntemi ile ilgili görüşlerinde ilk sırada soru çözme yöntemi gelmektedir. Bunu sırasıyla sınava yönelik etkinlikler ve konunun derinlemesine işlenmesine yönelik çalışmalar takip etmektedir. Okul idaresi ve kursların önemsene durumu konusunda ilk sırada öğrenci başarısının artacağını düşünmeleri gelmektedir. Takip eden diğer ifadeler öğretmenlerin sorumluluk bilinci ile öğrencilere faydalı olmak istemeleri, okulun başarısın artacağını düşünmeleri ve kurslar karşılığı ödenen ek ders şeklinde devam etmektedir. Kurslarda karşılaşılan sorunlarda materyal eksikliği ilk sırada yer almaktadır. Diğer sorunlar isteksiz öğrencilerin problem oluşturması, devamsızlık, ücretsiz olması nedeniyle önemsene memesi, yardımcı personel sıkıntısı yaşanması (temizlik vb), ders programı yoğunluğu olarak ifade edilmiştir. Çözüm önerileri sırası ile materyal eksikliğini giderilmesi, öğrencilerin kurslara motive edilmesi, öğrencilerin sadece istediği derslerden kursa katılması, temizlik sorununun giderilmesi ve her öğrencinin kurslara alınmaması şeklinde ifade edilmiştir. Kurs öğretmenlerini kimlerin belirlemesi gereği ile ilgili soruda en çok cevap öğrenci belirlemeli şeklinde gelmiştir. Öğrenci belirlemeli diyenler, öğrencilerin daha başarılı olacağı düşüncesi ile bu cevaplarını

temellendirmişlerdir. Kurslarda kullanılan dokümanların yeterlilik durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin önemli bir bölümü yeterli olmadığını savunmuşlar, çözüm önerisi olarak da Bakanlık tarafından materyal desteği verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kursların süreç içerisindeki gelişimi ile ilgili olarak fikir belirten öğretmenlerin çoğu farkındalık oluşturduğu ve ilginin arttığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise kursların ders programlarının yoğunlaşmasına sebep olduğunu, bunun da okuldan sıkılmaya ve devamsızlığa sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışma sonunda kurs programlarının öğrencilerin önerileri doğrultusunda hazırlanmasını, Bakanlık tarafından kurslara özel materyaller geliştirilmesi gerektiğini, kurslarda öğrenci motivasyonunu artırmak için sosyal faaliyetlerin de sürece eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili diğer bir önemli çalışmada Ünsal ve Korkmaz (2016), ortaokullarda görev yapıp kurslarda derse giren öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin bakış açılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmacılar, 20 öğretmenin kurslara ilişkin görüşlerini almış ve analiz etmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kurslarda kullandıkları yöntemler sırasıyla anlatım ve soru cevap yöntemidir. Kurslarda kullandıkları materyaller testler, kitaplar, soru bankası, akıllı tahta ve elektronik materyallerdir. Öğretmenlerin kurslarda görev alma sebebine bakıldığında önemli bir bölümünün ders ücretini gerekçe gösterdiği bazılarının da hizmet puanı, kendini yenileme olarak ifade ettiği dikkati çekmektedir. Öğretmenlere göre kursların öğrencilere katkıları ders başarısını, soru çözme becerilerini ve sınav başarısını artırdığı şeklinde sıralanmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin özel dersane ve özel kurslara yönelik talebini etkileme durumuna öğretmenlerin önemli bir bölümü talebi azalttığı şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında disiplin problemleri, doküman eksikliği, öğrencilerin seçimi, öğretmenin performans düşüklüğü en çok ifade edilen durumlar olmuştur. Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin görüşlere bakıldığında ilk sırada doküman eksikliğinin giderilmesi gelmektedir. Bunu velilerden ücret alınması ve öğrencilerin derslere devamının sağlanması takip etmektedir. Araştırmacılar çalışma sonunda kurslarda rehber öğretmen bulundurulmasını, öğrencinin kurslara devamının sağlanması konusunda bir takım yaptırımların oluşturulmasını, öğrencilerin yararlanabileceği basılı dokümanların olmasını, hafta sonu kurslarda görev alan öğretmenlerin hafta içi bir gün dinlenmelerine imkân sağlanmasının performansını artıracığını öneri olarak ifade etmişlerdir.

Nartgün ve Dilekçi (2016), yapmış oldukları çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenler ve sekizinci sınıf öğrencilerinin kursların uygulanmasına

ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak öğrenci ve öğretmenlerden veri toplamışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının genel değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin % 66.67'sinin tamamen olumlu, % 33.33'ünün ise olumlu olmakla beraber ders yükünün artmasından dolayı öğrenci ve öğretmenleri yorduğundan çekincelerinin de olduğunu; öğrencilerin ise % 98.44'ünün olumlu yönde görüşe sahip olduğu görülmüştür. Destekleme ve yetiştirme kurslarının motivasyona yönelik etkisine ilişkin öğretmenlerin % 75'i olumlu, % 25'i ise olumlu olmakla birlikte ders yükü arttığından yorgunluğa sebebiyet verebileceği nedeniyle çekinceli yönde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin ise % 90.62'si olumlu görüş bildirmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının ders performansına etkisine ilişkin değerlendirmeye öğretmenlerin % 91.67'si olumlu, % 8.33'ü ise olumlu ancak okulda çok fazla zaman geçirmenin öğrencileri yorduğu gerekçesiyle çekinceli yönde görüş bildirmişlerdir. Aynı değerlendirmeye öğrencilerin % 98.44'ü olumlu yönde görüş belirtmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik olumlu görüşleri inceleyen araştırmacılar, elde ettikleri bulguları akademik, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik olmak üzere dört tema altında gruplandırmışlardır. Öğretmenler akademik temasıyla ilgili olarak soru çözme, derse katılım artışı, konu tekrarı, başarı artışı, ön hazırlık, pekiştirme, faydalı/verimli, seviye grupları, derslere destek, sınava hazırlık ve eksik giderme başlıklarında görüş bildirmişlerdir. Psikolojik temasında ise güven/özgüven artışı, kendi okulunda tercih ettiği öğretmenden kurs alma, rahat ortam, kaygıyı azaltması, öğrenci gönüllüğü ve dikkat artımı başlıklarında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, ekonomik temasında ücretsiz olması ve sınıf mevcutlarının uygunluğu; sosyolojik temasında ise samimi iletişim ve olumlu rekabet ortamı sağlaması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüşleri alınan öğrenciler, akademik temasında derse katılım artışı, konu tekrarı, ders notlarında artış, başarı artışı, pekiştirme, soru çözme, anlama/öğrenme düzeyinde artış, faydalı/verimli, ön hazırlık, derslere destek, eksik giderme ve sınava hazırlık şeklinde görüş bildirmişlerdir. Psikolojik temasında ise öğrenciler, kendi okulunda tercih ettiği öğretmenden kurs alma, ilgi/istek düzeyinde artış, güven/özgüven artışı, güzel/mükemmel, okula uyum sağlama, okula karşı olumlu tutum geliştirme, düzenli çalışma becerisi kazandırması, okula olan bağlılığı artırması, kaygıyı azaltması ve düzenli/disiplinli oluşu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ekonomik temasında, zaman yönetimi, ücretsiz olması ve sınıf mevcutlarının uygunluğu; sosyolojik temasında ise sosyalleşmeyi sağlaması ve eğlenceli olması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönlerine ilişkin olarak öğretmenlerin tamamı dezavantajı olduğu şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler arasında kursların yorucu olması, kurslara özgü doküman azlığı, yoğunluğa

sebebiyet vermesi, zaman problemi ve sanatsal-sosyal faaliyet kısıtlılığı yer almaktadır. Aynı konuda öğrencilerin % 32.81'i dezavantaj olduğu, % 67.19'u ise dezavantaj olmadığı şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Dezavantaj olduğunu ifade eden öğrenciler bu görüşlerini teneffüs sürelerinin kısıtlılığı, kurslara özgü kaynak kitabın olmayışı, deneme sınavlarının azlığı, hafta sonu ders saatlerinin fazlalığı, soru çözme sayısındaki azlık, sıkılganlık, eve ödev verilmesi ve gece derslerinin ulaşım problemi oluşturması şeklinde sıralamışlardır. Araştırmacılar, elde ettikleri bulgulara dayanarak çalışma sonunda destekleme ve yetiştirme kurslarındaki ders saatlerinin yoğunluk göz önünde bulundurularak revize edilmesini, destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik kaynak kitapların Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanıp öğrencilere ücretsiz dağıtılmasını, kurslardaki teneffüslerin makul süreye çekilmesini ve kurslarda öğrencilerin bedensel ve zihinsel yorgunluklarını atabilecekleri sosyal, sanatsal ve sportif aktivitelerin düzenlenmesini önermişlerdir.

Canpolat ve Köçer (2017) yapmış oldukları çalışmada TEOG bağlamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri üzerinden destekleme ve yetiştirme kurslarını incelemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen verilere göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olarak olumlu ve olumsuz bazı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Olumlu görüşte olan öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği sağladığı, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı, öğretmenler üzerindeki olumsuz imajı kaldırdığı ve kazanım eksiklerini gidermek için uygun ortamı sağladığı şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Olumsuz görüşte olan öğretmenler ise destekleme ve yetiştirme kurslarının alt yapı eksikliğinin ve devamsızlık sorununun olduğu, öğrencilerde tam katılımın sağlanamadığı, özel kursların çekiciliğinin devam ettiği ve kursların etkili planlanmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrenci ve velilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik olarak olumlu ve olumsuz tutumlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olumlu düşünceleriyle ilgili olarak sınavlara hazırlık için iyi bir alternatif olarak gördükleri ve kursların başarıyı artırdığını; olumsuz düşünceleriyle ilgili olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ezber içeren zor ve soyut bir ders olarak algılandığı ve sayısal derslerin sözel derslere göre öncelikli görüldüğü şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Velilerin destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olumlu düşünceleriyle ilgili olarak aile ekonomisine olumlu yansımaları, sınavlara hazırlık için iyi bir alternatif olması, fırsat eşitliği sağlaması; olumsuz düşünceleriyle ilgili olarak da ailelerin bilinçsiz olması, ailelerin eğitime karşı ilgisizliği ve özel kursların daha faydalı görülmesi yönünde öğretmenler fikirlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kurs sürecindeki öğrenme-öğretme uygulamalarının farklılıklar gösterdiği;

genelde düz anlatım, soru cevap ve test odaklı ders işledikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kursları derslerinin dönem içi derslerden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna bilinçli öğrencilerin gelmesini, eksik kazanımların tamamlanması için uygun ortamın oluşmasını, bire bir öğrenciyle ilgilenme imkânı, eğlenceli ders ortamı, sınıf mevcutlarının az olması gibi durumları gerekçe göstermişlerdir. Öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kurslarının hedefe ulaşma düzeyiyle ilgili olarak farklı görüşlere sahiptirler. Olumlu görüşte olan öğretmenler, kurslara katılan öğrencilerde başarının sağladığını, akademik başarı seviyesinin yükselttiğini ve öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri görüldüğünü ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşte olan öğretmenler ise öğrencilerin ilgisizliği ve devamsızlık problemini gerekçe göstermişlerdir. Öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kurslarında çok sayıda sorun yaşandığını dile getirmişlerdir. Bunlar arasında taşınmalı öğrencilerin ulaşım problemi yaşadığı, velilerin bilinçsizliği, öğrencilerin kurslara ilişkin ön yargıları, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, velilerin kurslara çocuklarını takip etmemesi gibi sorunlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler kursların geliştirilmesi ve daha verimli olabilmesi için bazı öneriler sunmuşlardır. Bunlardan bazıları kurs için velilerden ücret alınması, Bakanlık tarafından öğrencilere yazılı kaynak sağlanması, kursların öneminin öğrenci ve velilere anlatılması, öğrencilerin ulaşım sorununun çözülmesi, kurs merkezinin alt yapı sorununun çözülmesi ve ders ücretlerinin artırılması şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak Sosyal Bilgiler öğretmenleri kursları faydalı gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrenci ve velilerin kurslar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kurslara katılımın az olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ve göreceli olarak ders ve sınav başarılarını arttırdığını vurgulamışlardır.

2.1.5.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Okul sonrası yapılan kurslar, yurt dışındaki araştırmacılar için de önemli bir araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmaların özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Ayrıca yapılan birçok çalışma, okul sonrası yapılan kursların öğrencilerin akademik, sosyal ve benlik gelişimlerine etkilerini ele almıştır.

Miranda (2001), araştırmasında müfredat dışı programların öğrencilerin sosyalleşmesine, ders başarılarına ve okula ilişkin algılarına etkisine yönelik araştırma yapmıştır. Araştırmacı, müfredat dışı programların genellikle spor ve sanat alanlarında yapıldığını; müzik, resim, drama, okul gazetesi ve okul kulüpleri şeklinde uygulandığını belirtmiştir. Müfredat dışı programların etkileri incelendiğinde öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri, iyi notlar, okulu bitirme, daha az okul bırakma, başarılı yetişkinler

olma, sosyalleşme, girişimcilik gibi yönlerden öğrencilerde olumlu etkileri olduğu dikkati çekmektedir.

Shumow (2001) araştırmasında okul sonrası kursların spor, müzik gibi alanlarda olabileceği gibi derse yardımcı ödev yaptırmaya yönelik de olabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı, kurslara sık katılan öğrencilerin az katılan öğrencilere oranla sınıf içinde daha iyi çalışma alışkanlıkları edindiği, okula daha fazla devam ettiği ve arkadaşlarıyla olan sorunlarını çözmede daha az olumsuz davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Ayrıca özellikle riskli sosyal çevreden gelen öğrencilerin okul sonrası yapılan kurslara katılım olanağı oldukça az olmasına rağmen katıldıkları zamanlarda programlardan eğitim anlamında önemli kazanımlar elde ettiği vurgulanmıştır.

Cosden, Morrison, Gutierrez ve Brown (2004), çalışmalarında okul sonrası kursların öğrencileri toplumsal suçlardan koruma işlevine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacı, Amerika'da çocuklarda suçların en çok işlendiği zaman diliminin 15.00 – 19.00 arası olduğu, bu nedenle söz konusu vakitlerde öğrencileri hem gözetim altında tutmak hem de akademik katkı sağlaması amacıyla kurslar açıldığını ifade etmektedir. Kurslar yoluyla öğrencilerin ödevlerini yaptıkları, ders çalışma becerilerini öğrendikleri ve öğretmenlerinden akademik destek aldıkları belirtilmektedir. Yine kurslara katılım sonucunda öğrenci başarısının arttığı, öğrencilerin kendilerini okula bağlı hissettikleri ve kurs bittikten sonra da başarılarına olanak tanıyacak davranış ve becerileri kazandıkları araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Little, Wimer ve Weiss (2008), yapmış oldukları çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sonrası programların amaçları ve yararlarını araştırmışlardır. İyi uygulanan okul sonrası programların özellikle dezavantajlı çocuklar ve gençler için akademik, sosyal, disiplin sorunlarını önleme gibi konularında olumlu etkiler oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, okul sonrası programların öğrencilerde katkılarını, okul ve yüksek öğrenim hedeflerine yönelik daha iyi tutumlar, okula daha yüksek devam oranı ve daha az geç kalıcılık, daha az disiplin işlemi, daha düşük okul bırakma oranı, başarı test puanları ve notlar dikkate alındığında daha yüksek performans, zamanında sınıf geçme, ev ödevinin tamamlanması, davranış problemlerinde azalma, başkalarıyla olan ilişkilerinin gelişmesi, sosyal yönden gelişim, öz güven, benlik saygısı ve öz-yeterlik artışı, daha düşük depresyon ve kaygı seviyesi ile kendilerine ve okula karşı geliştirilmiş olumlu tutumlar şeklinde detaylandırmışlardır.

Oakley (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin, okul sonrası programların etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik tutumlarını belirlemektir. Nitel desende görüşme yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmacı, elde ettiği bulgular neticesinde okul sonrası programların iyi uygulandığında verimli olduklarını ortaya koymuştur.

Presnell (2009), Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sonrası programlara katılan öğrencilerle katılmayan öğrencileri çeşitli değişkenler (sosyoekonomik statü, İngilizce dil yeterlilik durumu, ırk, cinsiyet gibi) açısından incelenmiştir. Intermountain West'de bulunan bir okulda yapılan bu araştırmanın sonucunda okul sonrası programa katılımın dil puanlarında azalmaya neden olduğunu, matematik test puanları üzerinde ise herhangi bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı, okul sonrası programlara katılmanın, katılmayanlara oranla önemli bir test farklılığı oluşturmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Shernoff (2010), yaptığı çalışmada okul sonrası kurslara katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere oranla akademik başarı düzeylerindeki değişiklikleri araştırmıştır. Bu amaçla Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı bölgesindeki üç eyalette okul sonrası programlara katılan ortaokul öğrencileri üzerinde çalışma yürütmüştür. Elde edilen bulgular okul sonrası programlara katılan öğrencilerin katılmayanlara kıyasla daha yüksek sınav puanları aldığını, sosyal gelişimlerine ve öz güvenlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda araştırmacı kursların niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Ben Rabi ve Amiel (2010), İsrail'de 2009 yılında Mayıs - Eylül ayları arasında uygulanan okul sonrası kursların uygulamalarına yönelik araştırma yapmışlardır. Söz konusu okul sonrası eğitim programlarının amacı, düşük profilli ve dezavantajlı öğrencilerin akademik potansiyellerini yerine getirmelerine imkân sağlamaktır. Ayrıca öğrencilerin başarılarını iyileştirmek, onlar için dinlenme aktiviteleri sağlamak, güvenilir ortam oluşturmak ve riskli davranışları önlemek gibi işlevleri olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Adeyemo (2010), Nijerya'da ortaöğretim kurumlarında okul sonrası etkinliklere katılan öğrencilerin fizik ders başarılarına etkileri üzerine araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu dört ortaöğretim kurumundan rasgele seçilen 200 öğrencinin oluşturduğu araştırma, okul temelli ders dışı etkinliklerin öğrencilerin fizik ders başarısı üzerinde olumlu yönde ve önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Hirsch, Deutsch ve DuBois (2011), araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sonrası kursların yaşam derdine düşüp çok çalışan ebeveynlerin yapamadığı rehberlik ve desteği öğrencilere sağlamak amacıyla açıldığından bahsetmişlerdir. Söz konusu kurslar, öğrencileri hem şiddetten ve suçlardan korumakta hem de onlara yetişkin hayatının temellerini oluşturacak bilgi, beceri ve tavrı kazandırma imkânı sunmaktadır. Kursların özgüven artırma, okulla kaynaşma, problem çözme, iyi birey ve iyi yetişkin olma,

olumlu davranışlar gibi psikososyal etkilerinin yanında başarı artışı gibi akademik etkileri de olmaktadır.

Massoni (2011), ders dışı aktivitelerin öğrencilerin ders başarısına etkisini araştırmıştır. Ders dışı etkinliklerin ilk etkisinin öğrencilerin davranışları üzerinde olduğunu, ders dışı aktivitelere katılan öğrencilerin davranış problemlerinin azaldığını belirtmiştir. Yüksek notlar ve okula yönelik olumlu tutum, ders dışı faaliyetlerin öğrenciler üzerindeki ikinci etkisi olmuştur. Ayrıca araştırma bulgularında, ders dışı etkinliklerine katılan öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve öğretmen algılarında pozitif yönde değişiklikler olduğu dikkati çekmiştir.

Metsäpelto ve Pulkkinen (2012) çalışmalarında ders dışı etkinliklere öğrenci katılımının etkilerini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlar, el sanatları ve müzik gibi ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerde akademik başarı, içselleştirme, iyi davranışlar ve çalışma becerilerinin gelişimine katkılarının olduğunu göstermiştir.

Niehaus, Rudasill ve Adelson (2012) yapmış oldukları çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaokullarda okul sonrası programların öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik öz yeterliklerine etkisini araştırmışlardır. Okul sonrası program düzenlenen iki farklı ortaokulda altı ila sekizinci sınıflar düzeyinde 47 öğrenci üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, okul sonrası programlara katılan öğrencilerin akademik öz yeterlilikleri ile yılsonu matematik başarı puanlarının olumlu yönde etkilendiğini ve öğrencilerin içsel motivasyonlarının sağlanması ile okul sonrası programlar arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Springer ve Diffily (2012), de yapmış olduğu çalışmada okul sonrası programlara katılımın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Mishna ve diğerleri (2013), Kanada'da okul sonrası programların öğrenci başarılarına ve sosyal gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. Ulaştıkları bulgular, okul sonrası programlara katılan çocukların ödevlerini tamamlama ve akranlarının ödevlerine yardım etme konusunda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yüksek notlar, düşük okul bırakma oranları, gelişmiş sosyal beceriler, artan özgüven, okula yönelik daha olumlu tutumlar ve uyuşturucu kullanımının azalması okul sonrası programların olumlu etkileri arasında bulunmaktadır. Ortaya çıkan sonuç, okul sonrası programların ne kadar yararlı ve önemli olduğunu göstermektedir.

Metsäpelto ve Pulkkinen (2014) tarafından 2002-2005 yılları arasında Finlandiya'da Integrated School Day (ISD-Birleşik Okul Günü) Programı uygulanmıştır. ISD programının temel amacı, okul sonrası faaliyetlerle birlikte okul gününün yeniden yapılandırılmasıdır. ISD programı Finlandiya'nın farklı yerlerinde bulunan ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Programa birinci ve dokuzuncu sınıf arasındaki yaklaşık 2.000

öğrenci, 160 öğretmen ve 7 okulun müdürü katılmıştır. Okullara, Finansman Yenilik Fonundan kaynak sağlanarak ders dışı faaliyetlerin organize edilmesi sağlanmıştır. Bütün çocuklar, ebeveynlerinin gelir düzeyine bakılmaksızın eşit olarak programa katılma fırsatı bulmuştur. Araştırmaya göre ders dışı faaliyetler, hem öğrenciler arasında, hem de yetişkinler ile öğrenciler arasında çeşitli deneyimler ve daha kaliteli etkileşim oluşmasını sağlamıştır.

Fischer, Radisch, ve Schüpbach (2014) araştırmalarında ders dışı etkinliklere uluslararası örnekler vermişlerdir. Örneğin Los Angeles'ta bir okul sonrası programa katılanların okuma ve matematik alanındaki başarılarını inceleyen araştırmacılar uzun süreli ve düzenli katılımın olumlu sonuçlar doğurduğunu ve başarıyı artırdığını gözlemlemişlerdir. Okul sonrası programların en yararlı etkisinin programa sıkça katılan öğrenciler üzerinde görüldüğü tespit edilmiştir. Bu da, ders dışı etkinliklerin olumlu etkileri için faaliyetlere katılım dozajının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmacılar, Almanya'daki okullarda ders dışı etkinliklere katılan ortaokul öğrencilerinin, ders dışı etkinliklere uzun süre katılmayan veya hiç katılmayan öğrencilere göre akademik ve sosyal yönden daha başarılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yani ders dışı etkinliklere katılım yoğunluğu akademik ve sosyal gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar, ders dışı etkinliklerin okul başarısı (notlar) üzerinde doğrudan etkisi bulunmamasına rağmen, başarının okula bağlılık ile yakından ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, yüksek kalitede ders dışı faaliyetlerin sağlanması dolaylı olarak okul başarısını da etkilemektedir (Fischer, Radisch, ve Schüpbach,2014).

Fischer, Radisch, ve Schüpbach (2014)'in İsviçre'de ders dışı faaliyetlerle ilgili yaptığı araştırmalar çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre İsviçre'de bazı araştırmacılar ders dışı faaliyetlerin düşük sosyo-ekonomik durumlu ailelerinden gelen çocuklar için yararlı olduğuna dikkat çekerken bazıları aynı görüşü savunmazlar. Bazıları ise ailedeki süreçlerin sosyo-ekonomik durumdan çok daha etkili olduğunu ifade ederler.

Allen (2016), yaptığı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde bir ortaokulda okul sonrası özel eğitim uygulamalarına katılan öğrencilerin akademik, disiplin ve sosyal yönlerden gelişimlerini araştırmıştır. Birleşik Devletlerin güneydoğusundaki bir ortaokulda yapılan bu çalışmada 157 dezavantajlı öğrenci ve 6 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler daha düşük sosyo-ekonomik yapıdan gelmeleri, Afrika kökenli olduklarından etnik köken sorunu yaşamaları ve okula katılım konusunda kısıtlı imkânlarla sahip olmalarından dolayı dezavantajlı olarak ifade edilmişlerdir. Araştırmada okul sonrası ders programlarına katılan öğrencilerin katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki akademik performansları karşılaştırılmış, ayrıca aynı değerlerin programa katılmayan öğrencilerin akademik performanslarıyla da karşılaştırılması yapılmıştır.

Analizler sonucunda, okul sonrası programlara daha fazla katılan öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdikleri ortaya konulmuştur. Çalışmada ayrıca programa katılan altı öğretmenle okul sonrası programların yararları ve zararları üzerine görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, okul sonrası programların yararlı olduğunu, öğrenci başarısını artıracak ek uygulamalarla genişletilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Georgia eyaletinde yapılan çalışmanın amacı ise destekleme eğitim programlarının ortaokul matematik dersindeki akademik başarıya etkisini araştırmaktır. Araştırmada destekleme eğitim programının uygulanmasının okul tarafından yapılan değerli bir yatırım olduğu görüşü hâkimdir. Elde edilen sonuçlar, destekleme programına katılan öğrencilerle katılmayan öğrenciler arasında akademik ilerlemeleri olarak belirgin farklılıklar olduğunu şekline (Grant, 2016).

Nelson (2016) çalışmasında okul dışı programların Amerika'daki beyaz öğrenciler ile siyah veya Latin kökenli öğrenciler arasındaki akademik farka etkisini araştırmıştır. Araştırmaya göre okul dışı programların öncelikli amacı okul derslerine yardımcı olmak değil, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemektir. Bu nedenle genelde spor, müzik gibi yeteneğe dayalı aktiviteler üzerinden programlar yapılmaktadır. Buna ek olarak akademik başarıya da olumlu etkilerinin olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır.

2.1.5.9. Literatür Taramasının Sonucu

Genel amacı, destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi olan bu araştırmada konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki değerlendirme yapılabilir:

Destekleme ve yetiştirme kursları uygulama olarak oldukça yenidir ve 2014 yılından beri Türkiye'deki okullarda bu kapsamda hafta içi ve hafta sonu kursları açılmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taramasında 2016 ve 2017 yılında yapılmış olan birkaç çalışma olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda sınırlı sayıda öğretmenin kurslara ilişkin görüşleri alınmış ve sonuçları ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar akademik anlamda yararlı olmakla birlikte yeterli değildir. Kursların milyonlarca öğrencinin ders ve sınav başarılarına katkıları olduğu göz önünde bulundurulduğunda destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapan ve ülke genelinde 300 binden fazla öğretmenin görev aldığı kursların uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi, çok boyutlu ve çok kapsamlı çalışmaları gerektirmektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarından en yüksek düzeyde fayda alınması, ders veren öğretmenlerin kursları içselleştirmesi ve uygulaması ile anlam kazanacaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin

kurslara yönelik öz algılarının neler olduğunun altı boyutlarıyla birlikte bir bütün halinde ortaya konulması gerekmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi ve aracı, veri toplama süreci, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Ordu merkez ve ilçelerinde görev yapan ve destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için araştırmacı nicel araştırma yaklaşımını kullanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımını Cresswell (2002), araştırma sonuçlarının elde edilen veriler sonucunda sayısal değerlerle ortaya konulması olarak açıklamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımlarından ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, araştırma konusu olan olguyu veya durumu mevcut hali ile çeşitli yönlerinden ortaya koymak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Metin, 2015). Bu araştırma yönteminde çalışma grubunda yer alan kişilerin bir konuya veya olguya ilişkin bilgi, beceri, tutum gibi özellikleri ortaya konulur. Veriler, evrenin tamamından değil, onu temsil edecek evrenin küçük bir parçasından toplanır. Araştırmacı tarafından önceden belirlenen cevap seçeneklerinden tercih edilenler bir araya getirilerek istatistiksel olarak analize tabi tutulur ve sonuçları ortaya konulur. Kısaca betimsel tarama, araştırmanın konusuyla ilgili olarak mevcut durumun bir anlamda fotoğrafının çekilerek betimlemesinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Betimsel tarama yönteminin kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymaları sağlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu merkez ve ilçelerinde görev yapıp ortaokul ve liselerde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren çeşitli branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Ocak 2017'de alınan resmi verilere göre birinci dönem açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmen sayısı 2931'dir.

Literatürde araştırmalar için kabul edilebilir örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiği konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Büyüköztürk ve diğ. (2014), 3000 kişilik çalışma evreni için 0,05 standart sapma (d) ve 0,95 güven aralığında (α) 341 kişilik

örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada evreni oluşturan 2931 öğretmeni temsil için seçilecek örneklem sayısının bu değer üzerine çıkması hedeflenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenler evrenden küme örneklem seçimi yöntemiyle seçilmişlerdir. Küme örneklem, birden fazla grup veya kümeden oluşabilen örneklem birimlerinin seçilmesi yöntemidir (Kaya, 2015). Küme örneklem yönteminde bireyler değil, bireylerin oluşturduğu kümeler tesadüfi olarak eşit seçilme şansına sahiptir (Ergin, 1994; Ekuklu ve Saltık, 2001; Kılıç, 2013). Kümeler üzerinden örnekleme yapılırken seçilen kümelerin kapsadığı birimlerin veya bireylerin tamamı örnekleme alınır (Kaya, 2015). Bu nedenle küme örneklem tekniğine grupça örneklem de denilmektedir (Ergin, 1994). Küme örneklem yönteminde kümeler oluşturulurken temel özellik küme içi yapının heterojen, kümeler arası yapının ise homojen olmasıdır. Ayrıca kümelerin olabildiğince farklı bireylerden oluşması örneklemin evreni temsil yeteneğini de artırır (Ekuklu ve Saltık, 2001; Ergin, 1994; Kaya, 2015). Bununla birlikte küme örneklem, zaman ve maliyet azlığında oldukça kullanışlı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Gay ve Airasion, 2003'ten aktaran: Özen ve Gül, 2007; Karasar, 1982'den aktaran: Ergin, 1994).

Evren, büyük ve geniş bir coğrafi çevreye yayıldığında ve örneklem çerçevesinin listelenemediği durumlarda küme örneklem yöntemi kullanılmaktadır (Ergin, 1994; URL-14). Örneklem seçim tekniği gereği coğrafi alanın daralması araştırmacının örneklem üzerindeki denetim imkânını da artırır (Karasar, 1982'den aktaran: Ergin, 1994). Küme örneklemede önce kümeler, ardından da kümelerin içinde yer alan gruplar örnekleme dâhil edilerek aşamalı bir süreç takip edilir (URL-13).

Araştırmacı Ordu ilinin coğrafi yapı olarak genişliği, ilçelerin birbirine uzak oluşu, toplamda 19 ilçenin bulunması ve örneklem çerçevesini listeleyememesi gibi gerekçelerle küme örneklem yöntemine başvurmuştur. Bu amaçla araştırmanın alt değişkenlerinden yola çıkarak aşamalı bir süreç takip etmiştir. Önce görev yeri değişkeninden yola çıkarak merkez ilçe ve merkez olmayan ilçeler olmak üzere bütün okulları kapsayan iki küme tesadüfi olarak oluşturmuştur. Bu kümeleri kendi içinde kursların uygulandığı okul türleri olarak ortaokul ve liseler olmak üzere gruplandırmış ve tesadüfi olarak okullar belirlemiştir. Ardından ortaokul ve liselerden cinsiyet değişkenine göre dengeyi sağlayacak şekilde destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenler belirlemiştir. Bu öğretmenlerin içinden de mesleki hizmet süresine değişkenine göre öğretmenler tespit ederek alt birimlere ulaşmıştır.

Araştırmacının aşamalı olarak takip ettiği küme örneklem seçimi sonucunda, merkez ilçe dâhil 8 ilçeden 53 okulda destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 476 öğretmen

örnekleme dâhil edilmiş ancak analiz sürecinde geçersiz kabul edilen 60 ölçeğin elenmesi ile 416 öğretmen örnekleme oluşturmuştur (Ek-2).

Aşağıda araştırma sürecinde veri toplanan ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, okul türü ve okul yerine ilişkin değişkenlere ait dağılımlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Örnekleme Dâhil Olan	Verileri Geçerli Olan	%
Kadın	228	187	45
Erkek	248	229	55
Toplam	476	416	100

Tablo 3'e göre araştırmaya toplam 476 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 416'sının verileri araştırma problemleri açısından geçerli kabul edilmiştir. Cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 187'si kadın (% 45), 229'u erkek (% 55) öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	Örnekleme Dâhil Olan	Verileri Geçerli Olan	%
20-30 yaş	104	96	23
31-40 yaş	223	221	53
41-50 yaş	106	81	19
51 ve üzeri	43	18	5
Toplam	476	416	100

Tablo 4'e göre verileri geçerli kabul edilen öğretmenlerin 96'sı (% 23) 20-30 yaş arası, 221'i (% 53) 31-40 yaş arası, 81'i (%19) 41-50 yaş arası, 18'i (% 5) ise 51 ve üzeri yaş arasında yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Örnekleme Dâhil Olan	Verileri Geçerli Olan	%
1-5 yıl	97	82	19
6-10 yıl	111	105	26
11-15 yıl	117	100	24
16-20 yıl	85	76	18
21 yıl ve üzeri	66	53	13
Toplam	476	416	100

Tablo 5'e göre verileri geçerli olan öğretmenlerin 82'si (% 19) 1-5 yıl arası, 105'i (% 26) 6-10 yıl arası, 100'ü (% 24) 11-15 yıl arası, 76'sı (% 18) 16-20 yıl arası, 53'ü (% 13) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	Örnekleme Dâhil Olan	Verileri Geçerli Olan	%
Ortaokul	323	310	75
Lise	153	106	25
Toplam	476	416	100

Tablo 6'ya göre verileri kabul edilen öğretmenlerin 310'u (% 75) ortaokullarda, 106'sı (% 25) ise liselerde görev yapmaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	Örnekleme Dâhil Olan	Verileri Geçerli Olan	%
İl Merkezi	127	83	20
İlçeler	349	333	80
Toplam	476	416	100

Tablo 7'ye göre verileri geçerli kabul edilen öğretmenlerin 83'ü (% 20) il merkezinde, 333'ü (% 80) ise ilçelerde bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	%
Akkuş	3	17	4
Altınordu (Merkez)	12	84	20
Çamaş	2	19	5
Çaybaşı	9	53	13
Fatsa	3	23	5
İkizce	4	15	4
Kumru	5	14	3
Ünye	15	191	46
Toplam	53	416	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 191'i (% 46) Ünye'de, 84'ü (% 20) Altınordu'da, 53'ü (% 13) Çaybaşı'nda, 23'ü (% 5) Fatsa'da, 19'u (% 5) Çamaş'ta, 17'si (% 4) Akkuş'ta, 15'i (% 4) İkizce'de ve 14'ü (% 3) Kumru'da görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve veri toplama sürecine ilişkin diğer detaylara yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada anket metodu ile veri toplanmıştır. Anket metodu ile derinlemesine bilgi edinilmez, sadece ölçek maddeleri dâhilinde veriye ulaşılır. Ayrıca anket metodu diğer veri toplama araçlarına göre uygulaması daha kolay, daha ucuz ve daha az zaman alır (Çepni, 2009). Bu çalışmada araştırmacı, öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeği (Uğurlu ve Aylar, 2017) uygulamıştır.

3.3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-3). Ölçeğin giriş kısmına öğretmenlerin demografik durumlarını (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptığı ilçe ve okul türü) belirlemek amacıyla kişisel bilgi bölümü eklenmiştir (Ek-4). “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği” aşağıdaki süreçler izlenerek geliştirilmiştir.

Araştırmacı bu ölçeği destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirmiştir. Bu amaçla ilk olarak konuyla ilgili literatür taranmış ve kurslarda derse giren farklı branşlardaki 20 öğretmenden görüş alınmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak 86 maddelik taslak form oluşturulmuş ve çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliği için ölçek geliştirme alanında ve Türkçe eğitimi alanında uzman beş akademisyenden ve farklı okullarda görev yapan 11 Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu çalışma sonucunda bazı maddelerde düzeltme yapılmış, bazı maddeler ise uygun olmadığı veya diğer maddeleri tekrar ettiğine karar verilerek elenmiş ve toplam madde sayısı 66'ya düşürülmüştür. Ölçeğin görünüş geçerliği için de Türkçe eğitimi alanından 3 öğretim üyesi ve farklı okullarda görev yapan 6 Türkçe öğretmeni tarafından inceleme yapılmıştır. Ardından ölçek formu, destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 7 farklı branştan 16 öğretmene sunularak ön uygulama yapılmıştır (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Ön uygulama sonucunda ölçek formunda herhangi bir değişiklik yapma ihtiyacı ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle ölçeğe kontrol maddesi de dâhil edilerek 67 maddelik ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçek formu 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve maddeler, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Sonraki aşamada ölçek formu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 500 öğretmen uygulamaya dâhil edilmiştir. Bunlardan 70'i ile Ordu ilinde araştırmacı tarafından yüz yüze görüşülmüş, 430'u ile sosyal medyada yer alan "Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi" adlı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin takip ettiği facebook grubu üzerinden online olarak iletişim kurulmuştur. Yüz yüze uygulananlardan 69 tanesi, sosyal medya üzerinden ise 398 tanesi ölçeğe olumlu dönüş yaparak doldurmuş ve toplamda 467 kişiye ulaşılmıştır. Dönüş yapılan 467 ölçek formundan 29 tanesi kontrol maddesinin işaretlenmesi ve çok sayıda maddenin boş bırakılması nedenleriyle kapsam dışı bırakılmış ve analize 438 ölçek üzerinden devam edilmiştir. Ölçekler bilgisayar paket programı SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda 36 madde ve 4 faktörden oluşan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği oluşturulmuştur (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Ölçeğin analiz sürecinde yapı geçerliğini sağlayabilmek için faktör analizi yapılmış, faktör analizine uygunluğu için de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO testinde ölçeğin faktör çıkarmaya uygun olup olmadığına bakılırken, Barlett testinde ise değişkenler arası ilişki durumu incelenir (Büyüköztürk, 2015). Analiz sonucunda KMO katsayısı 0,874 ve Barlett testinde ki-kare değeri ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 11700,144$; $p<0.001$). Bu sonuç, verilerin faktör analizine uygunluğunu ifade etmektedir. Faktör yük değerleri hesaplanarak 0,30'un altında yük değerine sahip olan maddeler ile birden fazla faktör için yüksek yük değeri veren maddeler (29 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerin faktör yük değerleri 0,324 ile 0,686 arasındadır (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Maddelerin hangi faktör altında toplanacağı belirlemek için varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme tekniğinin kullanılmasının amacı, maddelerinin kendilerine en yakın faktörlerle olan ilişki düzeyini artırıp yorumlanmasını kolaylaştırmaktır (Büyüköztürk, 2015). İşlem sonucunda faktör yükleri 0,455 ile 0,824 arasında değişen 37 madde, 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri 0,541 ile 0,788 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre bütün maddelerin madde-test toplam korelasyon değerlerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Maddelerin ayırt ediciliği için % 27'lik alt ve % 27'lik üst grup ortalamaları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında değerlerin 0,412 ile 12,419

arasında değiştiği görülmektedir. Bu aşamada 1 madde anlamlı bulunmadığından elenmiş ve ölçek 36 maddeye düşmüştür. Analizler sonucunda birinci faktör 10 maddeden oluşan ‘‘Sosyal Olumsuzluk’’; ikinci faktör 12 maddeden oluşan ‘‘Akademik Katkı’’; nc faktör 8 maddeden oluşan ‘‘Olumsuz ğrenci Algısı’’ ve dördüncü faktör 6 maddeden oluşan ‘‘Bireysel Katkı’’ olarak isimlendirilmiştir (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının (α) 0,790 olduğu görülmüştür. Bu değere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (zdamar, 1999’dan aktaran: Tavşancıl, 2006). Faktörlere göre Cronbach Alpha değerleri 0.824 ile 0.894 arasında değişmektedir. Yapılan analizler ölçeğin öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının belirlenmesinde yönelik geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğunu göstermektedir.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük ğretmen z Algı leği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğe İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Verileri

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett Testi (χ^2)	Açıklanan Varyans %	Faktör Yükü		Cronbach Alpha (α)
					En Düşük	En Yüksek	
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük ğretmen z Algısı	36	,874	11700,14 $p < 0.001$	50,74	,32	,69	,79
<i>Sosyal Olumsuzluk</i>	10	-	-	14,90	,78	,62	,89
<i>Akademik Katkı</i>	12	-	-	14,40	,82	,45	,87
<i>Olumsuz ğrenci Algısı</i>	8	-	-	10,96	,77	,45	,83
<i>Bireysel Katkı</i>	6	-	-	10,48	,73	,54	,82

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük ğretmen z Algı leğini yanıtlayan öğretmenlerin maddeler ve alt boyutlar bazında öz algılarının hangi düzeyde olduğu belirlemek için kullanılan cevap seçenekleri ve puan aralıkları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Ölçeğe İlişkin Cevap Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Ortalama Puanlar	Katılma Düzeyi
1,00 – 1,80	: Kesinlikle Katılmıyorum
1,81 – 2,60	: Katılmıyorum
2,61 – 3,40	: Kararsızım
3,41 – 4,20	: Katılıyorum
4,21 – 5,00	: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmada kullanılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği beşli Likert tipinde olan derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte dört aralık olduğundan her bir aralığın $4/5=0,80$ puanı kapsamı gerekmektedir (Yenilmez, 2008'den aktaran: Kara, 2010:10).

3.3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması için kullanılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma ve uygulama izni (Ek-5) alınarak Ordu il merkezi ve ilçelerinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren ve örneklem olarak belirlenen 476 öğretmene uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı küme örneklem yöntemine göre çalışmaya dâhil ettiği ilçelere ve okullara giderek kurslarda derse giren öğretmenlerle görüşmüştür. Görüşmeler teneffüslerde, öğle araları ve öğretmenlerin boş ders saatlerinde gerçekleşmiştir. Araştırmacı öğretmenlere çalışmanın amacını açıklayıp Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan onaylı ölçek formunu dağıtmıştır. Öğretmen sayısı az olan ve mesafe ulaşımı uzak olan okullardan ölçekler uygulandığı gün içinde toplanmıştır. Öğretmen sayısı fazla olan okullardan ise cevaplanan ölçek formları birkaç gün sonra araştırmacı tarafından tekrar gidilerek toplanmıştır. Veri toplama süreci 2017 yılı Ocak, Şubat, Mart ve Nisan ayları içinde yapılarak tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için kullanılan "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği", 476 öğretmene uygulanmıştır. Ancak hatalı işaretleme yapılan ve boş bırakılarak geçersiz sayılan 60 ölçek devre dışı bırakılarak 416 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Söz konusu ölçek verileri bilgisayar paket programlarından SPSS kullanılarak işleme tabi tutulmuştur.

Analizlerde öğretmenlere ait demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve görev yapılan yer) bağımsız değişken olarak kabul edilirken Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği alt boyutları bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.

Analizde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre, örneklem büyüklüğü 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi, 50'den fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normallik gösterip göstermediği kontrol edilir. Analize dâhil edilen veri sayısı 416 olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Veri setinin normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Sosyal Olumsuzluk	,06	416	,00	,98	416	,00
Akademik Katkı	,06	416	,00	,96	416	,00
Olumsuz Öğrenci Algısı	,07	416	,00	,98	416	,00
Bireysel Katkı	,09	416	,00	,97	416	,00
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,03	416	,20 [*]	,99	416	,44

$p > 0,05$

Tablo 11'e bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testine göre anlamlılık değerleri ölçek alt boyutları düzeyinde ,05'in altındadır. Bu da verilerin normal dağılım göstermediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak Büyüköztürk (2015), çarpıklık katsayısının -1,00 ile +1,00 arasında değer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini varsaymaktadır. Bu nedenle veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Veri Setinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Olumsuzluk	,19	-,37
Akademik Katkı	-,50	,08
Olumsuz Öğrenci Algısı	-,45	,11
Bireysel Katkı	-,38	,00
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,06	-,31

Tablo 12'deki verilere göre çarpıklık katsayısı değerleri -1,00 ile +1,00 arasında yer almaktadır. Söz konusu değerler, Büyüköztürk'ün (2015) açıklamasına göre verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Veri setinin histogram ve Q – Q grafikleri incelendiğinde de verilerin normal dağılım gösterdiğine ulaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik analizi uygulama üzerinden elde edilen verilerle yeniden yapılarak iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Tablo 13'de yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 13. Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Boyutlar	Cronbach Alpha
Sosyal Olumsuzluk	,89
Akademik Katkı	,77
Olumsuz Öğrenci Algısı	,79
Bireysel Katkı	,70
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,78

Tablo 13'e yer alan verilere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyi olan Cronbach Alpha değerinin 0,70–0,89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999'dan aktaran: Tavşancıl, 2006).

Öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarının cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türlerine ve görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test) yapılmıştır. Yine öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarının yaş ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (one-way anova) ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılırken, tek yönlü varyans analizi ile Kruskal Wallis H Testi ise birbirinden bağımsız ikiden fazla grubun olması durumunda kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Levene Testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Yaş değişkeni analizlere uygunluk sağlaması için yeniden gruplandırılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak Ordu ili ve ilçelerinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre öz algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Genel ve Alt Boyutlar Bazında Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği'nin genel ve alt boyutlar (sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı, bireysel katkı) bazında betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

4.1.1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Genel Bazda Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları genel bazda ne düzeydedir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla kurslara yönelik öğretmen öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Genel ve Alt Boyutlara İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Sosyal Olumsuzluk	416	2,82	0,84
Akademik Katkı	416	4,37	0,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	416	3,46	0,72
Bireysel Katkı	416	3,87	0,64
Genel	416	3,65	0,34

Tablo 14'e göre Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde (3,65) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında dönük öz algı düzeylerinin en yüksek olduğu boyut akademik katkı (4,37), en düşük olduğu boyut ise sosyal olumsuzluk (2,82) olarak görülmektedir. Öğretmenler, akademik katkı boyutuna “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde; sosyal olumsuzluk boyutuna ise “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Standart sapma değerleri incelendiğinde

ise en homojen dağılımın akademik katkı boyutunda (0,40), en heterojen dağılımın ise sosyal olumsuzluk boyutunda (0,84) olduğu verilerden anlaşılmaktadır.

4.1.2. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Sosyal Olumsuzluk Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları sosyal olumsuzluk boyutunda ne düzeydedir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla öğretmenlerin sosyal olumsuzluk boyutunda yer alan maddelere ilişkin öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Sosyal Olumsuzluk Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde Adı	N	\bar{X}	ss
1	Kurslar nedeniyle sosyal etkinliklere katılmadığım için mutsuzum.	416	2,56	1,26
5	Kurslardan dolayı zamanımı okulda geçiriyor olmam sosyal yönden gelişmemi olumsuz etkiler.	416	2,64	1,20
9	Kurslar nedeniyle aileme zaman ayıramamak beni kurslardan soğutuyor.	416	2,57	1,21
13	Hafta içi çalıştıktan sonra hafta sonu kurs için okulda olmak ders verimliliğimi düşürür.	416	2,54	1,21
17	Hafta içi okul, hafta sonu kurs olduğu için öğrenciler oyun oynamaya yeterince vakit ayıramıyor.	416	3,22	1,19
22	Kursların hafta sonu olması motivasyonumu olumsuz yönde etkilemektedir.	416	2,78	1,22
25	Kurslar nedeniyle vaktimin çoğunu okulda geçirmem beni mesleki bıkkınlığa sürüklüyor.	416	2,49	1,15
28	Hafta içi okul, hafta sonu kurs yoğunluğunun öğrencileri yorduğunu düşünüyorum.	416	3,31	1,15
30	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkiliyor.	416	2,91	1,14
32	Öğrencilerin kurslar nedeniyle sürekli okulda olmaları onlarda bıkkınlığa neden oluyor.	416	3,14	1,13

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin sosyal olumsuzluk boyutuna ilişkin “Kesinlikle Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirilen madde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin “Kararsızım” (2,61 – 3,40 arası) düzeyinde görüş bildirdikleri maddelerin; hafta içi okul, hafta sonu kurs yoğunluğunun öğrencileri yorduğunu düşünüyorum, hafta içi okul, hafta sonu kurs olduğu için öğrenciler oyun oynamaya yeterince vakit ayıramıyor, öğrencilerin kurslar nedeniyle sürekli okulda olmaları onlarda bıkkınlığa neden oluyor,

öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkiliyor, kursların hafta sonu olması motivasyonumu olumsuz yönde etkilemektedir ve kurslardan dolayı zamanımı okulda geçiriyor olmam sosyal yönden gelişmemi olumsuz etkiler şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri maddelerin; kurslar nedeniyle aileme zaman ayıramamak beni kurslardan soğutuyor, kurslar nedeniyle sosyal etkinliklere katılamadığım için mutsuzum, hafta içi çalıştıktan sonra hafta sonu kurs için okulda olmak ders verimliliğimi düşürür ve kurslar nedeniyle vaktimin çoğunu okulda geçirmem beni mesleki bıkkınlığa sürüklüyor olarak sıralandığı görülmüştür.

4.1.3. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Akademik Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları akademik katkı boyutunda ne düzeydedir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla öğretmenlerin akademik katkı boyutunda yer alan maddelere ilişkin öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Akademik Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde Adı	N	\bar{X}	ss
2	Kurslarda öğrencilerimin konuları kavradıklarını hissetmek bana mutluluk veriyor.	416	4,50	0,81
6	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına istekli öğrencilerin gelmesi motivasyonumu artırmaktadır.	416	4,60	0,62
10	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	416	4,62	0,73
14	Kurslar sayesinde öğrencilerle geçirdiğim zamanın artması onları daha yakından tanımamı sağlıyor.	416	4,15	0,75
18	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında konularla ilgili test çözme olanağı bana verimlilik katıyor.	416	4,30	0,77
23	Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kurslara teşvik edilmesinin kurs kalitesini yükselteceğine inanıyorum.	416	4,42	0,73
26	Destekleme ve Yetiştirme Kursları, öğrencilere soru çözme konusunda hız kazandırıyor.	416	4,38	0,68
29	İstekli öğrencilerin kurslara gelmesi daha az yorulmamı sağlamaktadır.	416	4,28	0,80
31	Kurslar, öğrencilerin hafta içi tam öğrenemedikleri konuyu tekrar yoluyla öğrenmelerini sağlıyor.	416	4,36	0,63
33	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının önemi hakkında velilere rehberlik yapılmalıdır.	416	4,38	0,72
35	Okulda derse giren öğretmenin kursta da derse girmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	416	4,05	1,01
37	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının önemi hakkında öğrencilere rehberlik yapılmalıdır.	416	4,40	0,73

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin akademik katkı boyutuna ilişkin “Kesinlikle Katılıyorum” (4,21 – 5,00 arası) düzeyinde görüş bildirdikleri maddeler; destekleme ve yetiştirme kurslarının ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum, destekleme ve yetiştirme kurslarına istekli öğrencilerin gelmesi motivasyonumu artırmaktadır, kurslarda öğrencilerimin konuları kavradıklarını hissetmek bana mutluluk veriyor, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kurslara teşvik edilmesinin kurs kalitesini yükselteceğine inanıyorum, destekleme ve yetiştirme kursları, öğrencilere soru çözme konusunda hız kazandırıyor, kurslar, öğrencilerin hafta içi tam öğrenemedikleri konuyu tekrar yoluyla öğrenmelerini sağlıyor, destekleme ve yetiştirme kurslarında konularla ilgili test çözme olanağı bana verimlilik katıyor ve istekli öğrencilerin kurslara gelmesi daha az yorulmamı sağlamaktadır şeklinde sıralanmaktadır.

Akademik katkı boyutunda destekleme ve yetiştirme kurslarının önemi hakkında öğrencilere rehberlik yapılmalıdır ve destekleme ve yetiştirme kurslarının önemi hakkında velilere rehberlik yapılmalıdır maddelerinde öğretmenlerin yüksek düzeyde katılıyor olması özellikle dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin “Katılıyorum” (3,41 – 4,20 arası) düzeyinde görüş bildirdikleri maddelerin; kurslar sayesinde öğrencilerle geçirdiğim zamanın artması onları daha yakından tanımamı sağlıyor ve okulda derse giren öğretmenin kursta da derse girmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum olduğu görülmektedir.

Akademik katkı boyutuna ilişkin öğretmenlerin “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri madde olmadığı dikkati çekmektedir.

4.1.4. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Olumsuz Öğrenci Algısı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları olumsuz öğrenci algısı boyutunda ne düzeydedir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla öğretmenlerin olumsuz öğrenci algısı boyutunda yer alan maddelere ilişkin öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Olumsuz Öğrenci Algısı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde Adı	N	\bar{X}	ss
3	Öğrenciler, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını ciddiye almadığı için kurslarda devamsızlık problemi yaşıyor.	416	3,27	1,24
7	Kurslarda devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığı için öğrencinin kurslara ilgisi azalıyor.	416	3,62	1,16
11	Öğrencilerin kurslara karşı isteksizliği Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında karşılaşılan önemli bir sorundur.	416	3,65	1,10
15	Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının yararını tam olarak kavrayamadıklarını düşünüyorum.	416	3,71	1,05
20	Veli, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ücret ödemediği için çocuğunun kursa devam etmesi konusuna dikkat etmiyor.	416	3,95	1,06
24	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılım ücretsiz olduğundan öğrenciler kurslara yeteri kadar önem vermiyor.	416	3,73	1,15
27	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında denetimin yetersiz olması verimliliği olumsuz etkiliyor.	416	2,73	1,21
34	Öğrenciler, hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için okula gelmeyi gereksiz görüyor.	416	3,02	1,09

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin olumsuz öğrenci algısı boyutuna ilişkin “Katılıyorum” (3,41 – 4,20 arası) düzeyinde görüş bildirdikleri maddelerin; veli, destekleme ve yetiştirme kurslarına ücret ödemediği için çocuğunun kursa devam etmesi konusuna dikkat etmiyor, destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım ücretsiz olduğundan öğrenciler kurslara yeteri kadar önem vermiyor, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yararını tam olarak kavrayamadıklarını düşünüyorum, öğrencilerin kurslara karşı isteksizliği destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan önemli bir sorundur ve kurslarda devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığı için öğrencinin kurslara ilgisi azalıyor şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin “Kararsızım” (2,61 – 3,40 arası) düzeyinde görüş bildirdikleri maddeler ise; öğrenciler, destekleme ve yetiştirme kurslarını ciddiye almadığı için kurslarda devamsızlık problemi yaşıyor, öğrenciler, hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için okula gelmeyi gereksiz görüyor ve destekleme ve yetiştirme kurslarında denetimin yetersiz olması verimliliği olumsuz etkiliyor şeklinde ifade edilmiştir.

Olumsuz öğrenci algısı boyutuna ilişkin öğretmenlerin “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmediği dikkati çekmektedir.

4.1.5. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Bireysel Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları bireysel katkı boyutunda ne düzeydedir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla öğretmenlerin bireysel katkı boyutunda yer alan maddelere ilişkin öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Bireysel Katkı Boyutuna İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde Adı	N	\bar{X}	ss
4	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları onları zararlı arkadaşlıklardan koruyor.	416	3,81	0,99
8	Destekleme ve Yetiştirme Kursları sayesinde konuları yetiştirme problemi yaşamadığım için mutluyum.	416	3,81	1,16
12	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları kötü alışkanlıklardan uzak durmalarını sağlıyor.	416	3,87	0,99
16	Hafta içi derslerde üzerinde fazla duramadığım konuları kurslarda tamamlama imkânına sahibim.	416	3,93	1,01
21	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında derse girmek alan bilgimi geliştirmem konusunda teşvik edicidir.	416	3,88	1,01
36	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları arkadaşları ile daha fazla kaynaşmalarını sağlıyor.	416	3,90	0,84

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin bireysel katkı boyutuna ilişkin “Katılıyorum” (3,41 – 4,20 arası) düzeyinde görüş bildirdikleri maddelerin; hafta içi derslerde üzerinde fazla duramadığım konuları kurslarda tamamlama imkânına sahibim, öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları arkadaşları ile daha fazla kaynaşmalarını sağlıyor, destekleme ve yetiştirme kurslarında derse girmek alan bilgimi geliştirmem konusunda teşvik edicidir, öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları kötü alışkanlıklardan uzak durmalarını sağlıyor, destekleme ve yetiştirme kursları sayesinde konuları yetiştirme problemi yaşamadığım için mutluyum ve öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları onları zararlı arkadaşlıklardan koruyor şeklinde olduğu görülmektedir.

Bireysel katkı boyutuna ilişkin öğretmenler “Kesinlikle Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeylerinde herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	Kadın	187	2,86	,85	,004	,95	1,039	414	,30
	Erkek	229	2,78	,83					
Akademik Katkı	Kadın	187	4,37	,40	,237	,62	-,096	414	,92
	Erkek	229	4,37	,41					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Kadın	187	3,49	,73	,003	,95	,670	414	,50
	Erkek	229	3,44	,72					
Bireysel Katkı	Kadın	187	3,87	,61	,733	,39	,203	414	,83
	Erkek	229	3,86	,66					
Genel	Kadın	187	3,67	,35	,376	,54	1,035	414	,30
	Erkek	229	3,64	,34					

$p>0,05$

Tablo 19 incelendiğinde Levene Testi sonuçlarına göre verilerin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$). Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Akademik katkı boyutunda ise öz algı düzeyinde kadın-erkek eşitliği dikkati çekmektedir. Genel olarak kadın öğretmenler biraz daha yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin hem kadın öğretmenler (3,67) hem de erkek öğretmenler (3,64) “Katılıyorum” (3,41 – 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algı düzeylerine en yüksek grup olumsuz öğrenci algısı boyutunda kadın öğretmenler [$t=,670$, $p>.05$], en düşük grup ise sosyal olumsuzluk, boyutunda erkek öğretmenlerdir [$t=1,039$, $p>.05$].

Genel olarak incelendiğinde destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinde göre sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel

katkı boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>.05$).

4.3. Yaş Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla Levene Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve betimsel analiz bulguları Tablo 20’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss
Sosyal Olumsuzluk	20-30 yaş	96	2,76	,72
	31-40 yaş	221	2,91	,89
	41 ve üzeri	99	2,66	,82
	Genel	416	2,82	,84
Akademik Katkı	20-30 yaş	96	4,43	,38
	31-40 yaş	221	4,36	,41
	41 ve üzeri	99	4,34	,41
	Genel	416	4,37	,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	20-30 yaş	96	3,47	,70
	31-40 yaş	221	3,49	,73
	41 ve üzeri	99	3,38	,72
	Genel	416	3,46	,72
Bireysel Katkı	20-30 yaş	96	3,86	,61
	31-40 yaş	221	3,86	,65
	41 ve üzeri	99	3,89	,65
	Genel	416	3,87	,64
Genel	20-30 yaş	96	3,66	,29
	31-40 yaş	221	3,68	,37
	41 ve üzeri	99	3,58	,33
	Genel	416	3,65	,34

Tablo 20 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenler 3,65’lik ortalama ile “Katılıyorum” (3,41 – 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir. Genel olarak bakıldığında sosyal olumsuzluk boyutunda en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda, en düşük ortalama ise 41 ve üzeri yaş grubundadır. Akademik katkı boyutunda en yüksek ortalama 20-30 yaş grubunda, en düşük ortalama ise 41 ve üzeri yaş grubundadır. Olumsuz

öğrenci algısı boyutunda en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda, en düşük ortalama 41 ve üzeri yaş grubundadır. Bireysel katkı boyutunda en yüksek ortalama 41 ve üzeri yaş grubunda, en düşük ortalama ise 20-30 ve 31-40 yaş gruplarındadır.

Tablo 21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Levene	
							İstatistik	p
Sosyal Olumsuzluk	Gruplar Arası	4,794	2	2,397	3,39	,035		
	Grup İçi	291,877	413	,707			3,584	,03*
	Toplam	296,671	415					
Akademik Katkı	Gruplar Arası	,488	2	,244	1,46	,233		
	Grup İçi	68,873	413	,167			,761	,47
	Toplam	69,361	415					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Gruplar Arası	,917	2	,459	,87	,421		
	Grup İçi	218,522	413	,529			,110	,90
	Toplam	219,439	415					
Bireysel Katkı	Gruplar Arası	,081	2	,041	,09	,907		
	Grup İçi	171,166	413	,414			,618	,54
	Toplam	171,248	415					

$p > 0.05$

Tablo 21 incelendiğinde Levene Testi sonuçlarına göre verilerin sosyal olumsuzluk boyutu hariç diğerlerinin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin akademik katkı [$F(2,413) = 1,46, p > 0.05$], olumsuz öğrenci [$F(2,413) = ,87, p > 0.05$] ve bireysel katkı [$F(2,413) = ,09, p > 0.05$] boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Verilerin homojen dağılım göstermediği sosyal olumsuzluk boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları (Sosyal Olumsuzluk Boyutu)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Anlamlı Fark
20-30 yaş	96	200,16	2	5,859	,53	-
31-40 yaş	221	221,31				
41-50 yaş	99	187,99				

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin sosyal olumsuzluk boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [(KWH=5,859 p>.05 (p=.53)].

4.4. Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla Levene Testi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve betimsel analiz bulguları Tablo 23’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss
Sosyal Olumsuzluk	1-5 yıl	82	2,85	,79
	6-10 yıl	105	2,86	,85
	11-15 yıl	100	2,90	,88
	16-20 yıl	76	2,76	,85
	21 yıl ve üzeri	53	2,61	,80
	Toplam	416	2,82	,84
Akademik Katkı	1-5 yıl	82	4,44	,34
	6-10 yıl	105	4,36	,43
	11-15 yıl	100	4,36	,42
	16-20 yıl	76	4,34	,43
	21 yıl ve üzeri	53	4,33	,35
	Toplam	416	4,37	,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	1-5 yıl	82	3,51	,72
	6-10 yıl	105	3,51	,67
	11-15 yıl	100	3,48	,78
	16-20 yıl	76	3,37	,75
	21 yıl ve üzeri	53	3,37	,69
	Toplam	416	3,46	,72
Bireysel Katkı	1-5 yıl	82	3,94	,56
	6-10 yıl	105	3,81	,68
	11-15 yıl	100	3,89	,67
	16-20 yıl	76	3,86	,61
	21 yıl ve üzeri	53	3,83	,65
	Toplam	416	3,87	,64
Genel	1-5 yıl	82	3,71	,30
	6-10 yıl	105	3,66	,35
	11-15 yıl	100	3,68	,38
	16-20 yıl	76	3,61	,35
	21 yıl ve üzeri	53	3,55	,30
	Toplam	416	3,65	,34

Tablo 23 incelendiğinde meslekî kıdem değişkenine göre öz algı düzeyleri en yüksek olan grubun 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (3,71) olduğu, en düşük olduğu grubun ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler (3,55) olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal olumsuzluk boyutunda öz algı düzeyleri en yüksek grubun 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (2,90) olduğu, en düşük grubun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler (2,61) olduğu; akademik katkı boyutunda öz algı düzeyleri en yüksek grubun 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (4,44) olduğu, en düşük grubun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler (4,33) olduğu; olumsuz öğrenci algısı boyutunda öz algı düzeyleri en yüksek grupların 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (3,51) olduğu, en düşük grupların 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemlere sahip öğretmenler (3,37) olduğu ve bireysel katkı boyutunda ise öz algı düzeyleri en yüksek grubun 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler (3,94) olduğu, en düşük grubun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler (3,83) olduğu görülmektedir.

Tablo 24. Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Levene Testi	
							İstatistik	p
Sosyal Olumsuzluk	Gruplar Arası	3,411	4	,853	1,19	,31		
	Grup İçi	293,260	411	,714			,601	,66
	Toplam	296,671	415					
Akademik Katkı	Gruplar Arası	,608	4	,152	,90	,45		
	Grup İçi	68,753	411	,167			1,323	,26
	Toplam	69,361	415					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Gruplar Arası	1,601	4	,400	,75	,55		
	Grup İçi	217,838	411	,530			,420	,79
	Toplam	219,439	415					
Bireysel Katkı	Gruplar Arası	,858	4	,215	,51	,72		
	Grup İçi	170,389	411	,415			1,214	,30
	Toplam	171,248	415					
Genel	Gruplar Arası	1,014	4	,253	2,10	,079		
	Grup İçi	49,475	411	,120			1,645	,16
	Toplam	50,489	415					

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin meslekî kıdem değişkenine göre sosyal olumsuzluk [$F(4,411) = 1,19, p > 0.05$], akademik katkı [$F(4,411) = ,90, p > 0.05$], olumsuz öğrenci [$F(4,411) = ,75, p > 0.05$] ve bireysel katkı [$F(4,411) = ,51, p > 0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca meslekî kıdem değişkenine göre grupların homojen dağılım gösterdiği Levene testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	Ortaokul	310	2,90	,84	1,194	,27	3,38	414	,00
	Lise	106	2,58	,80					
Akademik Katkı	Ortaokul	310	4,36	,41	,287	,59	-,654	414	,51
	Lise	106	4,39	,38					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Ortaokul	310	3,41	,74	2,438	,11	-2,46	414	,01
	Lise	106	3,61	,65					
Bireysel Katkı	Ortaokul	310	3,88	,65	,494	,48	,69	414	,48
	Lise	106	3,83	,61					
Genel	Ortaokul	310	3,66	,35	,072	,78	1,07	414	,28
	Lise	106	3,62	,33					

Tablo 25 incelendiğinde okul türü değişkenine göre hem ortaokulda görev yapan öğretmenler (3,66) hem de lisede görev yapan öğretmenler (3,62) “Katılıyorum” (3,41 – 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir. Sosyal olumsuzluk ve bireysel katkı boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, akademik katkı ve olumsuz öğrenci

algısı boyutlarında ise lisede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin okul türü değişkenine göre akademik katkı [$t=-,654$, $p=,51$] ve bireysel katkı [$t=,69$, $p=,48$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>.05$). Ancak sosyal olumsuzluk [$t=3,38$, $p=,00$] boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı [$t=-2,46$, $p=,01$] boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

4.6. Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine çözüm üretmek amacıyla Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 26’te gösterilmiştir.

Tablo 26. Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	İl merkezi	83	2,65	,84	,046	,82	-1,99	414	,04*
	İlçeler	333	2,86	,84					
Akademik Katkı	İl merkezi	83	4,38	,38	1,014	,31	,21	414	,82
	İlçeler	333	4,37	,41					
Olumsuz Öğrenci Algısı	İl merkezi	83	3,39	,80	,635	,42	-1,02	414	,30
	İlçeler	333	3,48	,70					
Bireysel Katkı	İl merkezi	83	3,87	,61	,102	,74	-,04	414	,96
	İlçeler	333	3,86	,64					
Genel	İl merkezi	83	3,59	,34	,116	,73	-1,75	414	,08
	İlçeler	333	3,67	,34					

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin yerleşim birimi değişkenine göre hem il merkezinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler (3,59) hem de ilçelerde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler (3,67) “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahiptir. Sosyal olumsuzluk ve olumsuz öğrenci algısı boyutlarında ilçelerde görev yapan öğretmenlerin; akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı [$t=,21$, $p=,82$], olumsuz öğrenci algısı [$t=-1,02$, $p=,30$] ve bireysel katkı [$t=-,04$, $p=,96$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Ancak sosyal olumsuzluk [$t=-1,99$, $p=,04$] boyutunda ilçeler değişkeni lehine, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak Ordu ili ve ilçelerinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre öz algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular kullanılarak literatürle olan karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında yönelik öz algılarının genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin kurslara ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğunu, kursların varlığını desteklediklerini ve kursları faydalı gördüklerini göstermektedir. Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin başarılarını artırdığı gerekçesiyle öğretmenlerin kursları önemseydiği sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında öğretmenlerin kurslara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Nartgün ve Dilekçi (2016) ile Canpolat ve Köçer (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında dönük öz algılarının en yüksek düzeyde akademik katkı, en düşük düzeyde ise sosyal olumsuzluk boyutlarında olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerin akademik katkı boyutunda çok yüksek öz algılara sahip olduklarını, buna karşın sosyal olumsuzluk boyutunda kısmen düzeyinde öz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Destekleme ve yetiştirme kursları konusunda literatürde mevcut olan bütün çalışmalar, kursların öğrencilerin akademik gelişimlerine, sınav ve ders başarılarına önemli katkıları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Akın (2012) tarafından yapılan araştırma da okul sonrası kurs ve benzeri etkinliklerinin öğrenci başarısında anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Yapılan diğer yerli ve yabancı çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Köse, 1990; Miranda, 2001; Shumow, 2001; Cosden, Morrison, Gutierrez ve Brown, 2004; Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Little, Wimer ve Weiss, 2008; Oakley, 2008; Adeyemo, 2010; Ben Rabi ve Amiel, 2010; Gündoğdu, Çelik ve Katılmış, 2010; Kızıldaş ve Çimen, 2010; Shernoff, 2010; Gündüver ve Gökdaş, 2011; Hirsch, Deutsch ve DuBois, 2011; İdin, 2011; Massoni, 2011; İdin ve Tozlu, 2012; Metsäpelto ve Pulkkinen, 2012; Niehaus, Rudasill ve Adelson, 2012; Mishna ve diğerleri, 2013; Doğan, 2014; Fischer, Radisch ve Schüpbach, 2014; Allen, 2016; Grant, 2016; Nelson, 2016). Ancak Presnell (2009) tarafından yapılan araştırma, okul sonrası programlara katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sosyal olumsuzluk boyutunda “Kararsızım” düzeyinde öz algılara sahip olmaları onların ders yoğunluğunun öğrencileri yorduğu, bu yoğunluk nedeniyle öğrencilerin oyun oynamaya vaktinin kalmadığı, sürekli okulda olmanın öğrencileri bıkkınlığa sürüklediği ve sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkilediği, kursların hafta sonu olmasının öğretmen motivasyonunu ve sosyal yönden gelişmesini olumsuz etkilediği konularında kararsız bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Yine aynı boyutta, kurslar nedeniyle ailelerine vakit ayıramadıkları için kurslardan soğudukları, sosyal etkinliklere katılmadıkları için mutsuz oldukları, mesleki bıkkınlığa sürüklendikleri ve ders verimliliğinin düştüğü şeklindeki maddelere öğretmenlerin katılmadıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kursların kendi yaşantılarına ilişkin olumsuz etkileri olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları çalışmada okuldaki ders saatleri ile birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarında belli oranda ders işlenmesinin öğrencilerde ve dersi veren öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluk oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde ve öğrencilerde yorgunluğa, motivasyon kaybına ve performans düşüklüğüne yol açtığından bahsederek benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Göksu ve Gülcü (2016), çalışmalarında öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak istememe nedenlerini ders yoğunluğu, yorgunluk ve ailesiyle daha fazla zaman geçirmek istemeleri şeklinde sıralamışlardır.

Öğretmenlerin akademik katkı boyutunda “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yüksek öz algılara sahip olması kursları düşük gelirli aileler için fırsat olarak gördüklerini, istekli öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, öğrencilerin konuları kavramasının öğretmenlere mutluluk verdiğini, öğrencilerin derslerde öğrenemedikleri konuları öğrenme ve pekiştirme imkânı bulduğunu, soru çözme konusunda hız kazandırdığını, öğrencilerle daha fazla zaman geçirildiğinden onları daha yakından tanıma fırsatı yakalandığını, okulda derse giren öğretmenin kursta derse girmesinin olumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte kursların önemi konusunda veli ve öğrencilere rehberlik yapılmasını istiyor olmaları kursların önemini tam olarak kavranmadığını göstermektedir. Massoni (2011), ders dışı aktivitelere katılan öğrencilerin öğretmenleri ile pozitif yönde ilişkiler kurduğundan bahsetmiştir. Nartgün ve Dilekçi (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik anlamda konu tekrarı, soru çözme, pekiştirme, eksik kazanımları tamamlama, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, kaygıyı azaltması, özgüven artışı, ücretsiz olmasından dolayı fırsat eşitliğini sağlaması, öğrencilerin kendi okulundaki öğretmenlerinden kurs alması gibi olumlu yönlerine vurgu yapmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin konuları daha iyi kavradığını, ders ve sınav başarıları ile soru çözme becerisini artırdığını ortaya koymuştur.

Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Canpolat ve Köçer (2017), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerdeki kazanım eksikliklerini tamamlamak için fırsat olduğunu, alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda kurslara katılımın daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle kurslara gereken önemi vermediklerini ifade etmiştir. Araştırmada akademik katkı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla literatürden elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz öğrenci algısı boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahip olması onların veli kursa ücret ödemediği için çocuğunun kursa devamına dikkat etmediğini, kursların ücretsiz olmasından dolayı öğrenciler tarafından önemsenmediğini, öğrencilerin isteksiz olduğunu, devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için gelmeyi gereksiz gördüğü ve kurslarda denetimin yetersiz olduğu konularında kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016), çalışmalarında kurslardaki devamsızlık problemine, ücretsiz olmasından dolayı önemsenmediği dikkat çekmiştir. Bu nedenle devamsızlık için yaptırım uygulanmasını, göstermelik de olsa ücret alınmasını önermiştir. Canpolat ve Köçer (2017), kurslarda yaşanan sorunlardan birinin devamsızlık problemi olduğu, kursların ücretsiz olmasından dolayı katılımın ve ilginin azlığından bahsetmiştir. Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Özellikle kurslarda devamsızlık konusunda yaşanan problem literatürle örtüşmektedir.

Bireysel katkı boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahip olması öğretmenlerin hafta içi derslerde tamamlanamayan konuları kurslarda tamamlanma imkânı bulduğunu, bilgisini geliştirme konusunda öğretmene katkı sağladığını, konuları yetiştirme problemi yaşamadığı için mutlu olduğunu, öğrencilerin arkadaşları ile daha fazla kaynaşmasını sağladığını ve öğrencilerin hafta sonu kurslar nedeniyle okulda olmalarının onları hem zararlı alışkanlıklardan hem de zararlı arkadaşlıklardan koruduğunu ifadelerine destek verdiklerini göstermektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde eksik konuları tamamlama ve pekiştirme imkânı sağladığını, öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Miranda (2001), çalışmasında müfredat dışı programların öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerine neden olduğu, öğrencilerin okulu terk etme oranlarının azaldığı ve sosyalleşmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Shumow (2001) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayı desteklemektedir. Little, Wimer ve Weiss (2008), okul sonrası programların öğrencilerde hedeflerine yönelik daha iyi tutumlar, daha az disiplin ve okul terki problemi, sosyal yönden gelişim, benlik saygısı, öz güven artışı, okula karşı olumlu tutumlar ve daha düşük

depresyon seviyesi kazandırdığından bahsetmiştir. Shernoff (2010), Hirsch, Deutsch ve DuBois (2011), Massoni (2011), Metsäpelto ve Pulkkinen (2012), Mishna ve diğerleri (2013), Fischer, Radisch ve Schüpbach (2014) ile Allen (2016) tarafından yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Cosden, Morrison, Gutierrez ve Brown (2004) yaptıkları çalışmada okul sonrası kursların çocukları toplumsal suçlardan koruduğuna vurgu yapmıştır. Araştırmada bireysel katkı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla literatürden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma belirlenememiştir. Bununla birlikte sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Akademik katkı boyutunda öz algı düzeyinde kadın-erkek eşitliği dikkati çekmektedir. Genel olarak kadın öğretmenler biraz daha yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri incelendiğinde sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci ve bireysel katkı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte boyutlar düzeyinde bakıldığında en yüksek öz algı düzeylerinin genelde genç öğretmenlerde, en düşük öz algı düzeyinin genelde yaşlı öğretmenlerde olması yaş ilerledikçe destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu durum genç öğretmenlerde kursların daha olumlu ve yararlı olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulardan anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öz algı düzeyleri en yüksek olan grup 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük olan grup ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının daha yüksek olduğunu, meslekteki kıdem yılı ilerledikçe öz algı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortaokullarda görev yapan

öğretmenlerin kurslara ilişkin sosyal olumsuzluk öz algılarının yüksek olması, TEOG olması nedeniyle kursların öğretmenlerin sorumluluğunu daha fazla artırması nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal hayata katılmasını kısıtladığı şeklinde yorumlanabilir. Olumsuz öğrenci algısı boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin öz algılarının daha yüksek olması, lise öğrencilerinin kursları daha az önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum söz konusu boyutlarda kurslar için okulun il merkezi veya ilçede bulunmasının anlamlı bir farklılık oluşturacak etken olmadığını göstermektedir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ilçeler değişkeni lehine, anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum il merkezinde sosyal hayatın daha hareketli olmasından dolayı öğretmenlerin kursları sosyal hayata katılım için bir engel olarak gördüğü şeklinde ifade edilebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

- Yapılan araştırma sonucunda destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında yönelik öz algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bakış açılarının olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.
- Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında dönük öz algılarının en yüksek düzeyde akademik katkı, en düşük düzeyde ise sosyal olumsuzluk boyutlarında olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma belirlenmemiştir. Ancak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeylerine sahiptir.
- Öğretmenlerin yaş değişkenine göre destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri incelendiğinde sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci ve bireysel katkı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte yaş ilerledikçe öğretmenlerin öz algı düzeyleri düşmektedir.
- Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin meslekteki kıdem yılı ilerledikçe öz algı düzeylerinin düştüğünü sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Bu çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin akademik gelişimlerine, sınav ve ders başarılarına önemli katkıları olduğu, soru çözme konusunda öğrencilere hız kazandırdığı, öğrencilerin okul derslerinde kavrayamadıkları konuları tekrar yoluyla öğrenmelerini sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

- Yapılan çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde ve öğrencilerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa, motivasyon kaybına ve performans düşüklüğüne yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okulda derse giren öğretmenin destekleme ve yetiştirme kurslarında da aynı öğrencilerin dersine girmesinin olumlu olduğu görüşündedirler.
- Bu çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olmasından dolayı düşük geliri ailelerin çocukları ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okullar için avantaj olduğu, bu durumun fırsat eşitliğine imkân sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olmasından dolayı veli ve öğrenciler tarafından yeterince önemsenmediği sonucunu ortaya koymuştur.
- Araştırma sonuçları destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci devamsızlığının önemli bir problem olduğunu ve çözüm beklediğini göstermiştir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile daha fazla kaynaşmasına imkân sağladığı görüşündedirler.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Destekleme ve yetiştirme kurslarının zaman zaman öğretmen ve öğrencileri yorgunluğa ve motivasyon kaybına sevk etmesinden dolayı kursların sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle zenginleştirilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin kurslardaki devamsızlığı önlemeye yönelik ciddi yaptırımlar yapılabilir veya kurslara devamını teşvik edecek uygulamalar (örneğin yıl sonunda tarihî ve kültürel yörelere gezi düzenlemesi) yapılabilir.
- Araştırma sonuçları ve literatürden ulaşılan bulgular, kursların veli ve öğrenciler tarafından tam olarak önemsenmediğini ortaya koymuştur. Bu durum kursların öneminin tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere katkılarının neler olacağını velilere ve öğrencilere anlatmak amacıyla rehber öğretmenler görevlendirilebilir ve seminerler verilebilir. Rehber öğretmenlerin bu çalışmaları ek ders ödenerek desteklenebilir.
- Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması velilerin ilgisizliğine neden olmaktadır. Bu nedenle kursların ücretsiz olmasının onlar için ne kadar büyük bir kazanç ve fırsat olduğunun gerekirse ev ziyaretleri yapılarak anlatılması sağlanabilir.

- Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algıları en yüksek mesleki kıdem grubu genelde mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler olduğundan kurslarda daha fazla görev almaları için teşvik edilebilir.
- Kurslarda görev alan öğretmenler ve kurslara katılan öğrenciler, hafta içi okul dersleri hafta sonu kurslar nedeniyle sosyal hayata katılma yönünden kısıtlanma yaşadığından yakın çevrede düzenlenen sinema ve tiyatro etkinliklerinden mümkün olan en makul ücretten yararlandırılmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarındaki aldıkları eğitimlerine bağlı olarak akademik düzeylerindeki gelişimi takip etmek amacıyla Bakanlık tarafından belli aralıklarla TEOG tarzı seviye tespit uygulamaları yapılabilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Benzeri çalışma farklı illerde uygulanarak, iller arası değerlendirme yapıp benzer ve farklı yönler ortaya konulabilir.
- Kursların öğrenciler gözünden algılanması amacıyla destekleme ve yetiştirme kursları öğrenci öz algı ölçeği geliştirilip uygulaması yapılabilir.
- Destekleme ve yetiştirme kurslarının katkıları ve dezavantajlarına ilişkin kurslara katılan öğrenci, velileri ve kurs merkezi olan okul idarecilerini kapsayan nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmalar, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin ders ve sınav başarılarına katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak kurslara katılan ve katılmayan öğrencilerin ders ve sınav başarılarındaki gelişimin ne oranda olduğunu belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülebilir.
- Araştırma ortaokul ve liselerde açılan kurslarda görev alan öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Benzeri kurslar halk eğitim merkezleri bünyesinde de açılmaktadır. Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara görev alan öğretmenler ve katılan kursiyerler üzerinden de kursların işlevleri hakkında araştırmalar yapılabilir.
- Diğer ülkelerde bulunan okullarda açılan okul sonrası kurslar ile Türkiye'deki destekleme ve yetiştirme kurslarının benzerlik ve farklılıkları hakkında araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmada branşlara göre bir karşılaştırma yapılmamıştır. Sonraki araştırmalarda kurslarda açılan branşlar üzerinden de nicel ve nitel çalışmalar yürütülebilir.

- Araştırma sonuçları genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılara sahip olduğundan bu durumun araştırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir.
- Araştırmada il merkezi ve ilçelerde görev yapıp kurslarda derse giren öğretmenlerin öz algıları arasındaki farka bakılmıştır. Sonraki araştırmalarda köylerde ve şehirlerdeki okullarda açılan kurslar arasında bir karşılaştırma yapılabilir.
- Kadın ğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğundan bunun nedenlerine yönelik öğretmenlere görüşme yapılabilir.
- Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz ğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görüldüğünden bunun nedenlerini anlamaya yönelik öğretmenlerle görüşme yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Adeyemo, S. A. (2010). The relationship between students participation in school based extracurricular activities and their achievement in physics. *International Journal of Science and Technology Education Research*, 1(6), 111-117. <http://www.academicjournals.org/journal/IJSTER/article-full-text-pdf/B349AF92387> adresinden 30 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Akbaba Altun, S., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Akın, F. (2012). Okul İçi ve Okul Dışı Öğrenmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Allen, B. (2016). After-School tutoring increases academic performance. *Journal of Teaching, Learning, and Scholarship*, 2(3), 1-46.
- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/11 Fall 2014*, 31-48.
- Atkıncı Elmas, H. E. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kastamonu İli İnebolu İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ben-Rabi, D., & Amiel, S. (2010). *After-school educational programs: Goals, work practices and best-practice indicators*. Research report RR-567-10. Jerusalem, Israel: Myers-JDC-Brookdale Institute.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması*. MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü, Ankara: İşkur Matbaacılık. <http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-8-Sinif.pdf> adresinden 12 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 21. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1). 123-154.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The Effects Of Homework Programs And After-School Activities On School Success. *Theoryinto Practice*, 43(3), 220-226.
- Creswell, J. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Çelik, H., & Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 128-153.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Pegem Akademi.
- Doğan, H. (2014). Etüt Uygulamasının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Durmaz, B. (2009). Matematik öğretmenlerinin seviye belirleme sınavına yönelik görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Ekuklu, G., & Saltık, A. (2001). Bilimsel Araştırmalarda Örneklem Seçimi. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(3). 241-248.
- Ergin, D. Y. (1994). Örnekleme Türleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 91-102.
- Fischer, N., Radisch, F., & Schüpbach, M. (2014). International perspectives on extracurricular activities: Conditions of effects on student development, communities and schools. *Journal for educational research online*, 6(3), 5-9.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel Dershanelerden Özel Okullara Dönüşüm Projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). 140-162.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 153-171.

- Grant, A. L. (2016). *The relationship between supplemental education programs and middle school students' academic progress in mathematics*. Doktora Tezi, Capella Üniversitesi.
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E., & Çimen, N. (2014). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Gündüver, A., & Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47.
- Hirsch, B. J., Deutsch, N. L., & DuBois, D. L. (2011). *After-school centers and youth development: Case studies of success and failure*. Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bfBO19snBoIC&oi=fnd&pg=PR3&ots=iqEhAYFXDO&sig=KcnPaLPJIDcvdNPHkt6DDnOq15s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden 27 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- İdin, Ş. (2011). İlköğretim okullarında hafta sonları düzenlenen kursların 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi açısından seviye belirleme sınav başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İdin, Ş, & Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2). 82-91.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(32). 49-62.
- Kartal, S. (2008). Eğitim çalışanlarının örgütsel sosyalleşmelerinde ilköğretim okulu yöneticilerinin katkıları ve iki örnek olay. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 75-88.
- Kaya, A. (2015). Uyarlanabilir Küme Örneklemesinde Tahmin Modelleri. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(9).105-119.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78). 9-17.
- Köse, R. (2007). Aile sosyo ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(5), 46-77.

- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1). 44-46.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publication.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 10(1-12). 1-12.
- Massoni, E. (2011). The positive effects of extracurricular activities on students. *College of DuPage (ESSAI)*, 9(1), 84-87. <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27/> adresinden 07 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (1961), İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 10705, 12 Ocak 1961. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 26 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (1973), Millî Eğitim Temel Kanunu, 14574, 24 Haziran 1973. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden 10 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2006), Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar, 26378, 16 Aralık 2006. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden 26 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2013), Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 29871, 28 Ekim 2016. <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden 26 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2014a), Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden 10 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2014b), Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 4145909, 23 Eylül 2014. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2016a), Destekleme ve Yetiştirme Kursları e-Kılavuzu, 23 Ağustos 2016, http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/kilavuz/18032821_desteklemeveyettirmekursuekila_vuzu20152016.pdf adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2016b), DYK tanıtım kitapçığı, 21 Ekim 2016. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21045232_tanitim_kitapciqi_d_yk.pdf adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167-182.
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for educational research online*, 6(3), 10-33.
- Miranda, J. Y. (2001). A study of the effect of school-sponsored, extra-curricular activities on high school students' cumulative grade point average, sat score, act score, and core curriculum subject grade point average. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Kuzey Teksas Üniversitesi.
- Mishna, F., Root, J., Abboud, R., Daciuk, J., MacDonald, K., Kasianik, I. vd (2013). The RBC Foundation After-School Programs Evaluation.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021
- Nelson, I. A. (2016). *Why Afterschool Matters*. Rutgers University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=KlvADQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&ots=34DuM9WZP9&sig=dJs2GSjvtMvqr8QbrU0E_zSfpBQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden 30 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2012). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136.
- Oakley, F. R. (2008). Beliefs of Georgia educators regarding after-school programs. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=etd> adresinden 30 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu / Population-Sampling Issue On Social And Educational Research Studies. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15). 394-422.
- Presnell, J. L. (2009). Effects of After School Programs on Elementary School Students' Language Arts and Mathematics Achievement. <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/>

viewcontent.cgi?article=2820&context=etd adresinden 30 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.

Selvitopu, H. (2016). Okullar Hayat Olsun Projesine İlişkin Görüşler. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Serençelik, İ. (2005). Halk Eğitim Merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Sivil Toplum Kurumları Tarafından Verilen Kurslara Katılan Eğitimcilerin Sorun Alanları, Çözüm Önerileri, Geleceğe Yönelik Beklentileri ve İş Doyumlarının Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal Of Community Psychology*, 45(3-4), 325-337.

Shumow, L. (2001). Academic effects of after-school programs. *ERIC Digest*. ERIC Identifier: ED458010, <https://eric.ed.gov/?id=ED458010> adresinden 07 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.

Springer, K., & Diffily, D. (2012). The Relationship between Intensity and Breadth of After-School Program Participation and Academic Achievement: Evidence from A Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 785-798.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Turan, S., Armağan, Y., & Çakmak, E. (2015). Türk eğitim sisteminde okullar ve dershaneler: çoklu paradigma açısından bir inceleme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 275-295.

Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Öz-algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1). 28-43.

Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2). 87-118.

URL-1, <http://www.egelisesi.k12.tr/icerikler/makale-ortaogretime-gecise28099e-sistem-dayanmiyor--795.html> adresinden 10 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.

URL-2, <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> adresinden 10 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.

- URL-3, <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> adresinden 10 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-4, <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-5, <http://uniaday.atilim.edu.tr/> adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-6, <http://www.osym.gov.tr/> adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-7, Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150415-1.htm> adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- URL-8, MEB Öğretmenlerin Atama ve Yer Değişirme Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ogratama_2/ogratama_1.html adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- URL-9, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html> adresinden 24 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-10, Milli Eğitim Temel Kanunu http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 24 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-11, <http://meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr> adresinden 24 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-12, <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/12363/tr> adresinden 24 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-13, <http://odsgm.meb.gov.tr/www/butun-sinif-duzeylerinde-kazanim-kavrama-testleri-yayimlandi/icerik/94> adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-14, Araştırma Evreni, Örneklem Seçimi ve Ölçüm, <http://bingol.edu.tr/media/210799/sayt-bolum12-Arastirma-Evreni-Orneklem-Secimi-ve-Olcum.pdf> adresinden 2 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- URL-15, 2017-YGS Sayısal Bilgiler, <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf> adresinden 10 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.

8. EKLER

Ek 1: Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan DYK Verileri

ORDU İL GENELİ DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARI ÖĞRETMEN/ÖĞRENCİ/KURS SAYILARI

Kurs Dönemi	Kurum Tipi	Öğretmen Sayısı	DYK Başvuran Öğrenci Sayısı	Kurs Merkezi Sayısı	Açılan Kurs Sayısı
2015-2016 Öğretim Yılı 1. Dönem (Kursların Başlaması : 03 Ekim 2015)	Ortaokul	2.267	25.528	160	7.283
	Lise		20.890	83	
	Halk Eğitimi Mrk.		1.554	14	
2015-2016 Öğretim Yılı 2. Dönem (Kursların Başlaması 08 Şubat 2016)	Ortaokul	2.709	24.520	142	9.059
	Lise		18.889	84	
	Halk Eğitimi Mrk.		849	14	
2015-2016 Öğretim Yılı Yaz Dönemi (Kursların Başlaması :20 Haziran 2016)	Ortaokul	324	2.253	38	1.057
	Lise		4.499	39	
	Halk Eğitimi Mrk.		0	0	
2016 - 2017 Öğretim Yılı 1. Dönem (Kursların başlaması :03 Ekim 2016)	Ortaokul	2.931	29.004	181	9.844
	Lise		20.614	85	
	Halk Eğitimi Mrk.		854	14	

NOT: 2016-2017 Öğretim Yılı 2. Dönem DYK 27 Şubat 2017 tarihinde başlayacaktır.

Ek 2: Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi

1. Akkuş Akkuş Anadolu İmam Hatip Lisesi
2. Akkuş Fatih Ortaokulu
3. Akkuş Salman Ortaokulu
4. Altınordu Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
5. Altınordu Atatürk Ortaokulu
6. Altınordu Başöğretmen Ortaokulu
7. Altınordu Büyükşehir Belediyesi Ordu Anadolu İmam Hatip Lisesi
8. Altınordu Durugöl Ortaokulu
9. Altınordu Eskipazar Ortaokulu
10. Altınordu Eyüplü Şehit Sezar Aydın Ortaokulu
11. Altınordu Karşıyaka Ortaokulu
12. Altınordu Kayabaşı Ortaokulu
13. Altınordu Ordu Fen Lisesi
14. Altınordu Saraycık Ortaokulu
15. Altınordu Zuver Kaya Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
16. Çamaş Çamaş Türk Telekom Çok Programlı Anadolu Lisesi
17. Çamaş 100.Yıl Ortaokulu
18. Çaybaşı Atatürk Ortaokulu
19. Çaybaşı Çaybaşı Anadolu İmam Hatip Lisesi
20. Çaybaşı Çaybaşı Anadolu Lisesi
21. Çaybaşı Göksu Ortaokulu
22. Çaybaşı İlküvez Çok Programlı Anadolu Lisesi
23. Çaybaşı İlküvez Ortaokulu
24. Çaybaşı İlküvez Taşkesiği Ortaokulu
25. Çaybaşı Kapılı Ortaokulu
26. Çaybaşı Köklük Ortaokulu
27. Fatsa Büyük Ata Ortaokulu
28. Fatsa Fatsa Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
29. Fatsa Sakarya Ortaokulu
30. İkizce İkizce Anadolu İmam Hatip Lisesi
31. İkizce İkizce Anadolu Lisesi
32. İkizce İkizce Şehit Hüseyin Akar Ortaokulu
33. İkizce Selahattin Tiryaki Ortaokulu
34. Kumru Atatürk Ortaokulu
35. Kumru Divantürk Şehit İrfan Ünceli Ortaokulu

36. Kumru Ergentürk Şehit Adem Kamur Ortaokulu
37. Kumru Kumru Anadolu İmam Hatip Lisesi
38. Kumru Yukarıdamlalı Şehit Adem Öglü İmam Hatip Ortaokulu
39. Ünye Anafarta Ortaokulu
40. Ünye Atatürk Anadolu Lisesi
41. Ünye Erenyurt Ortaokulu
42. Ünye Fatih Meydan Ortaokulu
43. Ünye Fevzi Çakmak Ortaokulu
44. Ünye Meçhul Asker Ortaokulu
45. Ünye Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
46. Ünye Puset Polvan Ortaokulu
47. Ünye Şehit Fatih Efiloğlu Ortaokulu
48. Ünye Şehit Hüseyin Başaran Ortaokulu
49. Ünye Tekkiraz Ortaokulu
50. Ünye Toki Ömer Çam Ortaokulu
51. Ünye Ünye Adnan Menderes Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
52. Ünye Ünye Anadolu İmam Hatip Lisesi
53. Ünye Yaşar Gazioğlu Ortaokulu

Ek 3: Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Öz-algı Ölçeği

Aşağıdaki cümlelerde size en yakın gelen seçeneği lütfen (O) işareti içine alınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kurslar nedeniyle sosyal etkinliklere katılamadığım için mutsuzum.	1	2	3	4	5
2	Kurslarda öğrencilerimin konuları kavradıklarını hissetmek bana mutluluk veriyor.	1	2	3	4	5
3	Öğrenciler, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını ciddiye almadığı için kurslarda devamsızlık problemi yaşıyor.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları onları zararlı arkadaşlıklardan koruyor.	1	2	3	4	5
5	Kurslardan dolayı zamanımı okulda geçiriyor olmam sosyal yönden gelişmemi olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
6	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına istekli öğrencilerin gelmesi motivasyonumu artırmaktadır.	1	2	3	4	5
7	Kurslarda devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığı için öğrencinin kurslara ilgisi azalıyor.	1	2	3	4	5
8	Destekleme ve Yetiştirme Kursları sayesinde konuları yetiştirme problemi yaşamadığım için mutluyum.	1	2	3	4	5
9	Kurslar nedeniyle aileme zaman ayıramamak beni kurslardan soğutuyor.	1	2	3	4	5
10	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin kurslara karşı isteksizliği Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında karşılaşılan önemli bir sorundur.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları kötü alışkanlıklardan uzak durmalarını sağlıyor.	1	2	3	4	5
13	Hafta içi çalıştıktan sonra hafta sonu kurs için okulda olmak ders verimliliğimi düşürür.	1	2	3	4	5
14	Kurslar sayesinde öğrencilerle geçirdiğim zamanın artması onları daha yakından tanımamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının yararını tam olarak kavrayamadıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16	Hafta içi derslerde üzerinde fazla durmadığım konuları kurslarda tamamlama imkânına sahibim.	1	2	3	4	5
17	Hafta içi okul, hafta sonu kurs olduğu için öğrenciler oyun oynamaya yeterince vakit ayıramıyor.	1	2	3	4	5
18	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında konularla ilgili test çözme olanağı bana verimlilik katıyor.	1	2	3	4	5
19	Bu maddeyi boş bırakarak bir sonraki maddeye geçiniz.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
20	Veli, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ücret ödemediği için çocuğunun kursa devam etmesi konusuna dikkat etmiyor.	1	2	3	4	5
21	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında derse girmek alan bilgimi geliştirmem konusunda teşvik edicidir.	1	2	3	4	5
22	Kursların hafta sonu olması motivasyonumu olumsuz yönde etkilemektedir.	1	2	3	4	5
23	Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kurslara teşvik edilmesinin kurs kalitesini yükselteceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
24	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılım ücretsiz olduğundan öğrenciler kurslara yeteri kadar önem vermiyor.	1	2	3	4	5
25	Kurslar nedeniyle vaktimin çoğunu okulda geçirmem beni mesleki bıkkınlığa sürüklüyor.	1	2	3	4	5
26	Destekleme ve Yetiştirme Kursları, öğrencilere soru çözme konusunda hız kazandırıyor.	1	2	3	4	5
27	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında denetimin yetersiz olması verimliliği olumsuz etkiliyor.	1	2	3	4	5
28	Hafta içi okul, hafta sonu kurs yoğunluğunun öğrencileri yordüğünü düşünüyorum.	1	2	3	4	5
29	İstekli öğrencilerin kurslara gelmesi daha az yorulmamı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkiliyor.	1	2	3	4	5
31	Kurslar, öğrencilerin hafta içi tam öğrenemedikleri konuyu tekrar yoluyla öğrenmelerini sağlıyor.	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerin kurslar nedeniyle sürekli okulda olmaları onlarda bıkkınlığa neden oluyor.	1	2	3	4	5
33	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının önemi hakkında velilere rehberlik yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
34	Öğrenciler, hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için okula gelmeyi gereksiz görüyor.	1	2	3	4	5
35	Okulda derse giren öğretmenin kursta da derse girmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36	Öğrencilerin kurslara katılmak için hafta sonları okulda olmaları arkadaşları ile daha fazla kaynaşmalarını sağlıyor.	1	2	3	4	5
37	Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının önemi hakkında öğrencilere rehberlik yapılmalıdır.	1	2	3	4	5

Ek 4: Ölçekte Kullanılan Kişisel Bilgi Bölümü

Değerli meslektaşım, bu çalışmanın amacı; Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına yönelik öz algılarının neler olduğunu belirlemektir.

Vereceğiniz desteğin araştırma için önemini göz önünde bulundurarak, lütfen sorulara size göre gerçeğe en yakın cevapları vermeye çalışınız. Buradaki ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ölçeği tahmini cevaplama süresi 10-15 dakika arasındadır.

Değerli vaktinizi ayırarak bu araştırma kapsamında, bana verdiğiniz destek için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatih UĞURLU
Amasya Üniversitesi Sosyal Bilgiler
Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrencisi
İletişim: ugurlu.85@gmail.com

Bu bölümde size ait kişisel bilgiler istenmektedir. Size uygun olan seçeneği, lütfen (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

- 1) Cinsiyet: Kadın Erkek
- 2) Yaşınız :20-30yaş 31-40yaş 41-50yaş 51-60yaş 61 yaş ve üzeri
- 3) Mesleki Kıdem:1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri
- 4) Görev Yaptığınız İlçe :
- 5) Görev Yaptığınız Okul :

Ek 5: Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Ölçek Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.575213
Konu : Araştırma İzni

16.01.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 04.01.2017 tarihli yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fatih UĞURLU 'nun" Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı." adlı tez çalışması müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu çalışmanın Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fatih UĞURLU tarafından eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda Onay ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması ve araştırmada elde edilen sonuçların müdürlüğümüze dijital ortamda teslim edilmesi kaydıyla, İlimiz genelinde destekleme ve yetiştirme kurslarında derse giren öğretmenlere 2016 - 2017 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Serdar YURDABAKAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
16.01.2017

Dr. Şaban KARATAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 ORDU
Telefon : (0 452) 223 16 29 / (1401) Faks : (0 452) 225 01 44
e-posta: arge52@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://ordu.meb.gov.tr



9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Fatih UĞURLU, 1985 yılında Ordu'nun Ünye ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğretimi Çaybaşı ilçesinde tamamladıktan sonra 2002 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına başladı. 2006 yılında bu bölümden mezun oldu. 2007 yılı Şubat ayında Batman ili Kozluk ilçesi Oyuktaş İlköğretim Okuluna Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak atandı. Aynı okulda 2009-2010 eğitim öğretim yılında okul müdürü olarak görev yaptı. Kısa bir süre Kozluk Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulunda görev yaptı. 2010 yılından 2013 yılına kadar Rize ili Çayeli ilçesi 9 Mart İlköğretim Okulu ve Yamantürk Ortaokulunda görev yaptı. 2013 yılında Ordu ili Çaybaşı ilçesi Taşkesiği Ortaokuluna atandı. Aynı okulda bir yıl okul müdürlüğü görevini yürüttü. 2014 yılı Eylül ayında Çaybaşı Anadolu İmam Hatip Lisesine müdür yardımcısı olarak atandı. 2015 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında tezli yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Çaybaşı Anadolu İmam Hatip Lisesinde müdür yardımcılığı görevine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk babasıdır. Lisansüstü eğitimi esnasında yayımlanmış 2 ulusal makalesi bulunmaktadır.

Yapılan Çalışmalar

Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017a). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Öz-algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1). 28-43.

Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017b). Derleme Çalışması: Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Açıklayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & Islam World Social Studies Sayı: 10*, 195-212

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Atatürk Mahallesi Goncagül Caddesi No:34 Kat:4 Daire:18 52300 Ünye/ORDU

E-mail: ugurlu.85@gmail.com

Telefon: 0544 726 78 85