

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP)' İN ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(MERSİN İLİ TARSUS İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİGAR TUĞBA AVLUKYARI

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP)' İN ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(MERSİN İLİ TARSUS İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİGAR TUĞBA AVLUKYARI

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



İmza 

Tarih 17/06/2019

Nigar Tuğba AVLUKYARI

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)’in Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)” adlı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Yusuf CERİT



Üye

Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/08/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

İTHAF

Tez yazım süreci boyunca değerli fikirleriyle bana rehberlik eden ve sabırla doğru yolu gösteren, beni her konuda destekleyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU başta olmak üzere, Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde tanıdığım ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli katkılarıyla beni bugünlere hazırlayan bütün değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, sabrını ve emeğini hiç esirgemeyen ve varlığıyla bana güç veren, bu çalışmamın tamamlanmasında ve bugünlere gelmemde büyük emeği olan değerli ailem; babam Halil SÜMBÜL'e, annem Marziye SÜMBÜL'e, kardeşim Meryem Ülkü YOZCU'ya ve abim Osman Bahadır SÜMBÜL'e sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam esnasında beni evde sabırla bekleyen çocuklarım Yusuf Alp AVLUKYARI ve Furkan Efe AVLUKYARI'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖNSÖZ

2018-2019 eğitim öğretim yılında, ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programı olan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in ilk defa uygulanmaya başlaması eğitim sistemimizde olumlu bir başlangıç olarak görülmektedir. Dershanelerin kapatılmasıyla ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarından açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının ülkemizde fırsat eşitliğini yakalamaya yönelik atılan önemli adımlardan biri olduğu düşünülmektedir. Hemen ardından fırsat eşitliğini arttırmak amacıyla, hedef kitesini dezavantajlı olduğu düşünülen ve daha çok desteğe ihtiyacı olan öğrencilere yönelik açılan İYEP' in ilk uygulanmaya başlanmasıyla birlikte eksik yanlarını hemen belirlemek, fazlalıkların tespit edilip programın daha uygulanabilir hale getirilmesini sağlamak, yeni oluşturulan programın gelecek yıllarda daha etkili olabilmesi ve fırsat eşitliğini daha iyi sağlanabilmesi amacıyla uygulayıcıların görüşleriyle yeniden yapılandırılabilmesi adına bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın, İYEP programının nasıl değerlendirildiği konusunda bilgi sahibi olmak isteyenlere, alanyazına, araştırmacılara hem kaynak oluşturacağı hem de verilen cevaplarla gerekli tedbirlerin alınmasında karar vericilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖZET

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI(İYEP)'İN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRMESİ

Nigar TuğbaAVLUKYARI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2019

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlayan ve ilkokulların 3 ve 4.sınıflarına devam eden, önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu kapsamda belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programı olarak tanımlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, Mersin ili Tarsus ilçesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı(İYEP) uygulayan ilkokullarda, İYEP kursu veren öğretmenlerle, kurs açılan okullardaki kursla ilgilenen yöneticileroluşturmaktadır. Araştırmada evrende yer alan 264öğretmen ve yöneticilerin tümüne ulaşılmaya çalışılmış ve 239 kişiden geri dönüş alınmıştır.

Veriler Programın Özel Amaçları, Programın İlkeleri, Programın Türü ve İçeriği, Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları anketi ile toplanmıştır. Beş kısımdan oluşan ölçeğin birinci kısmında kişisel bilgiler, ikinci kısmında programın özel amaçlarını ölçmeye yönelik 13 soru, üçüncü kısmında programın ilkelerini ölçmeye yönelik 6 soru, dördüncü kısmında programın türü ve içeriğini ölçmeye yönelik 10 soru, beşinci kısmında programın ölçme değerlendirmesini ölçmeye yönelik 11 soru yer almıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar yardımıyla çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bilgilere göre İYEP'in etkinliğine yönelik, kadınların erkeklere göre İYEP programında daha etkili olduğu, kıdeme göre bir farklılık göstermediği, yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeylerinde anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerden elde edilen verilere göre İYEP programının programın ilkeleri, programın türü ve içeriği ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının oldukça etkili olduğu ancak programın özel amaçlarının ise kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokullarda yetiştirme programı, türkçe öğretim programı, matematik öğretim programı, psikososyal destek.



ABSTRACT

DEVELOPMENT PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (IYEP) ASSESSMENT BY TEACHERS AND MANAGERS IN PRIMARY SCHOOLS

Nigar TuğbaAVLUKYARI, Master Thesis

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Sakarya University, 2019

This research has been applied for the first time in the 2018-2019 academic year and continued in the 3rd and 4th grades of primary schools. The aim of this study was to determine how the Primary Education Program (IYEP) was evaluated by teachers and administrators. The population of this study is composed of the teachers who are applying IYEP courses in primary schools applying the Primary School Education Program in the Tarsus district of Mersin province and the managers who are interested in the courses in the schools. All of the teachers and managers in the sample were tried to be reached and 239 people were returned.

The data were collected by Demographic Information, Specific Objectives of the Program, Principles of the Program, Type and Content of the Program, Survey and Assessment Approaches of the Program. In the first part of the scale consisting of five parts, the personal information, in the second part, 13 questions to measure the program's specific objectives, in the third part 6 questions to measure the principles of the program, in the fourth part 10 questions to measure the type and content of the program, in the fifth part 11 questions were taken to measure the measurement evaluation of the program. . The data obtained from the scales were analyzed with the help computer.

According to the information obtained from the study, it has been concluded that women are more effective in the IYEP program than men, there is no difference according to seniority, there is no significant difference in the department and education levels of the managers and teachers. According to the data obtained from administrators and teachers, the principles of the program, the type and content of the program and the assessment and evaluation approaches of the IYEP program were found to be highly effective, but the specific objectives of the program were partly effective.

Keywords: Primary school education program, turkish curriculum, mathematics curriculum, psychosocial support.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI	ii
İTHAF	iii
ÖN SÖZ.....	İV
ÖZET	v
ABSTRACT	Vİİ
İÇİNDEKİLER.....	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xİİ
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın amacı ve önemi.....	3
1.2. Problem cümlesi	4
1.3. Alt problemler	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kurs kavramı	6
2.1.1. Kursların gerekliliği.....	6
2.1.2. Dünyadaki kurslar.....	8
2.2. Destekleme ve yetiştirme kursları	10
2.2.1. Destekleme ve yetiştirme kurslarının kapsamı, amacı ve ilgili tanımlar	13
2.3. Başarı faktörleri	15
2.3.1. Öğrenme başarısını etkileyen faktörler.....	19
2.3.1.1. Aile.....	19

2.3.1.2. Psikolojik faktörler	19
2.3.1.3. Fiziksel ortam	21
2.3.1.4. Öğrencinin fizyolojik durumu	22
2.4. Dezavantajlı öğrenciler	22
2.5. İlkokullarda yetiştirme programı	27
BÖLÜM III	29
YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın modeli	29
3.2. Araştırmanın evren ve örnekleme	29
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci	31
3.4. Verilerin analizi	33
BÖLÜM IV	34
BULGULAR	34
4.1. Örnekleme ilişkin bulgular	34
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	345
4.3. Değişkenlerin anlamlılık düzeylerine ilişkin bulgular.....	43
BÖLÜM V	577
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	577
5.1.Sonuç ve tartışma	577
5.2. Öneriler.....	599
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	599
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	60
KAYNAKÇA	61
EKLER	722
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.Demografik özellikler	30
Tablo 2.İYEP'e devam eden öğrenci sayıları tablosu	31
Tablo 3.Güvenirlilik testi	32
Tablo 4.Modüllere göre çoklu yanıt	34
Tablo 5.Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri	36
Tablo 6. Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri	38
Tablo 7. Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri	39
Tablo 8. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri	41
Tablo 9.Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni t testi sonuçları	44
Tablo10.Kıdem değişkeni betimsel istatistikleri	44
Tablo 11.Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anova sonuçları	45
Tablo 12.Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinin mezun olunan bölüme göre u-testi sonucu	46
Tablo 13.Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre u testi sonucu	46
Tablo 14.Cinsiyetin özel amaçların etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi t testi sonuçları.....	47
Tablo 15.Kıdemın özel amaçların etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi anova testi sonuçları	47
Tablo 16.Branşın özel amaçların etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi sonuçları.....	48
Tablo 17.Eğitim durumunun özel amaçların etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi sonuçları	49

Tablo 18.Cinsiyetin ilkelerin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi t testi sonuçları.....	49
Tablo 19.Kıdemin ilkelerin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi anova testi sonuçları.....	50
Tablo 20.Branşın ilkelerin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi sonuçları.....	50
Tablo 21.Eğitim durumunun ilkelerin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi sonuçları.	51
Tablo 22.Cinsiyetin tür ve içeriğın etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi t testi	51
Tablo 23.Kıdemin tür ve içeriğın etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi anova testi	52
Tablo 24.Branşın tür ve içeriğın etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi	52
Tablo 25.Eğitim durumun tür ve içeriğın etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi	53
Tablo 26.Cinsiyetin ölçme ve değerlendirmenin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi t testi.	54
Tablo 27.Kıdemin ölçme ve değerlendirmenin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi anova testi	54
Tablo 28.Branşın ölçme ve değerlendirmenin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi ...	55
Tablo 29.Eğitim durumunun ölçme ve değerlendirmenin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi u testi	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dezavantajlılığı doğuran faktörler..... 25



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimde nitel bir iyileşme ya da kalitenin en önemli göstergesi, bölgesel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin eğitim başarısını belirlemedeki etkisini azaltarak toplumun tümüne kaliteli ve nitelikli eğitim sunmak ile ilgilidir. Türkiye’de herkese eşit ve nitelikli bir eğitim vermek adına birtakım iyileştirmelerin yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Eğitime erişimde önemli ilerlemeler görülmekle beraber kalitenin artırılması ve eşitsizliklerin giderilmesi konusunda ciddi çalışmalara ihtiyaç duyulmakta ve risk oluşturabilecek durumlara karşı gerekli tedbirlerin alınması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Okuma, yazma, okuduğunu anlama becerileri ile doğal sayılar ve doğal sayılarla dört işlem öğrenme alanlarına yönelik öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyacının erken sınıflarda ortaya çıkarılması ve öğrencilerin desteklenmesi amacıyla yeni bir sistem planlanması, eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda ortaya çıkaracak araçların kullanılması veya bu süreçlerin değerlendirilmesi eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu amaçla İlkokullarda Yetiştirme Programı Taslak Programı geliştirilmiştir. *İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ülkemizde millî bir model sunmaktadır.* Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını temel becerilerin kazandırılmasını erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir (MEB, 2018).

Türk Dil Kurumunda kurs kavramı “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 tanımlanır. Öğretim programlarında kurs kavramının yerine ders dışı uygulamalar, etüt etkinlikleri, yetiştirme eğitimi ve takviye çalışmaları olarak kullanılır. MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde 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 tanımlanır (MEB, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretime geçiş ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan

öğrencilerin merkezi sınavlara daha iyi hazırlanmalarına, okulda gördüğü derslerde sahip oldukları başarı düzeylerini arttırmak, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, bilgi eksiklerini gidermek için 1987, 1995 ve 2004 yıllarında çıkardığı yönergelerle yetiştirme kursları açmıştır (İdin ve Tozlu, 2012).

2014 yılında dershanelerin özel okullara dönüşmesi süreci ile beraber Milli Eğitim Bakanlığı, okullardaki yetiştirme kurslarına daha fazla önem göstermeye başlamış ve tüm öğrencilerin bu kurslardan ücretsiz bir biçimde yararlanarak sınav başarıları ve okul derslerine katkıda bulunması için destekleme ve yetiştirme kurslarının uygulamaya koymuştur (MEB, 2014). Ancak 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar okuma, yazma, okuduğunu anlama becerileri ile doğal sayılar ve doğal sayılarla dört işlem öğrenme alanlarında eksikliği olan ilkökul öğrencilerine yönelik herhangi bir kurs, etüt ya da takviye ders uygulaması yapmamıştır.

Eğitim sistemlerinin, dezavantajlı durumda olan öğrencilere destek vermek ve bu öğrencilerin okulda akademik anlamda başarılı olmalarını sağlamak öğretmen ve okul yöneticilerinin sorunudur (Kazu, 2019). Bu süreçte ilk defa ilkökullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik İYEP hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Dezavantajlı gruplar genellikle birbiriyle iç içedir ve birbirlerinden beslenirler. Örneğin eğitimsiz olan bireyler genellikle işsiz, işsiz olan bireyler çoğu kez sosyal güvenlikden yoksun ve yoksul olabilmektedirler. Gelir dağılımında var olan adaletsizlik, mutlak bir yoksula sebep olurken, dezavantajlı grupların da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Dezavantajlılık cinsiyete, yoksulluk, etnik grup ve ırka göre tanımlanmaktadır. Toplumdaki bireylerin kolay bir biçimde eriştiği imkanlara erişimlerinin engellenmesi bireyleri dezavantajlı hale getirmektedir. Bilgi, eğitim ve sağlık bunlara örnek olarak verilebilir. Dezavantajlı olan gruplar imkanlara erişirken yaşadıkları toplumda birden çok engelle karşı karşıya kalabilirler. Bu sorun ve engellilerin sosyal boyutları ihmal edilmemelidir. Bu söz konusu sorunların daha çok maddi imkan veya daha fazla devlet yardımı sunularak çözüleceğini düşünülmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Bu sorunlar ile ilgili sosyal çalışmaların yürütülmesi gerekir (Kazu, 2019). Milli Eğitim Bakanlığının 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulamaya başladığı İYEP' in hedef kitlesini yabancı uyruklu öğrenciler, sığınmacılar, mülteciler, göçer ve yarı göçer aile çocukları, mevsimlik tarım işçisi çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler oluşturmaktadır.

İlkokul 1 ve 2. sınıfa giden öğrencilerden okuma, yazma, okuduğunu anlama ve dört işlem becerisi edinmesi beklenmektedir. Çeşitli sebeplerle İlkokul 3 ve 4. sınıfa gelmiş olmasına

rağmen henüz okuma yazma öğrenememiş veya okuma, yazma ve anlama düzeyi yetersiz; dört işlem yapamayan öğrencilerden günlük hayat becerilerini yerine getirmesi beklenemez. Bu kazanımları ilkokulda kazanamayan bir öğrencinin ilerleyen yıllarda temel kazanımları kazanması pek mümkün gözükmemektedir. Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu göz önünde bulundurulursa İYEP' e dahil edilmesi gereken öğrenciler bu programı almadan ortaokullara yönlendirilirse; sadece okula gidip gelecek, hayatta en temel ve en önemli beceri olan okuma yazmayı bilmediği için daha çok sorun çıkartan, farklı işlerle uğraşan, devamsızlık yapan öğrencilere dönüşeceklerdir. Ancak eğitim politikalarımız çerçevesinde bu öğrencilerinde toplumda yaşayabilecek temel yetenek ve yeterlilikleri kazanması Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bu sebeple İYEP'i ilkokullarda uygulamaya başlamıştır.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde ilkokullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokulların 3 ve 4. sınıflarına devam eden, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma düzeylerini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlemek; programın özel amaçlarına, ilkelerine, türü ve içeriğine, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına uygunluğunu ölçmek; bu süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz durumları süreci yaşayanların görüşleri ile ortaya koymak; öğrencilere psikososyal destek sağlanma düzeyini belirlemektir. Yapılan geri bildirimlerle İYEP' in eksik yönlerinin tespit edilip gerekli tedbirlerin alınmasında karar vericilere katkı sağlamak böylece kursların etkililiğini ve verimliliğini arttırmaktır. Bu bağlamda İYEP kurslarına katılan %29,04'ü yabancı uyruklu, %2,97'si sığınmacı ve mülteci öğrenciler, %1,65'i göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları, %4,29'u mevsimlik tarım işçilerinin çocukları ve %59,08'i diğer öğrenciler olmak üzere toplam 303 öğrenciden oluşan öğrenci grubunun yetiştirme programlarında görev alan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin İli Tarsus İlçesinde İYEP uygulayan öğretmen ve bunlardan sorumlu yöneticilerin görüşleri ile bu ilçede programın ne düzeyde etkili olduğu tespit edilecektir. Var olan eksiklik ve fazlalıklar belirlenecek ve araştırmaya katılanların önerileriyle başta ilçede görevli yetkililer olmak üzere sorumlular

ve karar vericilerin gerekli tedbirleri almasına ışık tutacaktır. Böylelikle parçadan bütüne uzanan bir dizi düzenleme ve önlem alma imkanı oluşacak ve fırsat eşitliğine bir adım daha yaklaşılabilecektir. Programın etkililiği, yeterliği konusunda alanyazında herhangi bir bilgi ve belge bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde ilkökul yetiştirme programı ile ilgili yapılmış tez çalışmasına rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma ilkökul yetiştirme programı kapsamında ilk çalışma niteliği kazanacağından dolayı önemlidir. Bu çalışma sayesinde ilkökul yetiştirme programı bağlamında programın etkililiğini belirlemek amacıyla ülke genelinde yapılan ilkökul yetiştirme programlarını değerlendirme ve düzenleme fırsatı sunacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nedir? Bazı kişisel değişkenlere göre yönetici ve öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Alt Problemler

- Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir? Cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumunun özel amaçların etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi nelerdir?
- Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir? Cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumunun ilkelerin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi nelerdir?
- Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir? Cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumunun tür ve içeriğin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi nelerdir?
- Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir? Cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumunun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin görüşlere etkisi nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Mersin ili Tarsus ilçesinde İYEP kurslarında görevli öğretmen ve kurslardan sorumlu yöneticilerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Verilerin toplanması aşamasında evrende yer alan 264 yönetici ve öğretmenden 239 kişiye ulaşılmış 218 kişiden dönüt alınmıştır. Araştırma yer alan 218 kişi ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kurs kavramı, ülkemizde uygulanan destekleme ve yetiştirme kursları, diğer ülkelerde uygulanan kurslar açıklanmış, İYEP kursuyla ilgili kuramsal bilgiye yer verilmiştir.

2.1.Kurs kavramı

Türk Dil Kurumunda kurs kavramı “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 tanımlanır. Öğretim programlarında kurs kavramın yerine ders dışı uygulamalar, etüt etkinlikleri, yetiştirme eğitimi ve takviye çalışmaları olarak kullanılır. MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde 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 tanımlanır (MEB, 2014).

2.1.1. Kursların gerekliliği

Türkiye'de ilkokul çağında başlayarak üniversite sonuna kadar devam eden eğitim sürecinde öğrencilerin kendi geleceklerini tayin etmeleri açısından önemli basamaklar yer almaktadır. Bu basamakların arasında en önemlilerinden bir tanesi de ortaokuldan ortaöğretime geçiş ve ortaöğretim kademesinden yükseköğretime geçiştir. Daha önceki yıllarda ortaöğretim kurumlarına geçiş için yapılan sınav TEOG olarak adlandırılırken günümüzde bu sınav LGS yani liselere giriş sınavı olarak isimlendirilmektedir. Yine geçtiğimiz yıllarda YGS ve LYS olarak bilinen Günümüzde ise AYT (alan yeterlilik testi) ve TYT (temel yeterlilik testi) olarak uygulanmaktadır. Bu sınavlarda hayalindeki mesleği, kariyer ve başarı yakalamak isteyen öğrenciler bu sınavlara iyi hazırlanması gerekmektedir. LGS ile öğrencilerin yerleşeceği ortaöğretim kurumlarının program ve türleri ile üniversite giriş sınavı sonucunda öğrencilerin yerleşecekleri nitelikli bölümlerin alacakları öğrenci sayıları tüm talebi karşılayacak sayıda değildir. Bu durum bölümlerin

kontenjanları ile öğrenci sayısı arasında bir dengesizlik meydana getirmektedir(İdin, 2011; İdin ve Tozlu, 2012; Köse, 2007; Köse, 1990; Uğurlu, 2017).

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 (ÖSYM, 2017).

Yukarıda belirtilen sayısal veriler her yıl sınava giren adayların sayısında artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin sınavlara daha iyi hazırlanmalarının gerekliliğini ortaya koymakta ve öğrencilerin arasında rekabeti beraberinde getirmektedir (Uğurlu, 2017).

1974 yılından itibaren Yükseköğretim kurumlarına yerleşmek isteyen öğrenci sayısındaki artışlar, merkezi olarak yapılan ortak sınavların ve üniversite giriş sınavlarının zaman içerisinde zorlaşmasına neden olmuştur. Bunun yanında iyi bir üniversiteye girmek için iyi bir lise eğitimi vermekte olan liselere yerleşmek için söz konusu rekabet, ortaokul hatta ilkokul seviyelerine kadar inmesini beraberinde getirmiştir (Köse, 2007).

Bu rekabet dolayısıyla veliler sadece okulda verilen eğitimle yetinmemekte, çocuklarının hem başarılı hem de daha nitelikli olarak yetişmesini istemektedirler (Köse, 2007; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Dolayısıyla böyle bir durumun söz konusu olması öğrencilere yönelik olan bazı ek uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Kurslar, program tamamlama faaliyetleri, ders dışı faaliyetler, yetiştirme eğitimi ve takviye çalışmaları gibi uygulamalar zaman içerisinde hem özel eğitim kurumları hem de devlet okulları tarafından farklı şekillerde uygulanmaya başlanmıştır (Uğurlu, 2017).

Daha önceki yıllarda Özel Eğitim Kurumları adıyla dershaneler, ev ekonomisi, ticaret, sanat eğitimi ve yabancı dil gibi bir takım alanlarda kurslar vermekteydiler. Ancak 1970'li yıllardan sonra merkezi sınav sisteminde yer alan müfredatın okulların öğretim programları ile paralellik göstermesi, okullarda öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfların kalabalık olması, dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri ile birebir ders imkânına sahip olmaması, okulların öğretmen eksikliği, gibi nedenlerden dolayı dershaneler öğrencileri yetiştirme çalışmaları yapmasına sebep olmuştur (Arabacı ve Namlı, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Köse, 2007).

Sınavların öğrenciler arasındaki rekabeti arttırmasından dolayı veliler öğrencilerin yakaladıkları sınav başarısını öğrencilerin dershaneye gitmeye bağlı olduğunu

düşündürmeye ve böyle bir kanıya sahip olmasını da tetiklemiştir. Bu bağlamda veliler sahip oldukları ekonomik şartları zorlayarak ücretli bir biçimde eğitim veren Dershaneleri yönlenmişlerdir (Köse, 2007). Zaman içerisinde sayıları gittikçe artan dershaneler kar amacı güden sektör haline gelmeye başlamıştır (Arabacı ve Namlı, 2014; Garipağaoğlu, 2016; Köse, 2007). Eğitimde son zamanlarda dershanelerin varlığının tartışılması 2014 yılında çıkartılan kanunla kapatılmasına ve bazı dershanelerinde özel okula dönüşmesine neden olmuştur (Garipağaoğlu, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretime geçiş ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin merkezi sınavlara daha iyi hazırlanmalarına, okulda gördüğü derslerde sahip oldukları başarı düzeylerini arttırmak, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, bilgi eksiklerini gidermek için 1987, 1995 ve 2004 yıllarında çıkardığı yönergelerle yetiştirme kursları açmıştır. Özellikle kırsal bölgelerde yer alan öğrenciler için sınavlara hazırlanma bağlamında önemli fayda sağlayan bu kurslarda görev alan idareci ve öğretmenleri ücretleri halk eğitim müdürlükleri tarafından karşılanmaktadır (İdin ve Tozlu, 2012).

2014 yılında dershanelerin özel okullara dönüşmesi süreci ile beraber Milli Eğitim Bakanlığı, okullardaki yetiştirme kurslarına daha fazla önem göstermeye başlamış ve tüm öğrencilerin bu kurslardan ücretsiz bir biçimde yararlanarak sınav başarıları ve okul derslerine katkıda bulunması için destekleme ve yetiştirme kurslarının uygulamaya koymuştur (MEB, 2014).

2.1.2. Dünyadaki kurslar

Kursların dünyadaki uygulamalarında bakıldığında okul sonrası düzenlenen kurslar ile ilgili farklı uygulamaların var olduğunu görmek mümkündür. Bununla ilgili bazı ülkelerde yer alan kurslara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1997-2007 yılları arasında uygulanan okul sonrası programlar, devlet tarafından maddi kaynakla desteklenmesi sonucu istikrarlı olarak büyümüştür. Uygulanan bu programlar, dezavantajlı çocukların sosyalleşmesine, suça eğilimin azalmasına neden olmuştur. 1997 ve 2007 döneminde uygulanan bu programlarda, anasınıfından lise son sınıf düzeyine kadar yaklaşık altı buçuk milyon öğrencinin faydalandığı ifade edilmektedir. Bu programlar, ders öncesi ve sonrası ile hafta sonlarında ve yaz aylarında yapılmaktadır. Hafta içerisinde uygulanan programlar genel itibariyle 23 saat şeklindedir. Bu programlarda akademik anlamda öğrencilere ev

ödevlerini tamamlaması, sınıf geçme, okula devamlılık ve okul başarısındaki artış ve sosyal olarak özgüven artışı, iletişim becerilerinin arttırılması, davranış problemlerinin azalması ve sosyal etkileşimin artması açısından ciddi katkı sağladığı ortaya çıkartılmıştır (Little, Weiss ve Wimer, 2008).

Yine Amerika'da uygulanan bu programlarda farklı etnik kökünde yer alan öğrenciler arasındaki akademik başarı düzeyini en aza indirgenmesi sağlanmıştır. Ülkede uygulanan Bu programlar öğrencilere sadece akademik olarak katkı sağlamamakta ayrıca öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bundan dolayı bu programlarda müzik ve spor alanları ile ilgili çeşitli programlar da yer almaktadır (Nelson, 2016).

2015'te yıllara gelindiğinde ise Amerika'da Güneydoğu bölgesinde uygulanan okul sonrası eğitimde dezavantajlı olan öğrenciler ve Afrika kökenli olan öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkı sağladığı ortaya çıkartılmıştır (Allen, 2016).

Amerika'da okul sonrası yapılan bu kursların diğer önemli bir özelliği de çocuk suçlarının en fazla yaşandığı zaman aralığı olan 15:00 ve 19:00 arasında yer alması bir anlamda öğrencileri gözetim altında tutmak için düzenlenmesidir. Böylelikle çocuklar hem toplumsal olaylardan uzak tutulmuş hem de akademik anlamda öğrencilerin ders başarısının artması ve ödevlerini yapması amaçlanır(Cosden, Morrison, Gutierrez ve Brown, 2004).

Kanada'da uygulanan kurslara bakıldığında ise Amerika'ya benzer bir biçimde öğrencilerin hem akademik olarak gelişmeleri hem de sosyal anlamda gelişmeleri amaçlanmaktadır. Kurslara katılan öğrencilerin akademik başarıları ve özgüvenleri, ödev yapmaları kurslara katılmayan öğrencilere oranla artmakta ve kötü alışkanlıklardan kursa devam eden öğrenciler de gittikçe azalmaktadır (Mishna ve diğerleri, 2013).

Kursların Nijerya'daki uygulamaları ile yapılan araştırmada kurslara katılan öğrencilerin ders başarılarında katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Adeyemo, 2010).

Okul sonrası eğitim programı uygulayan bir diğer ülke olan İsrail'in bu kurslardaki amacı dezavantajlı öğrenciler ve düşük profilli olan öğrencilerin akademik anlamda sahip oldukları potansiyeli yerine getirmek amacı güdülmektedir. İsrail'de kurslar bakanlık tarafından desteklenen çeşitli eğitim kademelerinde uygulanmaktadır. Uygulanan bu programların, en iyi uygulama faaliyetleri ile öğrenci başarılarını iyi bir hale getirmek, dezavantajlı öğrencileri dinlenme ve destekleme aktivitelerini sağlamak ve gençlerin arasında bir güven ortamı sağlamak ve riskli davranışların önüne geçmek şeklinde üç temel

amaç taşır (Amiel ve Ben Rabi, 2010).

Finlandiya'da okul sonrası uygulanan kurslar akademik başarıyı arttırmaktan ziyade müzik, resim ve hobi kulüpleri gibi kültürel ve sanatsal faaliyetler şeklinde uygulanmaktadır. Bunlar birleşik okul günü programı adı altında okul günlerinin yeniden yapılandırılması için yapılmaktadır. Bu faaliyetlere öğrenciler ailelerinin sahip oldukları gelir düzeylerine bakılmaksızın eşit olarak katılırlar(Metsäpelto ve Pulkkinen, 2014).

İngiltere'de uygulanan okul dışı etkinliklere bakıldığında bu etkinlikler genel itibariyle öğleden sonraki zamanlarda yapılmakta ve bu etkinlikleri katılım gönüllü olarak yapılmaktadır. İngiltere'deki okullar farklı etkinliklerle çalışmalarını uygulamaktadırlar. Hükümeti tarafından ders dışı etkinliklere dayalı olarak başlatılmıştır (Fischer, Radisch ve Schüpbach, 2014).

2.2. Destekleme ve yetiştirme kursları

Eğitimin amaçlarından bir tanesi de yaşadığı toplum ile uyumlu, yaşadığı çevreye duyarlı, kendi kendine yetebilen, üreten, başarılı ve sonunda mutlu olan bireyler yetiştirmektir. Toplumun en vazgeçilmez ve en önemli kaynaklarından bir tanesi de insandır. Bundan dolayı insanlara yapılan yatırımda değerli bir yatırımdır. Ülkelerin gelişimindeki öncelikli unsur olan insan, eğitim ile şekil alırken eğitim kurumları da bu sürecin sağlıklı bir biçimde devam etmesinde önemli bir rolü vardır. Eğitim kurumları örgün eğitim ve örgün eğitim faaliyetleri ile bireyleri doğrudan etkilemekte, bireyleri doğrudan etkilemenin yanında dolaylı olarak da topluma etkilemekte ve sonuç olarak da eğitim kurumları üzerinde önemle durulması gereken kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi, eğitim kurumlarının birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak özellikte olması sorumluluğu birinci derecede devlettedir. Milli Eğitim Temel Kanunu genel amaçlarında yer alan “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...” ifadesi devletin sahip olduğu bu sorumluluğun hedefine ışık tutar. (MEB, 1973).

Devlet, eğitim ve öğretimi öncelikle bir görev olarak düşünüp, tüm ülke vatandaşlarının şuur sahibi olması, onların düşünen birer birey olması hedeflenirken, aynı zamanda bireyin eşit şartlar altında, ilme dayalı ve nitelikli bir eğitim almasında imkan sağlar. Çünkü fırsat

ve imkan eşitliği bir ülkenin sosyal devlet olmasında temel gereklerinden birisidir (Sarier, 2010).

1982 Anayasası'nın 2. Maddesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal ve hukuk devleti olduğu ifade edilmektedir. Bundan dolayı eğitim ile ilgili çalışmaları planlamak, ülke vatandaşlarına fırsat ve imkan eşitliği sağlamak ve bu süreçteki ihtiyaç duyulan tedbirlerin alınması devletin görevleri arasındadır. Anayasamızın 42. maddesinde eğitim ve öğretim hakkı ve ödevi ile ilgili Milli Eğitim Temel Kanunu 2. bölümünde yer alan kısım bu görevi vurgu yapar. Yasalarla güvence altına alınan ve bireylerin sahip oldukları eğitim öğretim hakkı, aynı zamanda uluslararası sözleşmeler ile de güvence altına alınır. İnsan Hakları Evrensel beyanamesi Madde 26'da "Herkes eğitim alma hakkına sahiptir. İlköğretim zorunlu, teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim kurumları bireylerin yeteneklerine göre tüm herkese açık olmalıdır" ifadesi yer alır (Birleşmiş Milletler, 1948).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesinde ise "taraf devletler çocukların eğitim alma haklarını kabul eder ve bu eğitim alma hakkının fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleştirilmesi görüşünü savunur" (Birleşmiş Milletler, 1989) ifadesine yer vermektedir.

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun ikinci maddesinin birinci fıkrasının (b) bendinde yer alan "dershaneler" ibaresi 1 Mart 2014 tarihinde yürürlükten kaldırılmıştır. 5580 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir: "Bu maddenin yayımı tarihinde faal olan dershaneler ile bu kanunla yapılan düzenlemelere göre gerekli dönüşümü tamamlamayan öğrenci etüt eğitim merkezlerinin eğitim öğretim faaliyetleri 1/9/2015 tarihine kadar devam edebilir. Bakanlık, bunlardan 1/9/2015 tarihine kadar başvuruları, belirlenecek esaslara göre uygun görülmesi hâlinde öğretim kurumlarına dönüşüm programına alır." (Resmî Gazete, 2014) hükmü ile 1 Eylül 2015 tarihi itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı dershaneleri kapatıp, aralarından istekli ve uygun olanları özel okula dönüştürmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi 21/5/2010 tarihli ve 27587 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 7/9/2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (Resmî Gazete, 2013), 26/7/2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu yönergede kursun amaçları,

kapsamı, kurs açma ve kapatma esasları ile kurs süreleri, sınıf mevcutlarındaki asgari ve azami öğrenci sayıları, kurs merkezleri, kurslardaki öğretim faaliyetleri, yönetim unsurları ve teftişin nasıl yapılacağı yer almaktadır (Resmî Gazete, 2014).

Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme kursları uygulaması 2015-2016 eğitim-öğretim yılında da devam etmektedir. Bu uygulama kapsamında; “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî/özel ortaokullar, imam-hatip ortaokulları, resmi/özel ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrenciler ile açık öğretim öğrencilerine yönelik kurslar örgün eğitim kurumlarında; kursiyerlere yönelik kurslar ise yaygın eğitim kapsamında Halk Eğitim Müdürlükleri sorumluluğunda açılır (Madde 1.2).” Hükmü doğrultusunda “Ortaokulların 5, 6 ve 7. Sınıflarındaki öğrenciler ile ortaöğretim kurumlarının 9,10 ve 11. Sınıflarındaki öğrenciler en fazla 3 dersten haftalık toplam 12 saate kadar; 8. Sınıftaki öğrenciler ise en fazla 6 dersten 18 saate kadar; ortaöğretim kurumlarının 12. Sınıftaki öğrenciler ve mezun durumdaki kursiyerler ise en fazla 6 dersten 24 saate kadar haftalık kurs... (Madde 1.19).” (MEB, 2015) alabilecekleri belirtilmiştir.

Eğitim kurumlarının verimli olması, eğitim öğretim faaliyetlerinin belli bir düzen ve tertip içerisinde gerçekleştirilmesi ile orantılıdır. Bu faaliyetlerin esas olarak yürütüldüğü kurumlar okullar ve okulların sahip oldukları sınıf ortamlarıdır. Krajcik ve Blumenfeld (2006), öğrencilerin okulda öğrenmeye motive olduklarında daha fazla çalıştıklarını ve daha iyi öğrendiklerini belirtir. Ancak okulda verilen ve belirlenen öğretim programları doğrultusunda yapılan eğitimler bazı durumlarda yetersiz kalmaktadır 2011 yılındaki TIMSS sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve matematik öğrenme alanlarında üst düzey beceri kazanmada problem yaşamaktadır (Atar, Büyüköztürk, Çakan ve Tan, 2014).

Böyle durumlar ile karşılaşan öğrenci ve veliler okulda verilen eğitime takviye niteliğinde olacak şekilde bazı arayışlar içerisine girerler. Öğrencilerin istenilen başarıyı elde edememesi durumunda takviye eğitim verilmesi gerekir. Söz konusu bu takviye eğitimler Okul dışında gerçekleştiğinde velilere büyük ölçüde ekonomik yükü de beraberinde getirmektedir. Bu durumda fırsat eşitliğinin bozulması söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olarak verilmesi eğitimdeki fırsat eşitliğinin sağlanmasında önem arz eder (Dilekçi ve Nartgün, 2016).

2.2.1. Destekleme ve yetiştirme kurslarının kapsamı, amacı ve ilgili tanımlar

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan yönerge ile örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu kurslar bakanlık tarafından, örgün olarak resmi ve özel eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitimde yer alan öğrencileri desteklemek ve onları yetiştirmek amacı ile açılan ve ücretsiz olan kurslar olarak tanımlanır (MEB, 2014).

Destekleme, öğrencilerin mevcut öğrenmelerinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi olarak, yetiştirme ise, belli işlevlerini yerine getirilebilmesi için bireylerde bulunması gereken özellikle de teknik yönü ağır basan becerilerin kazandırılması olarak ifade edilmektedir (Şimşek, 2014).

MEB tarafından yapılan tanımda ise kursiyer ve öğrenci ifadeleri ayrı ayrı kullanılmakta, kursiyer herhangi bir örgün eğitimi bitiren kişi, öğrenci ise herhangi bir örgün eğitim kademesinde yer alan kişi olarak tanımlanır (MEB, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı yaygın ve örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları, halk eğitim merkezlerinde örgün eğitimden mezun olmuş olan kursiyerlere, örgün eğitimin herhangi bir kademesinde yer alan öğrencilere, fiziki kapasitesi yeterli ve yeteri öğrenci potansiyeline sahip olan ortaöğretim kurumları, imam hatip ortaokulları ve resmi ortaokullarda açılmaktadır (MEB, 2014).

Destekleme ve yetiştirme kursları bakanlığın her yıl eğitim öğretim yılı başında hazırladığı iş takvimine paralel olarak 1. Dönem ve 2. Dönem ve yaz kursları olmak üzere üç dönem şeklinde yapılmaktadır (MEB, 2016).

Kursların saatleri ve yapılacağı günler ile ilgili birtakım kriterler bakanlık tarafından belirlenmiş olsa da kursların gün ve saatleri kurs merkezi tarafından belirlenebilmektedir. Bu da kurs merkezlerine esneklik sağlamaktadır (Akkaya, 2017).

Destekleme ve yetiştirme kurslarında, kursun açılması ve kapanması, öğretmenlerin görevlendirilmesi, öğrencilerin kayıtlarının yapılması, devamsızlık işlemleri, kazanım testleri ve değerlendirme testleri ile deneme sınavları gibi birtakım işlemlerin yapılması ve bunlarla ilgili çıktı alınması e-kurs modülünden yapılmaktadır. Bu modül önceden verilen şifreler ile beraber il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenen yetkililer, kurs merkezinin idarecileri, öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilir (MEB, 2016).

Kurslar ortaöğretim öğretim programında yer alan her dersten ayrı ayrı olarak açılabilir. Kursun açılması için en az 10 öğrencinin bu kursa başvurmuş olması gerekmekte, kurs sınıfları en fazla 25 öğrenciye kadar çıkabilmekte ve kursa devam eden öğrenci sayısının 10'un altına düşmesi sonucunda söz konusu kurslar kurs merkezinin yer aldığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sonlandırılabilir (MEB, 2014).

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alacak öğretmenlerin kadrolu öğretmen statüsünde yer alması esas kriter olmakla beraber ihtiyaç duyulması durumunda ders ücreti karşılığında görev yapan öğretmenler de destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretici olarak görev alabilir (MEB, 2016).

Destekleme ve yetiştirme kurslarında yararlanılabilecek temel kaynaklar ders kitaplarında ve eğitim materyallerinden oluşmaktadır. Buna ek olarak e-kurs modülü ne yüklenmiş olan her doküman kaynak olarak kullanılabilir. Kurslarda devam zorunluluğu bulunmaktadır. Öğrencilere kursun toplam süresinin %10'u kadar devamsızlık hakkı verilmekte, bu süre üzerine çıkan öğrenci kayıtları kurstan silinmektedir (MEB, 2014).

Destekleme ve yetiştirme kursları, kurs merkezinin müdürlüğü tarafından yönetilmekte ve kurslar ile ilgili iş ve işlemler kurs merkezinin yöneticileri tarafından yapılmaktadır. Kurslara başlarken öğrencilere seviye tespit sınavı yapılmakta ve öğrencilerin başarı seviyesine göre gruplar oluşturulmakta ve öğrencilerin kurs dönemi boyunca kazandıkları bilgi ve beceriler her ay düzenli olarak yapılan deneme sınavları ile ölçülmektedir (MEB, 2015).

İlkokul öğrencileri, ortaokul öğrencileri, ortaöğretim öğrencileri ile açık öğretim liselerine devam eden öğrencilerin katılabildiği bu kurslar eğitim öğretim yılı içerisinde birbirini takip eden dönemler halinde açılır (Canpolat, 2017).

Bir derse ait en az 40 saat en fazla ise 120 saat olacak şekilde programlar oluşturulmaktadır. Bu kurslarda dersler 40-45 dakika aralığında olmalı, aynı gün içerisinde 2 saatten az 6 ders saatinden fazla olmamalı ve en geç saat 20:00'da sona ermesi gerekmektedir. Bu kurslarda 2 dersin arka arkaya yapılması olarak ifade edilen blok ders uygulaması yapılmamakta ve ders aralarında öğrencilere 10'ar dakikalık dinlenme araları verilmesi gerekmektedir. Bu kurslarda değerlendirme her dönem en az 2 sınav uygulanarak yapılmalı. Başarısızlık durumu ortaya çıkması durumunda istenildiği takdirde öğretmenin değiştirilebilir (MEB, 2015).

Destekleme ve yetiştirme kursuna katılmak isteyen öğrenciler eğer örgün eğitim içerisinde yer alıyorsa Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden, açık öğretime devam eden veya mezun durumda olan öğrenciler ise halk eğitim merkezlerinden temin edecekleri e-kurs şifreleri ile bakanlık tarafından belirlenen tarih aralığında başvurularını yapmakta ve destekleme ve yetiştirme kurslarında kurs almak istedikleri branşları belirlemektedirler. Bu aşamada öğrenciler kurs verecek olan öğretmenlerin seçiminde yapmaktadırlar (MEB, 2016).

2.3.Başarı faktörleri

Bir ülkenin en değerli kaynağı insan gücüdür. Okullar bu değerli kaynakların güce dönüştüğü kurumdur. Günümüzde bilimsel düşünme becerisine sahip olan, karşılaştığı problemleri çözebilen, yaratıcı ve üretken bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları başarı düzeylerini arttırmak ve nitelikli birer birey olarak yetişmelerini sağlamak için öncelikle eğitim sisteminde bir takım dönüşümler yapılması gerekmektedir (Sarier, 2016).

Başarı, isteneni elde etme ve belirlenen amaca ulaşma şeklinde tanımlanmaktadır. Demirtaş ve Güneş (2002)'ye göre eğitim açısından düşünüldüğünde başarı, öğretim programının hedefleri ile tutarlı davranışların bütünüdür. Diğer bir ifade ile öğrencilerin öğretim programında yer alan hedef davranışları sergilemesi başarı olarak nitelendirilmektedir (Sarier, 2016).

Başarı kavramı eğitimde genellikle okulda yer alan derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlar, test puanları veya her ikisi ile beraber belirlenen beceriler ya da kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir. Akademik başarı bireylerin toplumsal yaşam ve mesleki hayatta donanımlı bir biçimde hazırlamalarını sağladıkları ve öğrencilerin geleceklerinin şekillendirmesinden dolayı aileler ve çevresi tarafından önemli görülmektedir (Sarier, 2016).

Akademik başarı ile zeka ve öğrenme gibi zihinsel faktörlerle, ders çalışma alışkanlığı, motivasyon, özyeterlik, kişilik yapısı ve benlik saygısı gibi duyuşsal faktörlerle, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve yeterliliği, ailenin ekonomik durumu ve anne baba tutumu gibi çevresel faktörlerle ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir(Arıci, 2007; Howie ve Pieterston, 2001; Şevik, 2014;Wang, 2004).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda, akademik başarıyı aileden kaynaklanan, okuldan ve

öğrenciden kaynaklanan bazı faktörlerin etkilediği ortaya çıkmıştır (Anıl ve Özer, 2011; Dadlı, 2015; Klomegah, 2007; Şevik, 2014). Akademik başarıyı etkileyen ve öğrenciden kaynaklanan faktörler yapılan çalışmalarda ders çalışma alışkanlığı, motivasyon, öz yeterlik ve benlik saygısı gibi faktörlere aşağıda yer verilmiştir.

Benlik saygısı; Onur (2014) benliği, insanın eylemde bulunabilen, duyabilen ve düşünebilen varlık olarak kendilerini fark etmesi olarak tanımlar. Benlik saygısı ise, bireyin benlik özelliklerini beğenmesi, kendinden hoşnut olması, onaylaması ve benimsemesi bireyin bilişsel ve akademik hayatlarını etkilemektedir (Choi, 2005).

Öz yeterlik; özyeterlik, bireylerin herhangi bir konu ile ilgili istenilen başarı düzeyine ulaşabilmek için karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme ve bireyin kendi yetenek ve becerilerini olan inancıdır (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz yeterlik inançları, zorluklara rağmen vazgeçmemeleri, güdülenme düzeyleri, belirlenen hedefe ulaşma çabaları, istekleri bireylerin analitik düşünme becerilerini etkiler. Yapılan araştırmalar akademik başarı ile öz yeterliliğin arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sarier, 2016).

Motivasyon; Motivasyon, bireyi davranışa yönlendiren, amaç ve yön veren bir takım dış ve iç etkenler ile yine bunların işleyişlerini sağlayan mekanizmalar şeklinde tanımlanır (Aydın, 2014). Yapılan araştırmalar motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha güçlü akademik benlik saygısına sahip olduklarını, daha yüksek akademik başarıya ulaştıklarını ve daha yaratıcı davrandıklarını göstermektedir (Boyd, 2002; Gottfried, 2001).

Ders çalışma alışkanlığı; Problem çözme, dikkati toplama, kaynaklardan yararlanma, sınavlara hazırlanma, tekrar yapma, hatırlama, not tutma, sistemli ve düzenli çalışma ile ilgili tekniklerin öğrenilmesi ve bunların gerekli olduğu durumlarda kullanılması şeklinde tanımlanır (Demircioğlu ve Memiş, 2007; Hattie ve Purdue, 1999; Schober ve Spiel, 2008). Yapılan araştırmalar akademik başarı ile öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Sarier, 2016).

Öğrencinin başarısını etkileyen ve okul kaynaklı olan faktörler alanyazında okul kültürü, okul müdürünün liderlik özelliği, öğretmen davranışları ve derse yönelik tutum olarak belirtilmektedir (Bulduklu, 2014; Dağdelen, 2013; Günal, 2014; Şevik, 2014).

Okul kültürü; Öğrencilerin toplumsal hayatında yer alan ve aynı zamanda bireylerin kişiliklerinin oluşmasında önemli rol oynayan, öğrenmeyi ve bu öğrenme sonucunda okul başarısını etkileyen faktörlerden bir tanesi de okul kültürüdür (Clarkeve Fuller, 1994). Okul

kültürü, okul toplumu tarafından paylaşılan semboller, ritüeller, gelenekler, değerler, norm ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Schoen ve Teddlie (2008), birçok araştırmacı okul kültürünü, öğrencilerin başarısını etkileyen bir değişken olarak ifade ettiğini aktarır (Sarier, 2016).

Okul müdürünün liderliği; Öğretime ilişkin oluşturduğu yüksek düzeydeki beklentiler, verdiği kararlar, yaptığı denetimler ve gözlemler yanında, nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için gerekli olan kaynaklara ulaşma, okulda çalışan öğretmenlerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme merkezli bir okul ortamının oluşmasına liderlik etme gibi davranışları ile okul müdürü, öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Şişman, 2014). Yapılan araştırmalar okul müdürünün, öğrencilerin akademik başarılarında dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cenkseven ve Sarı, 2008; Jantzi ve Leithwood, 2000;).

Öğretmen davranışları; Öğrenme öğretme sürecinde başarıyı etkileyen en kritik ve en önemli değişkenlerden bir tanesi öğretmendir (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Öğretmen, gelecek neslin yaşama biçimini, devinimsel gelişimini, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini yönlendiren, yaratıcılık, araştırma ve iletişim becerilerini etkileyen kişidir. Öğretmenlerin hoşgörölü, sempatik ve cana yakın tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları sergilemesi açısından önemli bir yere sahiptir (Gordon, 1997; Sadık, 2002). Kızıldağ (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencileri destekleyici nitelikte olan davranışlarının, öğrencinin başarısını arttırdığını, okul ortamının destekleyici ve güvenli olduğunu algılayan öğrencilerin ise okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sarier, 2016).

Derse yönelik tutum; Tutum, bireylerin düşünce, kurum, grup veya kişiyi kabul etmeleri veya ret etmeleri şeklinde gözlenen, duyuşsal bir eğilim veya haldir. Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden bir tanesi olan tutum, öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir etkindir. Öğrencilerin derse yönelik geliştirdikleri olumlu tutum akademik başarıyla arttırmaktadır (Sarier, 2016).

Öğrencilerin başarısını etkileyen öğrenci kaynaklı ve okul kaynakları faktörlerin yanında aile kaynaklı faktörler de yer almaktadır. Anne babaların sahip oldukları tutum ve davranışlar, kalıtım, anne babanın sahip olduğu ekonomik düzey ve eğitim durumları öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (Anıl ve Özer, 2011; Campbell ve Koutsoulis, 2001; Özkan ve Yıldırım, 2013; Şevik, 2014).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi; Öğrencinin akademik başarısı ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzeyden kasıt, ailenin gelir düzeyi, yaşadığı çevre ve yaşadığı toplumdaki statüleridir. Kocaman (2008) ve Polat (2009)'un yaptığı araştırmalarda ailenin ekonomik düzeyi öğrencinin okul başarısını etkilediğini ifade etmektedir (Sarier, 2016).

Anne babanın eğitim durumu; Bireyin aile içinde almış olduğu eğitimler bireylerin zihinsel gelişimi, sosyal gelişimini ve kişilik yapısını etkilemektedir. Anıl (2009) yaptığı çalışmada aile kültür zenginliği ve anne babanın eğitim durumu ile öğrencilerin fen bilimlerindeki dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Eğitime katılım; Ailelerin evde çocukları ile okul merkezli sohbet etmeleri, öğrencilerinin ödevlerine yardımcı olmaları, okulda düzenlenen etkinlik ve toplantılara ailenin gönüllü olarak katılması, çocuklarının öğretmenleri ile görüşmeleri şeklinde ifade edilen aile katılımı öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir (Şad, 2012).

Anne babanın tutum ve davranışları; Ailenin çocukları destekleyen tutum ve davranışları eğitim kalitesi anlamında önemlidir. Erken çocukluk dönemi ve erişkinlik dönemindeki ailenin ilgi ve desteği ile çocukların ergenlik yıllarındaki akademik başarıları ve okula uyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Carlson, 1999).

Doğumundan ölümüne kadar insanoğlu hangi ortamda olursa olsun dinamik olarak öğrenmeye devam etmektedir (Bayoğlu, Engin ve Özen, 2009). Wilson (1996), öğrenme ortamında ortamın durumuna has biçimde oluşan ve geçmişte yer edinmiş olgu ve olaylar o ortamda yer alanların geleceğe dönük ihtiyaç ya da beklentilerini giderme bilgilerini bulmada yönlendirici olarak rol alırlar (Jinks ve Lorschbach, 1999). McRobbie ve Thomas (2001) yaptıkları araştırmada sınıf ortamlarındaki öğrenme koşullarının yeniden tasarlanmasından daha çok, öğrenme ortamlarının karakterize edilmesine dönük olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Perkins'e göre (1996) zengin öğrenme ortamı daha fazla yaşantı ve yapısal araçların yer aldığı ve öğrenen bireylerin kendi yöntemleri ile buldukları çevreyi daha etkili bir biçimde kontrolleri altına aldıkları ortamlardır. Bu yapıya uymayan sınıf ortamları gelenekseldir (Akdeniz ve Keser, 2001; Terry, 2001).

Öğrenmeyi etkileyen çok çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerin birini diğer değişkenden ayırt etmek zordur. Alan uzmanları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda bazı önemli faktörlerin öğrenmeye etki ettiği sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

2.3.1. Öğrenme başarısını etkileyen faktörler

Öğrencilerin başarılarını etkileyen birtakım faktörlerin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu kısımda öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlere yer verilmiştir.

2.3.1.1. Aile

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu olan ilk kurum ailedir. Ailenin çocuğa karşı tutumu, davranışları, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, kültürü, ekonomik gücü, çocukla ilgilenme düzeyleri ile çocuğun başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu bağlamda aile bilinçli veya bilinçsiz olarak çocuğun zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde rol oynamaktadır. Çocukların başarısı ailenin sahip olduğu kültürel, ekonomik ve sosyal yapıları etkilemektedir. Lobrot araştırmasında hayatta en başarılı olan çocuklar hakim, profesör ve ordu mensuplarının çocuklarıdır. Bu başarının sebebi, bu ailelerin zengin olması değil sosyal açıdan kendilerine saygı gösterilmesi olarak ifade etmiştir (Akbaba, 2004).

Başaran'a göre anne babaların baskıları çocukları gerilime sokmakta ve onun kaygılı bir kişiliğe sahip olmasına neden olmaktadır (Başaran, 2001). Anne babasının kendisini cezalandıracağı düşüncesinde olan çocuk yalan söyleme gibi olumsuz alışkanlık edilmekte ve okulda gördüğü derslere karşıda önyargı sahibi olmaktadır. Çocuğa karşı cezalandırıcı ve baskıcı tutum ve davranış gösteren anne baba, onun kişilik girişimlerinin yanı sıra okul başarısını da olumsuz biçimde etkilemektedir. Ailenin etkileşimde olduğu çevre öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmesinde etkili olabilir. Anne babaların öğrencilerin okulda öğrendiklerini desteklemesi ve çocukların başarılı olma duygusunu onlara yaşatmaları öğrencilerin başarılarını olumlu bir biçimde etkileyecektir (Bayoğlu, Engin ve Özen, 2009).

Ailenin eğitim sürecinde aktif rol alması öğrenci başarısını etkileyen bir diğer faktördür. Temel (2003)'e göre anne babanın çocuk eğitimine katılması, ev ve okul arasında bir devamlılık sağlayacak, öğrencinin okulda öğrendiklerini evde de uygulayarak pekiştirmesi sağlanacaktır.

2.3.1.2. Psikolojik faktörler

Olgunlaşma: Olgunlaşma kavramı, bireyin vücut organlarının kendinden beklenen

fonksiyonu yerine getirebilmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız bir biçimde kalıtımın etkisi ile geçirdiği biyolojik bir değişimdir. Olgunlaşma fiziksel gelişmeye önemli ölçüde etki eden bir faktördür. Öğrenciden beklenen birçok davranışın yapılabilmesi olgunlaşmaya bağlıdır (Senemoğlu, 2018).

Bacanlı (2005), olgunlaşma zeka ve yaş açısından ele alınabilir bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Belirlenen hedef davranışa ulaşılabilmesi için, organizmanın davranışın gerektirdiği öğrenmeleri öğrenebilecek bir yaşta olması gerekir. Ancak bazı bireyler gerekli yaşı sağlamış olsalar da öğrenmeyebilirler. Çünkü bu bireyler zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilir. Dolayısıyla zeka ve yaş açısından belirli bir olgunluğa ulaşmamış olan bireyler olgunluk düzeylerinin üzerinde davranış göstermesi istenildiğinde sonuçsuz kalabilir (Bayoğlu, Engin ve Özen, 2009).

Hazırbulunuşluk: Olgunlaşma, bireylere yaş ile beraber artan sayıda birtakım yeterlilikleri sağladığı gibi, fırsat verildiğinde bireyin yeni ve karmaşık davranışları kazanması için gerekli olan hazırbulunuşluk seviyesini de beraberinde getirir. Ancak hazırbulunuşluk, bireyin sadece olgunlaşma düzeyini değil aynı zamanda bireyin önceki öğrenme, tutum, güdülenmişlik düzeyi, yetenek ve sağlık durumunu da kapsar (Senemoğlu, 2018).

Kaygı düzeyi ve korku: Çok yüksek ve çok düşük kaygı düzeyleri öğrenmeyi zora sokarken, orta düzey kaygı ise öğrenmeyi teşvik eder ve kolaylaştırır (Bacanlı, 2005).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen diğer bir faktör ise konuşma, sınavlar, dersler, yönetici ve öğretmenlere karşı geliştirilen korkudur. Başaran'a göre (1991) genel olarak öğrenciler öğretmenlerinden korkmaktadır. Bu korkunun oluşmasında aile büyük pay sahibidir. Toplumumuza küçük yaşlardan itibaren çocuklara öğretmen, doktor ve polis gibi meslek sahibi olan bireylerden korkulması gerektiği aşılır. Korku faktörü aile tarafından geliştirildiği gibi öğretmenlerin kendisi tarafından da öğrencilere aşılır. Bu korku dolayısıyla öğrenci derinden etkilenmekte ve öğrenmesi engellenmektedir. Öğrenciler sınıfta bağırarak, cezayı alışkanlık haline getiren, şiddet kullanan, öğrenciyi sınıfta kötü bir durumla düşüren, öğrencilerle alay eden ve öğrencileri sürekli bir biçimde kötü ifadeler ile eleştiren öğretmenler öğrencilerin en çok korktuğu öğretmen tipleridir. Bu tipteki öğretmenler yine öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilemektedir (Bayoğlu, Engin ve Özen, 2009). Dikkat: dikkat kavramı bilincin bir nokta üzerinde odaklanması şeklinde tanımlanabilir. Dikkatin öğrenilecek konu üzerinde yoğunlaşması yoğunlaşan konunun daha iyi öğrenilmesini de beraberinde getirir ve öğrenmenin gerçekleşmesinde dikkat

önemli bir şarttır (Ersanlı ve Uzman, 2007).

Sınıf ortamında öğrenme birçok uyarıcı ile karşı karşıya kalırlar. Uyarıcılar kayda girmiş olsa da sadece dikkat edilen uyarıcılar kısa süreli belleğe geçirilir. Bu durum düşünüldüğünde dikkatin öğrenmedeki önemini gösterir. Öğrenme ortamında yer alan öğrencileri kişilik özellikleri, ihtiyaçları ilgileri, sınıfın psikolojik fiziksel ortamı gibi birçok etken dikkatini etkiler(Bayoğlu, Engin ve Özen, 2009).

2.3.1.3. Fiziksel ortam

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin fizyolojik özelliği, psikolojik faktörler ve aile faktörünün yanında öğrenme ortamının özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekir. Sınıf ortamındaki renk, temizlik, gürültü, ışık, ısı ve oturma düzeni gibi bazı fiziksel değişkenler öğrencilerin öğrenmelerini olumlu veya olumsuz biçimde etkileyen değişkenlerdir. Küçükahmet'e göre sınıfın öğrenci sayısı azaldıkça öğrenci başarısı artmaktadır (Küçükahmet, 2003).

Sınıfın kalabalık olmaması öğretmenlerin tüm öğrencileri daha iyi tanımalarına ve onlarla birebir ilgilenerek aralarındaki iletişimin güçlenmesine ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi neden olacaktır. Sınıfın oturma düzeni de öğrenmeyi etkileyen diğer bir değişkendir. Sınıf oturma planları oluşturulmasında öğrencilerin sahip oldukları fiziksel özellikler göz ardı edilmemelidir. Aksi halde fiziksel özellikler de yer alan olumsuz özellikler öğrenmeleri zorlaştırmanın yanında öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine de neden olabilir. Bunun yanında sınıfın sıcaklığı 17-23 derece arasında olmalıdır. Bu değerler arasında insanlar daha üretken olmakta ve daha iyi çalışmaktadırlar. Yapılan araştırmalar yüksek sıcaklığa sahip ortamların insanların bedensel ve zihinsel faaliyetlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Sınıfın ışıklandırılması öğrenmeyi etkileyen diğer bir fiziksel değişkendir. Sınıfın ışık alması tahtada yazılan yazıları daha iyi okunmasına neden olacaktır. Ancak az ışık alan bir sınıf tahtasına yazılan yazılar öğrenci tarafından rahat dokunamayacağından dolayı hem öğrencilerin dikkatini dağıtacak hem de okumasını güçleştirecektir. Aksi durumda, sınıfın fazla ışık alması da sınıfın tahtasının parlamasına, dolayısıyla öğrencilerin tahtayı görmemesine ve gözlerinin yorulmasına neden olacaktır(Bayoğlu, Engin ve Özen, 2009).

2.3.1.4. Öğrencinin fizyolojik durumu

Organizma sahip olduğu organlar aracılığı ile dışarıdan bilgiyi alır. Diğer bir ifade ile bilgilerin kaynağı duyu organlarımızdır. Bilgiler duyu organlarımız aracılığı ile algılanır ve zihnimize birleşmesiyle anlam kazanır. Duyu organları ne kadar sağlıklı çalışırsa o kadar sağlam bilgi sahibi olunmasını sağlar. Duyu organları, bu nedenlerden dolayı zekânın gelişiminde etki sahibidir (Senemoğlu, 2005).

Bireylerin sağlıklı bir yapıya sahip olması öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. İşitme ve görme gibi duyu organlarının bozukluğu öğrenmeyi olumsuz etkiler. Gelişim bir bütün olarak düşünüldüğünde fizyolojik bozukluklar öğrenmeyi güçleştirmenin yanında bir takım kişilik problemlerinde beraberinde getirmektedir. Duyu organlarının hepsi öğrenmede aynı düzeyde etkili değildir. Göz öğrenmeyi en çok etkileyen duyu organıdır. Göz ile alınan uyarılar diğer duyu organlarının aldığı uyarılara göre daha kuvvetlidir. Bu uyarılar zihinde saklanması ve gerekli olduğu durumlarda tekrar anımsatması daha kolaydır. Gözden sonra önemli diğer duyu organımız kulaktır. İnsan zihninde oluşan kavramların büyük bir çoğunluğu göz ve kulak tarafından kazanılır (Binbaşoğlu, 1996).

2.4. Dezavantajlı öğrenciler

Dezavantajlılık, sosyal tabakaların birbirleri arasında eşitsizlik meydana getiren ve bu tabakalar arasında yaşanan en önemli olumsuz durumlardan biri olarak ifade edilebilir. Dezavantajlılık sosyolojik anlamda daha çok mikroekonomik çevrelerde ortaya çıkan bireysel, kültürel, ekonomik veri gün sosyal ve eğitsel her türlü imkânsızlıklar ile ilgilidir (Özbaş, 2018).

Dezavantajlılığın en somut nedenlerinden bir tanesi de, sosyal tabakalar arasında yaşanan ve yapay bir biçimde yaratılan gelir dengesizliğidir. Dezavantajlı sosyal tabakaların istihdam imkanları sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri ve hak ve özgürlüklerden sınırlı derecede yararlanmaları bu dezavantajları sebeplerinden sadece bir kaçıdır. Dezavantajlı sosyal tabakaların yaşadıkları yerleşim yerlerinde çevre temizliği, ısınma, aydınlatma, su, yol ve kanalizasyon gibi temel altyapı hizmetlerinden yoksun olmaları, ekonomik olumsuzluklara temel olan önemli değişkenler arasında gösterilebilir. Nitelikli bir hayatın gereklilikleri olarak ifade edilebilecek eğitim imkanları, kişisel gelişim merkezleri, oyun alanları, park, bahçe ile spor fırsatları ve güzel sanatlar alanları gibi bir takım üst yapı olanaklarından yoksun olmak bireylerin olumsuz etkilenmesine ve yaşam biçimlerini

olumsuz etkilemesine neden olmaktadır (Arpacioğlu ve Yıldırım, 2011; Özbaş, 2011).

Üstyapı ve altyapı hizmetlerinde olumsuzluk yaşayan sosyal tabakalar bu olumsuzluklara ailevi ve bireysel olumsuzluklar eklendiğinde daha farklı bir patolojik durum meydana gelmekte, mikro anlamda sosyo-ekonomik tabaka ve çevreler ortaya çıkmaktadır. Bu çevrelerde benzer özelliklere sahip olan sosyolojik kitlelerin kümелendikleri görülmektedir (Özbaş, 2018).

Temel ve zorunlu eğitim süreçleri açısından dezavantajlılık ele alındığında, dezavantajlı sosyal tabakalarda zorunlu eğitimin uygulamalarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu ayrıntılı olarak tanımlamalar yapılması gerekmektedir (Özbaş, 2018).

Dezavantajlılık yoksul olmanın getirdiği bir sorun olarak, bireylerin sosyo-kültürel süreçlerde, politikada, ekonomide, yaşamda ve eğitimde yani hayatın tüm alanlarında toplumun orta ve üst tabakalarında yer alan bireylere göre yaşadıkları olumsuz tüm koşullar olarak ifade edilebilir. Dezavantajlı bireyler, toplumun, yaşadıkları ülkelerin girişimlerinden mahrum bırakıldığı gibi dünyadaki imkanlardan da yoksun kalmaktadır (Özbaş, 2018).

Dezavantajlı sosyolojik tabakalar genel anlamda, başta gelir adaletsizliği ve eşitsizliğinin yarattığı olumsuzluklara ek olarak sosyo-politik, sosyokültürel, sosyo-ekonomik ve eğitsel gibi her türlü imkansızlıkları yaşayan tabaka olarak tanımlanabilir (Özbaş, 2018).

Sosyolojik tabakalarda dezavantajlılık dezavantajlı sosyolojik tabakalarda yer alan bireyler bu dezavantajları genellikle ekonomik açıdan yaşamaktadırlar. Bundan dolayı en başta yokluk olmak üzere yetersizlik, süreksizlik, sosyal güvence yoksunluğu, düşük sosyal statü, mevsimlik ve geçici işlerde çalışma ve eğitim odaklı istihdam olanaklarından faydalanamamaktadırlar. Bu tabakalarda yer alan bireyler altyapı ve üstyapı hizmetleri, düzenli ve sürekli istihdam olanakları, eğitim odaklı sosyal statü imkanları, yerleşim alanlarında yoğunluk gösteren her türlü eğitsel, politik, ekonomik ve sosyokültürel imkanlardan yoksundurlar (Özbaş, 2018).

Dezavantajlı birey daha çok bireylerin yaşadıkları ailelerin özgeçmişlerine dayalı olmanın yanında, bireyin kişisel özelliklerini de içine alan olumsuz yaşam koşulları ile ilgili dezavantajlardır. Bu bağlamda başta eğitim olmak üzere, düşük öğrenim düzeyi ve yoksulluk sınırının altında açlıkla mücadele eden bir tarzda yaşam koşuluna sahip olma, güvenlik ihtiyaçlarını ve temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayamama, sosyal güvencelerden ve istihdam olanaklarından mahrum olma gibi bir takım özellikler

dezavantajlı bireylerin hayatlarını etkileyen temel değişken niteliğindedir (Özbaş, 2018).

Dezavantajlı öğrenci şehirlerin veya sosyal alanların çevrelerinde yaşamalarından dolayı merkezi konumda yaşayan bireylere göre altyapı ve üstyapı hizmetlerinden yeteri miktarda faydalanamayan, eğitim bazında adrese dayalı sosyal adaletsizlikleri ve kamusal eşitsizlikleri yaşayan öğrencilerdir. Bunun yanında yaşadığı sosyal çevre ve ailesinin imkansızlıkları, özellikle anne olmak üzere anne ve babanın yetersiz eğitim durumu, etkili arkadaş çevresi ve yeterli hayat koşullarından uzak, ailesinin süreksiz ve düşük gelir düzeyi, sürekli ihtiyaçlarını karşılayabilecek sosyal güvenceleri den yoksun olan öğrencilerdir (Özbaş, 2018).

Öğrenci başarısı ile ekonomik altyapı arasındaki ilişki, eğitim politikası araştırmalarında sıklıkla ele alınan konulardan bir tanesidir. Yapılan çok sayıdaki çalışmada, öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmalarda elde edilen bulgular akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ekonomik altyapısı daha düşük olan bireyler arasından gelme ihtimalini yüksek olduğunu göstermektedir (OECD, 2011).

Bu bulgu ülkelerin uzun vadedeki planladıkları kalkınma hedefleri açısından kritik bir önemlidir. Çünkü dezavantajlı olan öğrencilerin akademik anlamda geride kalması gelecek nesillere olumsuz etkileri de beraberinde getirme riski yüksektir. Yaşamlarına dezavantajlı konumda başlayan öğrencilerin akademik anlamda başarılı olma ihtimalleri avantajlı öğrencilere nazaran daha düşük olmakta ve bu durum emek piyasasındaki olanakları sınırlı hale getirmektedir. Dolayısıyla dezavantajlı bireyler sahip oldukları sosyal statülerini değiştirme şansı azalmaktadır. Eğitim gelecek kuşakların yaşam koşullarını ve bireylerin olanaklarını daha iyi hale getirebilmek için önemli araçlardan bir tanesidir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları genellikle iş piyasasındaki durumu, akademik başarısı ve fizyolojik sağlıkları daha iyi oldukları gözlenmiştir (Case, 2002; Ermisch ve Pronzato, 2010; Tansel, 2004). Tüm bunlara ek olarak daha çok beceri ve bilgi kazanan öğrencilerin sosyal ve ekonomik koşulların düzenlemesi ile bu dezavantajlı konumdan çıkmalarına yardımcı olabilecek kariyere adım atma ihtimalleri yükselmektedir (Beller ve Hout, 2006).

Bu bağlamda, yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı altyapıdan gelip yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler incelenmeye başlanmıştır. Bu tip öğrencilere alanyazında dirençli öğrenciler denmektedir. Dirençte öğrenciler kapsamında yapılan araştırma bulguları, dezavantajlı öğrencileri akademik başarılarını yükseltebilmek

için politika üreticilerine ve eğitimin diğer paydaşlarına yardımcı oldukları ortaya çıkmıştır (Dinçel ve Oral, 2013).

İnsanların gelişmişlik düzeyi ile ülkelerin ekonomik büyüme düzeyleri arasındaki ilişki insanların gelişimini doğrudan etkileyerek erken çocukluk dönemi eğitimi uluslararası alanda önemli bir konuma gelmiştir. Bireylerin eğitimleri ailede başlayarak, okul, sokak, işyeri gibi bireylerin etkileşimde olduğu yerlerde devam etmektedir. Siyasi partiler, kitle iletişim araçları, dernekler ve diğer kurumlar eğitim sürecinde yer alan kurumlardır (Coşkun, 2010).

Çevre kalıtım ise eğitimde bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi sağlayan en önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir. Kalıtım, bireyin sahip olduğu genetik özellikler gereği öğrenmeye doğuştan yatkın olması şeklinde, çevre ise, bireylerin karakterlerinin şekil almasını sağlayan en önemli etken olarak düşünülmektedir. Çünkü birey, devamlı olarak etkileşimde olduğu çevrenin bireylerin kendisine çizmiş olduğu kalıplar aracılığıyla kendi kişilik çerçevesini oluşturmaktadır (Bal, 2014).

Eğitim bireylerin en temel haklarından bir tanesi olup anayasanın 42 maddesinde yer almaktadır. Birleşmiş Milletler eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) dezavantajlı grupları, etnik ve dinsel kökenleri, cinsiyetleri, ekonomik durumları, statüleri nedeniyle ekonomik ve toplumsal entegrasyon şansları diğer bireylere göre daha düşük olan bireyler olarak tanımlar. Bunlar gelir getiren bir mülkiyet veya araca sahip olmayan ve genellikle eğitim, konut ve sağlık gibi Temel gerekliliklerden yoksun olan kişilerdir. Bu kişiler ayrımcılığa uğramış olan sosyal gruplar, evsizler, sosyal güvenliği olmayan kişiler, eğitimsizler, yoksullar ve işsizler olarak ifade edilebilir (Kazu, 2019).



Şekil 1. Dezavantajlılığı doğuran faktörler

Dezavantajlı gruplar genellikle birbiriyle iç içedir ve birbirlerinden beslenirler. Örneğin eğitimsiz olan bireyler genellikle işsiz, işsiz olan bireyler çoğu kez sosyal güvenlikten yoksun ve yoksul olabilmektedirler. Gelir dağılımında var olan adaletsizlik, mutlak bir yoksula sebep olurken, dezavantajlı grupların da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Dezavantajlılık cinsiyete, yoksulluk, etnik grup ve ırka göre tanımlanmaktadır. Toplumdaki bireylerin kolay bir biçimde eriştiği imkanlara erişimlerinin engellenmesi bireyleri dezavantajlı hale getirmektedir. Bilgi, eğitim ve sağlık bunlara örnek olarak verilebilir. Dezavantajlı olan gruplar imkanlara erişirken yaşadıkları toplumda birden çok engelle karşı karşıya kalabilirler. Bu sorun ve engellilerin sosyal boyutları ihmal edilmemelidir. Bu söz konusu sorunların daha çok maddi imkan veya daha fazla devlet yardımı sunularak çözüleceğini düşünülmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Bu sorunlar ile ilgili sosyal çalışmaların yürütülmesi gerekir (Kazu, 2019).

Öğrencilerin ekonomik anlamda dezavantajlı ya da avantajlı olma durumları PISA çalışmalarında, ekonomik sosyal kültürel statü endeksine göre belirlenir. PISA'da düşük performans gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal ekonomik anlamda alt kısımda yer alan dezavantajlı öğrenciler olduğu görülmektedir. Sosyal ekonomik anlamda dezavantajlı olan bir grup öğrenci PISA verilerine göre başarı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu da ekonomik engellerin aşamasının mümkün olduğunu gösterir. Yüksek başarı gösteren dezavantajlı öğrenciler ülkenin sosyo-ekonomik dağılımında alt sıralarda yer almasına rağmen akademik başarıda üst sıralarda performans gösterebilmektedir (OECD, 2010).

Eğitim sistemlerinin, dezavantajlı durumda olan öğrencilere destek vermek ve bu öğrencilerin okulda akademik anlamda başarılı olmalarını sağlamak öğretmen ve okul yöneticilerinin sorunudur (Kazu, 2019).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, ekonomik altyapı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Bartley, 2006; Fındık ve Kavak, 2013; Gary, 1999; Hanushek, 2010; Hanushek ve Woessmann, 2010; Lacour ve Tissington, 2011; Maughan, 1988; McCoy, 2005; UNESCO, 2006;). Diğer taraftan, dezavantaj öğrencilerin okulda başarılı olabileceğine dair bulgular PISA raporlarında da desteklenmektedir (OECD, 2011). Birçok öğrenci, ülkenin ve okulun ekonomik olanaklarına rağmen yüksek performans sergilemektedir. Portekiz, Yeni Zelanda, Kore, Japonya, Finlandiya, Kanada ve Avustralya'da yer alan dezavantajlı öğrencilerin neredeyse yarısı uluslararası düzeyin üstünde başarı sergilemişlerdir (OECD, 2011). Ekonomik standartlarına rağmen iyi bir performans yakalayan ülkeler, eşitliği ve yüksek başarıyı bir arada hayata geçirmeyi

sağlamış olan ülkelerdir. Buda mükemmelliğin ve eşitliğin bir arada yer alabileceğini ortaya koyar (OECD, 2010).

2.5. İlkokullarda yetiştirme programı

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı fırsat eşitliğini sağlamak için öncelikle 1 Eylül 2015 tarihinde dershaneleri kapatıp istekli ve uygun olanları özel okula dönüştürmüştür. Kapatılan dershanelerin yerine isteyen öğrencilerin eksikliklerini gidermesi, kendini geliştirmesi ve sınavlara hazırlanması amacıyla tamamen ücretsiz verilen destekleme ve yetiştirme kurslarını açmıştır.

Eğitimde nitel bir iyileşme ya da kalitenin en önemli göstergesi, bölgesel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin eğitim başarısını belirlemedeki etkisini azaltarak toplumun tümüne kaliteli ve nitelikli eğitim sunmak ile ilgilidir. Türkiye’de herkese eşit ve nitelikli bir eğitim vermek adına birtakım iyileştirmelerin yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Eğitime erişimde önemli ilerlemeler görülmekle beraber kalitenin artırılması ve eşitsizliklerin giderilmesi konusunda ciddi çalışmalara ihtiyaç duyulmakta ve risk oluşturabilecek durumlara karşı gerekli tedbirlerin alınması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Okuma, yazma, okuduğunu anlama becerileri ile doğal sayılar ve doğal sayılarla dört işlem öğrenme alanlarına yönelik öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyacının erken sınıflarda ortaya çıkarılması ve öğrencilerin desteklenmesi amacıyla yeni bir sistem planlanması, eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda ortaya çıkaracak araçların kullanılması veya bu süreçlerin değerlendirilmesi eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu amaçla İlkokullarda Yetiştirme Programı Taslak Programı geliştirilmiştir. *İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ülkemize millî bir model sunmaktadır.* Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını temel becerilerin kazandırılmasını erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlayan ve ilkokulların 3 ve 4. sınıflarına devam eden, önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin

giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programıdır (MEB, 2018).

Programın hedef kitlesini ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, Türkçe ve matematik derslerinden İYEP kapsamında belirlenen kazanımları edinmeyen öğrenciler oluşturmaktadır. Hedef grubun büyük çoğunluğunu oluşturacağı öngörülen sığınmacılar, göçmenler ve geçici koruma altındaki çocukların eğitim sistemine akranları gibi sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında psikososyal desteğin önemi büyüktür. Bu sebeple programın geliştirilme sürecinde Türkçe ve matematik disiplinlerinin yanında psikososyal destek de ayrı bir alan olarak ele alınmış ve diğer iki disiplin ile entegre edilmiştir. Programın özellikle temel becerilerin edinilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmekle beraber uygulamanın etkili ve verimli olmasında en önemli rolün öğretmenlerde olduğu değerlendirilmektedir (MEB, 2018).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma modeli olarak basit tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelle öğretmen ve yönetici görüşlerini göre İYEP'in Özel Amaçlarının, İlkelerinin, Türü ve İçeriğinin, Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının etkililik düzeyleri belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Mersin ilinde İYEP kurslarında görev yapan öğretmenler ve kurslardan sorumlu yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Mersin ili Tarsus ilçesinde İYEP kurslarında görevli 194 öğretmen ve 49 yöneticiden geri dönüt alınabilen 178 öğretmen ve kurslardan sorumlu 40 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 218 kişiden veri toplanmıştır.

Tablo 1'de araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri verilmektedir.

Tablo 1

Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	82	37,60
	Erkek	136	62,40
Kıdem	1-10 yıl	37	17,00
	11-15 yıl	66	30,30
	16-20 yıl	61	28,00
	21-35 yıl	54	24,80
Branş	Sınıf Öğretmeni	178	82,10
	Diğer	40	17,90
Modül	Yönetici	40	19,80
	Diğer	178	80,20
Eğitim Durumu	Lisans	199	91,30
	Yüksek Lisans	19	8,70
Toplam		218	100

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden %37,6'sını kadın, %62,4'ünü ise erkek yönetici ve öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise %17'si meslekteki yılı 1-10 yıl arasındadır. 11-15 yıl arasındaki mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yüzdesi %30,3, 16-20 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenler %28'ini ve 21-35 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ise %24,8'dir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin branşlarına bakıldığında ise %82,1'ini sınıf öğretmenleri %17,9'unu ise diğer branşlara sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kullandıkları modüllere ilişkin oranlara bakıldığında %19,8'i yönetici modülünü, %80,2'si diğer modelleri kullanmaktadır. Diğer müdüre ilişkin ayrıntılı tablo Tablo 3'te verilmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %91,3'ü lisans mezunu iken %8,7'si Yüksek Lisans mezunudur.

Tablo 2

İYEP'e Devam Eden Öğrenci Sayıları Tablosu

	Frekans	Yüzde
Yabancı	88	29.04
Sığınmacı	9	2.97
Mülteci	9	2.97
Göçer	5	1.65
Mevsimlik İşçi	13	4.29
Diğer	179	59.08
Toplam	303	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmış oldukları okullarda İYEP programına devam eden öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmektedir. Buna göre İYEP programına devam eden öğrencilerin %29,04'ünü yabancı uyruklu öğrenciler, yüzde %2,97'sini sığınmacı ve mülteci öğrenciler, %1,65'ini göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları, %4,29'unu mevsimlik tarım işçilerinin çocukları ve %59,08'ini diğer öğrenciler olmak üzere toplam 303 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Bu araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlayan ve ilkokulların 3 ve 4.sınıflarına devam eden, önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu kapsamda belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programı olarak tanımlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla 40 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından İYEP uygulama kılavuzu esas alınarak hazırlanmıştır.

Tablo 3

Güvenirlilik Testi

	Cronbach's Alpha Değeri	Madde sayısı
Programın Özel Amaçlarına Yönelik Maddeler	.94	13
Programın İlkelerine Yönelik Maddeler	.67	6
Programın Türü ve İçeriğine Yönelik Maddeler	.90	10
Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına Yönelik Maddeler	.86	11
Tüm Ölçek	0.93	40

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ilkokullarda yetiştirme programının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 40 maddeden oluşan ölçek verilmiştir. Bu ölçekte yer alan maddelerin ilk 13 maddesi programın özel amaçlarına yönelik olan maddelerdir. 14-19 arasındaki maddeler programın ilkelerine yönelik olan maddeler, 20-29 arasındaki maddeler programın türü ve içeriğine yönelik maddeler ve 30-40 arasındaki maddeler ise programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Tüm bu boyutlara yönelik ölçeğin güvenirlik katsayıları ayrı ayrı hesaplanmış ve tablo 5'te verilmiştir. 13 maddeden oluşan programın amaçlarına yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı ,94, 6 maddeden oluşan programın ülkelerine yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı ,67, 10 maddeden oluşan programın türü ve içeriğine yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı ,90 ve 11 maddeden oluşan programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı ise ,86 olarak ölçülmüştür. Tüm ölçek değerlendirildiğinde 40 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere bakıldığında gerek alt boyutları gerekse de tüm ölçekte hesaplanan değerler kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Belirlenen problem durumuna göre hazırlanan veri toplama aracı, gerekli izinler alındıktan sonra 11 Mart 2019 – 30 Nisan 2019 tarihleri arasında Mersin ili Tarsus ilçesinde İYEP uygulayan ilkokullarda İYEP kursu veren öğretmenlere ve İYEP kursu ile ilgilenen yöneticilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Toplam 243 form dağıtılmış 239 form

toplanmıştır. Toplanan formların 218 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınmayan formalar araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler tarafından ölçümün sağlıklı olmasını engelleyecek düzeyde işaretleme yapmış olmalarından dolayı dikkate alınmamıştır.

3.4. Verilerin analizi

Toplanan formlarda yer alan veriler bilgisayara sayısal olarak yüklenmiş ve analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Veriler normal ve anormal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin çözümlenelerde frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. İki veri dizisi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov, ANOVA, Mann Whitney U testlerinin yanı sıra ilişkisiz örneklemlerde t-testinden yararlanılmış ve bulgular alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmaların da ışığında çok yönlü karşılaştırılması yapılarak yorumlanmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım da olmadığına ilişkin yapılan normallik testleri sonucunda cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumları ile mezun oldukları branş değişkenleri ise anormal dağılım göstermiş ve analizler bu bağlamda yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni için t testi, kıdem değişkeni için ANOVA testi, eğitim durumu değişkeni için Mann Whitney U testi ve branş değişkeni için de Mann Whitney U testi yapılmıştır. Alt problemlerin analizinde bağıl değişken(V) yorumlanmıştır. ($V < 25$) ise yönetici ve öğretmen görüşleri birbirine benzemekte, ($V > 25$) ise görüşler farklılaşmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin modüllere göre çoklu yanıt sonuçları, programın özel amaçlarının, ilkelerinin, türü ve içeriğinin, ölçme değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin tablolar ve cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim düzeylerini gösteren anlamlılık tabloları yer almaktadır.

4.1. Örneklemeye ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin modüllere göre çoklu yanıt sonuçları Tablo 4' te verilmektedir.

Tablo 4

Modüllere Göre Çoklu Yanıt

Modül	Frekans	Modülün, tüm seçimler (625) içindeki oranı	Modülün, tüm katılımcılar (178) içindeki oranı
Türkçe 1. Modül	76	12.2%	42.9%
Türkçe 2. Modül	97	15.5%	54.8%
Türkçe 3. Modül	109	17.4%	61.6%
Matematik 1. Modül	122	19.5%	68.9%
Matematik 2. Modül	116	18.6%	65.5%
Matematik 3. Modül	105	16.8%	59.3%
Toplam	625	100.0%	353.1%

Türkçe 1. Modül dinleme/izleme 3 kazanım, konuşma 1 kazanım olmak üzere 4 kazanımdan oluşmakta uygulama için 5 ders saati süre verilmektedir. Türkçe 2. Modül dinleme/izleme 1 kazanım, okuma 4 kazanım, yazma 3 kazanım olmak üzere 8 kazanımdan oluşmakta uygulama için 70 ders saati süre verilmektedir. Türkçe 3. Modül okuma 2 kazanım, yazma 2 kazanım olmak üzere 4 kazanımdan oluşmakta uygulama için 15 ders saati süre verilmektedir. Türkçe 3 modül, 16 kazanım ve 90 saat uygulama süresinden oluşmaktadır.

Matematik 1. Modül doğal sayılar 4 kazanım, toplama çıkarma 6 kazanım olmak üzere 10 kazanımdan oluşmakta, uygulama için 24 ders saati süre verilmektedir. Matematik 2. Modül doğal sayılar 3 kazanım, toplama çıkarma 4 kazanım, çarpma bölme 5 kazanım olmak üzere 12 kazanımdan oluşmakta, uygulama için 32 ders saati süre verilmektedir. Matematik 3. Modül doğal sayılar 1 kazanım, toplama çıkarma 2 kazanım, çarpma bölme 4 kazanım olmak üzere 7 kazanımdan oluşmakta, uygulama için 14 ders saati süre verilmektedir. Matematik 3 modül, 29 kazanım ve 70 saat uygulama süresinden oluşmaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kullanmış oldukları modüllere ilişkin çoklu yanıt tablosu yer almaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler birden fazla modülü kullanmaktadırlar. Araştırmada yer alan 178 öğretmen tabloda belirtildiği üzere Türkçe'den 3 modül ve matematikten 3 modülü kullanmaktadırlar. Kullanılan toplam modül sayısı 625 tir. Tüm modüller içerisinde %12,2'lik kısmını Türkçe 1. Modül, %15,5'lik kısmını Türkçe 2. Modül, %17,4'lük kısmını Türkçe 3. Modül, %19,5'lik kısmını matematik 1. Modül, %18,6'lık kısmını matematik 2.modül ve %16,8'lik kısmını ise matematik 3. modül oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kullanmış oldukları tüm modüllerin oranı %353,1 olarak hesaplanmış ve neredeyse bir öğretmen aynı anda 2 modülü kullanmaktadır.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

Bu bölümde alt problemlere ilişkin programın özel amaçları, ilkeleri, türü ve içeriği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri

Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Programın Özel Amaçlarının Gerçekleştirilebilmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Madde No	Maddeler		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	tamamen	x	ss	v
Madde 1	Dinleme Becerisi	f	1	20	81	101	15	3.50	0.78	22.16
		%	0.50	9.20	37.20	46.30	6.90			
Madde 2	Konuşma Becerisi	f	1	18	84	98	17	3.51	0.78	22.07
		%	0.50	8.30	38.50	45	7.80			
Madde 3	Okuma Becerisi	f	4	21	75	97	21	3.50	0.87	24.69
		%	1.80	9.60	34.40	44.50	9.60			
Madde 4	Yazma Becerisi	f	4	26	86	84	18	3.39	0.87	25.62
		%	1.80	11.90	39.40	38.50	8.30			
Madde 5	Okuduğunu Anlama Becerisi	f	4	45	88	68	13	3.19	0.89	28.03
		%	1.80	20.60	40.40	31.20	6			
Madde 6	Matematiksel okur yazarlık becerisi	f	5	36	95	68	14	3.23	0.88	27.29
		%	2.30	16.50	43.60	31.20	6.40			
Madde 7	Matematiksel kavramları anlama becerisi	f	3	42	91	70	12	3.21	0.86	26.93
		%	1.40	19.30	41.70	32.10	5.50			
Madde 8	Matematiği günlük hayatta kullanma	f	5	46	100	58	9	3.09	0.85	27.61
		%	2.30	21.10	45.90	26.60	4.10			

	becerisi									
Madde 9	Problemleri kendi düşüncelerini ifade etme becerisi	f	6	59	93	51	9	2.99	0.89	29.59
		%	2.80	27.10	42.70	23.40	4.10			
Madde 10	Matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisi	f	9	61	94	45	9	2.93	0.90	30.84
		%	4.10	28	43.10	20.60	4.10			
Madde 11	Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisi	f	5	41	67	82	23	3.35	0.98	29.18
		%	2.30	18.80	30.70	37.60	10.60			
Madde 12	Matematiğe karşı öz güvenli bir yaklaşım geliştirme becerisi	f	5	36	75	84	18	3.34	0.93	27.79
		%	2.30	16.50	34.40	38.50	8.30			
Madde 13	Psikososyal destek olarak eksikliklerini giderilme becerisi	f	18	39	81	64	16	3.10	1.05	33.75
		%	8.30	17.90	37.20	29.40	7.30			
Birinci Boyutun Aritmetik Ortalaması (\bar{x}) =				3.25			Standart Sapması (ss) = 0.88			

Tablo 5'te ilkökul yetiştirme programının özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik verilen cevapların frekansları, ortalama puanları, standart sapmaları ve bağıl değişimleri verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin verilen cevapların ortalaması 3,25 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca standart sapması da 0,88 olarak hesaplanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin ilkökul yetiştirme programının özel amaçlarına ilişkin alt boyutuna verdikleri cevapların ortalama puanlarına bakıldığında yönetici ve öğretmenler ilkökul yetiştirme programının özel amaçları kapsamında dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin büyük ölçüde karşılandığı görüşünü bildirmişlerdir. Bunun yanında yönetici ve öğretmenler ilkökul yetiştirme programının özel amaçlarında yer alan problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade

etme becerisi ve matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisinin kısmen karşılandığını belirtmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticiler İYEP'in dinleme, konuşma ve okuma becerisine büyük ölçüde katkı sağladığı görüşünde ($V < 25$) olduğu için birleşirken; programın özel amaçlarının diğer maddelerinde ($V > 25$) hesaplandığından ciddi görüş ayrılıkları var olup, farklı cevaplar vermişlerdir.

Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri

Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Programın İlkelerinin Ne Düzeyde Gözetildiğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Madde No	Maddeler		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	x	ss	v
Madde 14	Eksiklikler doğrultusunda programa alınırlar.	f	1	6	27	106	78	4,17	0,78	18,73
		%	0,50	2,80	12,40	48,60	35,80			
Madde 15	Buldukları okullarda yetiştirme programdan yararlanırlar.	f	4	3	32	81	98	4,22	0,88	20,81
		%	1,80	1,40	14,70	37,20	45			
Madde 16	Tespit ve uygulanma sürecinde ayrışmayı önleyici tedbirler alınmıştır.	f	6	10	44	100	58	3,89	0,94	24,27
		%	2,80	4,60	20,20	45,90	26,60			
Madde 17	Psikososyal destek sağlanmıştır.	f	23	20	62	79	34	3,37	1,17	34,69
		%	11	9,20	28,40	36,20	15,60			
Madde	Öğrenci	f	0	3	28	126	61	4,12	0,67	16,27

18	devami sağlanmıştır.	%	0	1,40	12,80	57,80	28			
Madde 19	Velilerden ücret alınmamıştır.	f	6	1	3	7	201	4,82	0,73	15,22
		%	2,80	0,50	1,40	3,20	92,20			
İkinci Boyutun Aritmetik Ortalaması (x) =					4,10		Standart Sapması (ss) = 0,86			

Tablo 6’da ilkökul yetiştirme programının ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların ortalama puanları verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin verdikleri cevap ortalaması 4,10 olarak hesaplanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin tamamına yakını ilkökul yetiştirme programına devam eden öğrenci velilerinden hiçbir isim altında ücret alınmadı görüşünde ($V < 25$) olduğu için birleşmişlerdir. Bunun yanında yönetici ve öğretmenler ilkökul yetiştirme programının öğrencilere psikososyal destek sağladığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar ve görüşler birbirinden ($V > 25$) olduğundan farklılaşmaktadır.

Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri

Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Programın Türü ve İçeriğinin Uygunluğuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Madde No	Maddeler		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	x	ss	v
Madde 20	Öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmıştır.	f	0	3	23	85	107	4,36	0,73	16,64
		%	0	1,40	10,60	39	49,10			
Madde	Modüler bir	f	1	3	29	86	99	4,28	0,78	18,22

21	yapıda tasarlanmıştır.	%	0,50	1,40	13,30	39,40	45,40			
Madde 22	Sarmal yapıda kurgulanmıştır.	f	5	13	42	87	71	3,95	0,98	24,90
		%	2,30	6	19,30	39,90	32,60			
Madde 23	Öğretim materyalleri modülerdir.	f	1	9	49	82	77	4,03	0,89	22,00
		%	0,50	4,10	22,50	37,60	35,30			
Madde 24	Öğretim materyalleri sarmaldır.	f	5	10	53	86	64	3,89	0,96	24,64
		%	2,30	4,60	24,30	39,40	29,40			
Madde 25	Farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkanı sunmaktadır.	f	1	13	45	94	65	3,96	0,89	22,40
		%	0,50	6	20,60	43,10	29,80			
Madde 26	Bireysel öğrenme hızını dikkate alır.	f	11	9	48	96	54	3,79	1,02	27,00
		%	5	4,10	22	44	24,80			
Madde 27	Öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamaktadır.	f	4	11	49	98	56	3,88	0,91	23,60
		%	1,80	5	22,50	45	25,70			
Madde 28	Türkçe dersi öğretim programları ilk dört sınıf kazanımlarına göre belirlenmiştir.	f	1	11	56	83	67	3,94	0,90	22,82
		%	0,50	5	25,70	38,10	30,70			
Madde 29	Matematik dersi öğretim programları ilk dört sınıf kazanımlarına göre belirlenmiştir.	f	1	12	44	93	68	3,99	0,88	22,14
		%	0,50	5,50	20,20	42,70	31,20			
Üçüncü Boyutun Aritmetik Ortalaması (x) =					4,01	Standart Sapması (ss) = 0,89				

Tablo 7'de programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik yönetici ve öğretmenlerin

kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevapların frekans, ortalama, standart sapma ve bağıl değişkenlerine yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin programın türü ve içeriğine ilişkin verdikleri cevapların ortalaması 4,01 olarak hesaplanmıştır. Yönetici ve öğretmenler ilkökul yetiştirme programının halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlandığı ve ilkökul yetiştirme programının modüler bir yapıda tasarlandığı görüşüne büyük ölçüde katılmaktadır ve görüşleri ($V < 25$) olduğundan birbirine benzerdir. Bunun yanında yönetici ve öğretmenler ilkökul yetiştirme programının öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına dikkate aldığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar ve görüşleri ($V > 25$) olduğu için farklılaşmaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Programın Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Göre Uygulanıp Uygulanmadığına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Madde No	Maddeler		Hiç	Çok Az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	x	ss	v
Madde 30	Modül seviyeleri öğrenci belirleme aracı ile belirlenmiştir	f	1	3	23	41	150	4,54	0,77	17,05
		%	0,50	1,40	10,60	18,80	68,80			
Madde 31	ÖBA'nın uygulanmasında öğretmen yönergeleri formu kullanılmıştır.	f	2	4	22	48	142	4,49	0,82	18,31
		%	0,90	1,80	10,10	22	65,10			
Madde 32	Yönergeler uygulama ve değerlendirilmede kullanılacak puanlama anahtarı	f	2	5	24	66	121	4,37	0,84	19,20
		%	0,90	2,30	11	30,30	55,50			

	içerir.									
Madde 33	ÖBA öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır.	f	1	3	11	47	156	4,62	0,69	14,91
		%	0,50	1,40	5	21,60	71,60			
Madde 34	ÖBA' ya verilen cevaplar, sınıf öğretmeni tarafından e-Okul İYEP İşlemleri Modülüne işlenmiştir.	f	1	3	9	22	183	4,76	0,64	13,40
		%	0,50	1,40	4,10	10,10	83,90			
Madde 35	Modül seviyeleri ve programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmıştır.	f	1	4	5	26	182	4,76	0,63	13,19
		%	0,50	1,80	2,30	11,90	83,50			
Madde 36	Özel eğitim tanısı olan öğrenciler belirleme sürecine dahil edilmemiştir.	f	24	3	13	25	153	4,28	1,32	30,74
		%	11	1,40	6	11,50	70,20			
Madde 37	Değerlendirmede İYEP öğrenci etkinlik kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmıştır.	f	0	1	23	53	141	4,53	0,70	15,44
		%	0	0,50	10,60	24,30	64,70			
Madde 38	Türkçe ve matematik 3. modülü almış öğrencilere öğrenci değerlendirme aracı kullanılmıştır.	f	8	5	17	52	136	4,39	0,99	22,51
		%	3,70	2,30	7,80	23,90	62,40			
Madde 39	ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmıştır.	f	8	5	15	54	136	4,40	0,98	22,27
		%	3,70	2,30	6,90	24,80	62,40			
Madde 40	Öğretmen yönergeleri formu açıklamaları ve puanlama	f	7	6	13	55	137	4,42	0,96	21,68
		%	3,20	2,80	6	25,20	62,80			

anahtarını içerir.

Dördüncü Boyutun Aritmetik Ortalaması (x) = 4,51

Standart Sapması (ss) = 0,85

Tablo 8'de ilköğretim yetiştirme programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına ilişkin maddelerin frekans, ortalama, standart sapma ve bağıl değişimlerine yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevapların puan ortalaması 4,51 olarak hesaplanmıştır. Yönetici ve öğretmenler öğrenci belirleme aracına öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP işlemleri modülüne işlendiği ve e-okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP işlemleri modülünden, modül seviyeleri ile birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alındığı görüşüne neredeyse tamamı katılmışlardır ve görüşler ($V < 25$) olduğu için birbirine çok yakındır. Yönetici ve öğretmenler, öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarlarını içerdiği görüşüne büyük ölçüde katılmaktadır. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler özel eğitim tanısı olan öğrencileri belirleme sürecine dahil edilmediği görüşüne büyük ölçüde katılmışlardır fakat ($V > 25$) olduğu göz önünde bulundurulursa verilen cevaplar birbirinden farklılaşmıştır.

4.3. Değişkenlerin anlamlılık düzeylerine ilişkin bulgular

İYEP' in etkililiğinin cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular bu bölümde verilmiştir.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 9'da birinci alt probleme ilişkin T testi sonuçları verilmiştir. Birinci alt problemde katılımcıların İYEP'in etkinliğine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T testi yapılmış ve sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 9.

Katılımcıların İYEP'in Etkililiğine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Değişkeni T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	s	sd	t	p
Kadın	82	160,58	18,19	216	2,52	.01
Erkek	136	154,11	18,54			

p<.05

T testi sonuçlarına bakıldığında İYEP'in etkinliğine yönelik cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T testi sonucu 0,01 olarak hesaplanmış ve anlamlılık düzeyi ,05 altında olduğundan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla bir ortalamaya sahip olduğundan kadınların erkeklere göre İYEP programının daha etkili olduğu görüşündedir.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 10

Kıdem Değişkeni Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	x	ss
1-10 yıl	37	156.64	17.37
11-15 yıl	66	156.37	16.08
16-20 yıl	61	155.70	19.47
21-35 yıl	54	157.62	21.65

Farklı yaş gruplarını ilişkin betimsel istatistikler tablo 8'de verilmiştir. Buna göre katılımcılardan 37'si 1-10 yıl, 66'sı 11-15 yıl, 61'i 16-20 yıl ve 54'ü ise 21-35 yıl

tecrübeye sahip yönetici ve öğretmenlerdir. Kıdem değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları yapılmıştır.

Tablo 11.

Katılımcıların İYEP'in Etkililiğine İlişkin Görüşleri Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	108,79	3	36,26	,10	,95
Gruplariçi	75289,24	214	351,81		
Toplam	75398,04	217			

İYEP' in etkililiğine ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre sonuçları tablo 12'de gösterilmektedir. Katılımcıların İYEP'in katkı düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki tecrübelerini göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdeme göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri mezun oldukları bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U-testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Katılımcıların İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin görüşlerinde mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, anlamlılık düzeyi olan 0,05 değerinden büyük bir p değeri hesaplanmıştır. Katılımcıların İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin görüşlerinde mezun oldukları bölümün anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12

Katılımcıların İYEP'in Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre U-Testi Sonucu

Brans	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Sınıf Öğretmeni	179	111,75	20003,50	3087,50	,25
Diğer	39	99,17	3867,50		
					p<.05

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre katılımcıların İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U-testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların İYEP'in Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre U Testi Sonucu

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	P
Lisans	197	108,46	21366,50	1863,50	,97
Yüksek Lisans	19	108,92	2069,50		

Katılımcıların İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları tablo 13'de verilmiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre katılımcıların İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Değişkenlerin İYEP programının alt boyutlarına ilişkin anlamlılık düzeylerine ilişkin analizleri

Tablo 14'de İYEP'in etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinde İYEP programının özel amaçlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ilişkin T testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyetin Özel Amaçların Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	s	sd	t	p
Kadın	82	44,19	8,42	216	2,43	,01
Erkek	136	41,22	8,92			

Tablo 14 incelendiğinde T testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre İYEP programının etkililiğine ilişkin özel amaçlarda, İYEP programının etkililiğinde programın özel amaçlarına ulaşmada kadınların erkeklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15

Kıdemın Özel Amaçların Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	52,19	3	17,40	,22	,88

Gruplarıçi	16906,68	214	79,00
Toplam	16958,88	217	

İYEP programının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine programın alt boyutu olan özel amaçlarına ilişkin kıdem değişkeninin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkaran ANOVA testi sonuçları tablo 15'de yer almaktadır. Tabloya bakıldığında programın özel amaçlarına ulaşmada öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın özel amaçlarının öğretmen ve yöneticilerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16

Branşın Özel Amaçların Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Sınıf Öğretmeni	179	112,20	20083,00	3008,00	,17
Diğer	39	97,13	3788,00		

Programın özel amaçlarına ulaşmada öğretmenlerin mezun oldukları branş değişkeninin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları alanın İYEP programının özel amaçlarına ulaşmada anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın özel amaçlarının öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17

Eğitim Durumunun Özel Amaçların Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Lisans	197	107,48	21174,00	1671,00	,44
Yüksek Lisans	19	119,05	2262,00		

Tablo 17' de yer alan öğretmenlerin eğitim durumlarının programın özel amaçlarına ulaşmada etkili olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin İYEP programının etkinliğinde programın özel amaçlarına ilişkin anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer alt boyut olan program ilkelerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 18

Cinsiyetin İlkelerin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	s	sd	t	p
Kadın	82	25,02	2,96	216	1,54	0,12
Erkek	136	24,32	3,38			

İYEP programının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinde programın ilkelerinin cinsiyet değişkeni testi sonucu tablo 18'de verilmiştir. Programın etkili olmasının program ilkeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

İYEP programının etkililiğinde program ilkelerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Kıdemin İlkelerin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	32,44	3	10,81	1,02	,38
Gruplarıçi	2254,39	214	10,53		
Toplam	2286,84	217			

ANOVA testi sonuçlarına göre programın ilkelerinin programın etkililiğinde yönetici ve öğretmenlerin meslekteki geçirmiş oldukları yıl arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın ilkelerinin öğretmen ve yöneticilerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Branşın İlkelerin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Sınıf Öğretmeni	179	109,52	19604,00	3487,00	,99
Diğer	39	109,41	4267,00		

Öğretmenlerin mezun oldukları branş ile programın etkililiğini programın ilkelerine göre farklılık gösterip göstermediğini ilişkin Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları alan ile İYEP programının etkili olmasında program ilkelerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın ilkelerinin öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21

Eğitim Durumunun İlkelerin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Lisans	197	108,59	21393,00	1853,00	,94
Yüksek Lisans	19	107,53	2043,00		

Program ilkelerinin öğretmenlerin eğitim durumu ile farklılık olup olmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin İYEP programının etkililiğinde program ilkelerinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Programın türü ve içeriğinin programının etkililiğine ilişkin cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren T testi sonucu Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22

Cinsiyetin Tür ve İçeriğinin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi T Testi

Cinsiyet	n	X	s	sd	t	p
Kadın	82	41,30	6,52	216	2,19	,029
Erkek	136	39,30	6,51			

Yapılan T testi sonucuna göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre programın türü ve içeriğinin İYEP programının etkili olmasında kadınların erkeklere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle kadınlar erkeklere göre programın türü ve içeriğinin İYEP programında daha etkili olduğu görüşünü

belirtmektedirler.

İYEP programının etkililiğinin program türü ve içeriğinin öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan ANOVA testi sonuçları tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23

Kıdemin Tür ve İçeriğinin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi ANOVA Testi

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	45,65	3	15,21	,34	,79
Gruplariçi	9345,68	214	43,67		
Toplam	9391,33	217			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekteki yılları ile İYEP programının etkililiğinde programın türü ve içeriğinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın türü ve içeriğinin yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Branşın Tür ve İçeriğinin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi

Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Sınıf Öğretmeni	179	111,06	19880,00	3211,00	,43
Diğer	39	102,33	3991,00		

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile İYEP programının etkililiğinin de programın türü ve içeriğinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları alan ile İYEP programının etkinliğinde program türünün ve içeriğinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın türü ve içeriğinin yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 25' da verilmiştir.

Tablo 25

Eğitim Durumun Tür ve İçeriğinin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Lisans	197	108,01	21277,50	1774,50	,70
Yüksek Lisans	19	113,61	2158,50		

Öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim durumları ile programının etkinliğinde programın türü ve içeriğinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumları ile İYEP programının etkililiğinde program türü ve içeriğinin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır

İYEP programının diğer bir alt boyutu olan programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet ile İYEP programının etkililiğinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin T testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Cinsiyetin Ölçme ve Değerlendirmenin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi T Testi

Cinsiyet	n	X	s	sd	t	p
Kadın	82	50,06	6,50	216	,89	,37
Erkek	136	49,26	6,17			

Tablo 26’ da yer alan T testi sonucuna göre cinsiyetin programın etkilerinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin meslekteki geçirmiş oldukları yıl ile İYEP programının etkililiğinin de programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 27’ de verilmektedir.

Tablo 27

Kıdemın Ölçme ve Değerlendirmenin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi ANOVA Testi

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplararası	45,65	3	15,21	,34	,79
Gruplariçi	9345,68	214	43,67		
Toplam	9391,33	217			

Tablo 27’ de yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemleri ile İYEP programının etkililiğinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP’in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Branşın Ölçme ve Değerlendirmenin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi

Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Sınıf Öğretmeni	179	111,72	19997,50	3093,50	,25
Diğer	39	99,32	3873,50		

İYEP programının etkililiğinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenlerin mezun oldukları alan ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları alan ile İYEP programının etkililiğinin programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, normallik varsayımını karşılamadığından dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29

Eğitim Durumunun Ölçme ve Değerlendirmenin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Etkisi U Testi

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Lisans	197	108,30	21335,50	1832,50	,87
Yüksek Lisans	19	110,55	2100,50		

Öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumları ile İYEP programının etkinliğinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre İYEP programının etkililiğinde programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumları arasında

anlamli farklilik tespit edilememiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve tartışma

İYEP öğretmen ve yönetici görüşlerine göre özel amaçları, ilkeleri, tür ve içeriği, ölçme değerlendirme yaklaşımları büyük ölçüde etkilidir.

Yönetici ve öğretmenlerin ilkokul yetiştirme programının özel amaçların gerçekleştirilebilmesine yönelik dinleme, konuşma ve okuma becerilerine daha büyük katkı sağladığı fakat problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi ve matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisinin kısmen karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın özel amaçlarından matematiksel kavramların kazanılmasında okullar arası uygulama farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Matematik dersine yönelik kazanımların edinilmesinde yaşanan sıkıntılar programın daha da bireyselleştirilmesi gerektiğini ve uygulama süresinin yeniden düzenlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca modüllerin kazanımlarına yönelik seviye seviye etkinlik içeren kaynaklara, ev çalışma kitaplarına ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Programının etkililiğine ilişkin özel amaçlarda, İYEP' in etkililiğinde programın özel amaçlarına ulaşmada kadınların erkeklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki tecrübeleri, eğitim düzeyleri ve branşları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Programın özel amaçlarının yönetici ve öğretmenler tarafından kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul yetiştirme programının ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin tamamına yakını ilkokul yetiştirme programına devam eden öğrenci velilerinden hiçbir isim altında ücret alınmadı görüşüne tamamen katılmıştır. Bunun yanında yönetici ve öğretmenler ilkokul yetiştirme programının öğrencilere psikososyal destek sağladığı görüşüne kısmen katılmakla beraber uygulamalar arası farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın en önemli amaçlarından biri olan psikososyal destek

sağlanması konusunda uygulayıcılar sorun yaşamakta ve iki uçlu cevaplar vermektedir. Kazanım- uygulama süresi yetersizliği öğretmenlerin psikososyal destek sağlayacak etkinlikleri yapmasına zaman tanımadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. İYEP' in etkili olmasında program ilkeleri ile cinsiyet, mesleki tecrübeleri, eğitim düzeyleri ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Programın ilkelerinin yönetici ve öğretmenler tarafından büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik yönetici ve öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulardan halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlandığı ve ilkökul yetiştirme programının modüler bir yapıda tasarlandığı görüşüne büyük ölçüde katılmaktadır. Bunun yanında yönetici ve öğretmenler ilkökul yetiştirme programının öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına dikkate aldığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Programın daha esnek hale getirilerek uygulayıcıların bireysel çalışmalara daha fazla zaman ayırması gerekmektedir. Ayrıca sınıftaki öğrenci sayısının azaltılarak bireysel öğrenmelere ağırlık verilmesi gerekliliği görülmüştür. Kadınlar erkeklere göre programın türü ve içeriğinin etkililiğine ilişkin görüşlere etkisinin daha fazla olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki tecrübeleri, eğitim düzeyleri ve branşları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Programın türü ve içeriğinin programın etkinliğinde büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkökul yetiştirme programının programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına ilişkin yönetici ve öğretmenler öğrenci belirleme aracına öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP işlemleri modülüne işlendiği ve e-okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP işlemleri modülünden, modül seviyeleri ile birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alındığı görüşüne neredeyse tamamı katılmışlardır. Yönetici ve öğretmenler, öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarlarını içerdiği görüşüne büyük ölçüde katılmaktadır. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler özel eğitim tanısı olan öğrencileri belirleme sürecine dahil edilmediği görüşüne büyük ölçüde katılmışlardır fakat verilen cevaplar birbirinden farklılaşmıştır. Okullar arasında uygulama farklılıkları vardır. Bunun sebebi ise kılavuzda konuyla ilgili net bir madde olmamasından kaynaklanmaktadır. İYEP' in etkili olmasında program ölçme ve değerlendirilmesi ile cinsiyet, mesleki tecrübeleri, eğitim düzeyleri ve branş değişkenleri arasında anlamlı

farklılık ortaya çıkmamıştır. Programın etkinliğinde ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının neredeyse tamamen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kadınların görüşlerine göre İYEP, erkeklerin görüşlerine oranla daha etkilidir. İYEP'in etkililik düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinde kıdem, mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeylerine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin ankete verdikleri cevaplardan yola çıkarak programın etkili olduğunu ancak değiştirilmesi gereken yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler iki kat ücret ve ekstra hizmet puanı alırken İYEP kurslarında görev alan öğretmenlerin bu olanaklara sahip olmaması öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir.

5.2. Öneriler

İYEP' in etkililiğini arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından aşağıda belirtilen öneriler önerilir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Programın özel amaçlarından olan öğrencilerin tüm matematiksel kazanımları kazanma düzeyinin arttırılmasına yönelik yeni öğretim materyalleri tasarlanması, öğretmenlere yönelik matematiksel öğrenmeyi arttıracak materyal tasarlama yarışması yapılabilir.
- Özel amaçlardan olan problem çözme sürecinde öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine daha fazla olanak sağlayacak günlük yaşam faaliyetleri yapılması veya yapılma sayısı arttırılabilir.
- Matematik dersini içeren kazanımların daha etkili kazandırılabilmesi için uygulama süresi arttırılabilir ve her öğrenci birinci modülden başlatılabilir.
- Matematiksel kavramları öğrencilerin farklı biçimde ifade etmelerine olanak sağlayacak biçimde uygulayıcıların kullandığı yöntem ve tekniklerin dışında öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak alternatif yöntem ve teknikler kullanılabilir.
- Programın etkililiğini arttırmak için Öğrenci Belirleme Araçlarının bir önceki eğitim öğretim yılının mayıs ayında uygulanabilir, ertesi eğitim öğretim yılının eylül ayında program uygulanmaya başlanabilir ve tüm yılı kapsayacak şekilde planlanabilir.

- Öğrencilere psikososyal destek sağlanabilmesi için kılavuza sosyal faaliyetler eklenebilir, öğrencilerin aktif rol alması sağlanabilir, bu amaçla kılavuza kazanım ve kazanım süresi eklenebilir.
- Bireysel öğrenme hızlarının dikkate alınabilmesi için kazanım- uygulama süresi tekrar gözden geçirilip düzenlemeler yapılabilir.
- İYEP' te özel eğitim tanısı olan öğrencilerin belirleme sürecine dahil edilip edilmeyeceğine yönelik uygulama kılavuzuna, özel eğitim tanısı olan öğrencilere yönelik bir madde konulabilir.
- Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerle İlkokullarda yetiştirme kurslarındaki görevli öğretmenler arasındaki ücret ve hizmet puanı adaletsizliği giderilebilir.
- İYEP' in uygulanmasında bireysel öğrenme hızına göre çalışma yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının 3 öğrenci ile sınırlandırılabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- İYEP' in veli görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesinin yapılabilir.
- İYEP' in özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik programın yetersiz olduğu kısımların nedenleri derinlemesine araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- 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. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/228607899_The_relationship_between_students'_participation_in_school_based_extracurricular_activities_and_their_achievement_in_physics
- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma*.(2. Baskı). Ankara: Öğreti Yayıncılık
- Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*(Yüksek lisans tezi). Yök Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no:481800).
- Allen, B. (2016). After-School tutoring increases academic performance. *Journal of Teaching, Learning, and Scholarship*, 2(3), 1-46. doi: 10.1086/671346
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 15-34. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/594/74>
- Arabacı, İ. B. ve 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), 31-48. doi: 10.7827/TurkishStudies.6715
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arpacıoğlu, Ö. ve Yıldırım, M. (2011). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluğun analizi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,4(2), 60-76. Erişim adresi: <http://iibfdergi.nigde.edu.tr/article/view/5000066566>
- Atılım Üniversitesi (15.01.2019). <http://uniaday.atilim.edu.tr/>

- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Eğitim psikolojisi*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bal, H. (2014). *Sosyolojide yöntem ve araştırma teknikleri*. (1. Baskı). Bursa: Sentez Yayınları.
- Bartley, M. (2006). *Capability and resilience: beating the odds*. ESRC Human Capability and Resilience. Research Network London, UCL Department of Epidemiology and Public Health. Erişim adresi: <http://www.ucl.ac.uk/capabilityandresilience>
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. (1. Baskı). Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ.E. (2001).*Eğitim psikolojisi*.(5. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Ben-Rabi, D. ve Amiel, S. (2010). *After-school educational programs: Goals, work practices and best-practice indicators* (Research report). Israel: Myers-JDC-Brookdale Institute,Jerusalem.
- Binbaşıoğlu, C. (1996). *Eğitim psikolojisi*. (9. Baskı). Ankara: Gül Yayınları.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*. Erişim adresi: http://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk hakları sözleşmesi*.Erişim adresi: http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257–277. doi: 10.1080/07487630290061818
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması*. Ankara: MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü.
- Canpolat, U. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kursları bağlamında sosyal bilgiler öğretmenleri, kurs merkezi yöneticileri ve öğrenci görüşleri: Eskişehir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:456606).
- Carlson, E. (1999). Early environment support ve elementary school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*. 14(1), 72-94. doi:

10.1177/0743558499141005

- Case, A., Lubotsky, M. ve Paxson, C. (2002). Economic status and health in childhood: The origins of the gradient. *American Economic Review*, 92, 1308–1334. Erişim adresi:
https://www.princeton.edu/~accase/downloads/Economic_Status_and_Health_in_Childhood.pdf
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students academic performance. *Psychology in The Schools*, 42(2), 197-205. doi: 10.1002/20048
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. ve Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226. doi: 10.1207/s15430421
- Coşkun, M. K. (2010). *Engellilere yönelik hizmetler: Amasya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, M. A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321. Erişim adresi:
<http://eds.b.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=13038451&AN=256>
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2009). *Türkiye’de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili PISA 2009 Türkiye verisinin analizi*. Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2010a). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices Volume IV*. OECD: France

- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2010b). *PISA 2009Results: Overcoming social background-equity in learning opportunities and outcomes Volume II*. OECD: France
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2010c). *PISA 2009 Results: Learning to learn-student engagement, strategies and practices Volume III*. OECD: France
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2010d). *PISA 2009Results: What students know and can do-students performance in reading, mathematics and science Volume I*. OECD: France
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2010e). *PISA 2009 Results: Learning trends-changes in students performance since 2000 Volume V*. OECD: France
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (2018). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Erişim adresi: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/6/12/47092225.pdf>
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of the Institute of Social Sciences*, 3, 125-156.Erişim adresi:[https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/sobedergi/file/003/03%20\(9\).pdf](https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/sobedergi/file/003/03%20(9).pdf)
- Ermisch, J. ve Pronzato, C. (2010). *Causal effects of parents' education on children's education*. Institute for Social and Economic Research, Britain.
- Ersanlı, K. ve Uzman, E. (2007). *Eğitim psikolojisi*.(2. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Fındık, Y. L. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice Vol*, 19(2), 249-273.Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/download/article-file/108154>
- Fischer, N., Radisch, F. ve 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. Erişim adresi:https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9684/pdf/JERO_2014_3_Fischer_et_al_Editorial.pdf
- Fuller, B., ve Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture - local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review Of*

- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel Dershanelerden Özel Okullara Dönüşüm Projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1838>
- Gary, M. N. (1999). *The measurement of socio economic status and socialclass*. LSAY Project Technical Paper No: 14. LSAY Technical Reports. Erişim adresi:http://research.acer.edu.au/lsay_technical/28 adresinden erişilmiştir.
- Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Developed country evidence. *International Encyclopedia of Education*, 401-411. Amsterdam:Elsevier. Erişim adresi: <http://hanushek.stanford.edu/publications/education-production-functions-developed-countries-evidence> adresinden erişilmiştir.
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. IZA DP 4925. Erişim adresi:<http://ftp.iza.org/dp4925.pdf> 10/11/2018 adresinden erişilmiştir.
- Hout, M. ve Beller, E. (2006), “Intergenerational social mobility in comparative perspective,” *The Future of Children*, Vol, 16(2),19-36.Erişim adresi:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17036544>
- Howie, S. J. ve Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25. Erişim adresi:<https://eric.ed.gov/?id=EJ628780>
- İdin, Ş. ve 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. Erişim adresi:

https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0,5&cluster=6275137373811165533

- 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). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:285521).
- Kazu, İ.Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi dergisi*, 34, 38-47. doi: 10.14582/DUZGEF.1912
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415. Erişim adresi:<https://eric.ed.gov/?id=EJ777950>
- Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koutsoulis, M. K. ve Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 108–127. doi:10.1207/S15328007SEM0801_6
- 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. Erişim adresi:https://www.researchgate.net/publication/285751739_Aile_sosyoekonomik_ve_demografik_Ozellikleri_ile_okul_ve_Ozel_dershanenin_liselere_giris_sinavina_katilan_Ogrencilerin_akademik_basarilari_Uzerine_etkileri
- Krajcik, J. S. ve Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning.(Ed.K.R. Sawyer),*The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lacour, M. ve Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527. Erişim adresi: http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379765941_Lacour%20and%20Tissington.pdf
- Leithwood, K ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. doi:10.1108/09578230010320064
- Little, P., Wimer, C. ve 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), 1-12. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED500343>
- Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. (Ed.M. Rutter), *Studies of psychosocial risk* (pp. 200-220). New York: Press Syndicate of the University Of Cambridge.
- McCoy, L. P. (2005). Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth grade algebra. *Journal of Educational Research*, 98(3), 131-135. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/27548070?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Metsäpelto, R. L. ve 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. Erişim adresi: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/469>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015a). *Destekleme ve yetiştirme kursları e-Kılavuzu*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/meb-mevzuat/destekleme-yetiştirme-kurslari>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015b). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015*. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama e-Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2014). *Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*, Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2016). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları tanıtım kitapçığı*, Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21045232_tanitim_kitapciği_dy k.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.(2013). *Resmi Gazete (Sayı:28758)* Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014).*Resmi Gazete (Sayı: 29154)*. Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr
- Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). *Resmi Gazete (Sayı: 28941)*. Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr
- Mishna, F., Root, J., Abboud, R., Daciuk, J., MacDonald, K., ... Kasianik, I. (2013).*The RBC foundation after-school programs evaluation*.
- Nelson, I. A. (2016). *Why afterschool matters*. Rutgers University: Press. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=KIvADQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&ots=34DuM9WZP9&sig=dJs2GSjvtMvqr8QbrU0E_zSfpBQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Onur, B. (2014). *Gelişim psikolojisi*.(11. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi
- Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Erişim adresi: <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf>
Erişim tarihi: (15.04.2019).
- Özbaş, M. (2011). *İlköğretim okullarının sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı özelliklere sahip öğrenci ailelerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin veli algıları*.EYFOR II. Eğitim Yönetimi Forumu 2023'e Doğru Eğitim Liderliği. Başkent Öğretmenevi, Ankara
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143-1154.Erişim adresi:<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RymCQmsCa20J:https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/ojs/index.php/Kefdergi/article/download/1870/749+&>

cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr

- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/702-published.pdf>
- Özkan, E. ve Yıldırım, S. (2013). Geometri başarısı, geometri öz-yeterliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 249-261. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1838/19344.pdf>
- Pegem Akademi. (2012). *KPSS program geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61. Erişim adresi: <http://egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/viewPDFInterstitial/223/pdf>
- Purdue, N. ve Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 43(1), 72-86. Erişim adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000494419904300106>
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 106-115.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3-16. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/417/312>
- Sarıer, Y. (2009). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 19. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3080basariietkileienfaktorler-meta-analiz.pdf>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907692.pdf>

- Sarıer, Y. (2016).Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-1, doi:10.16986/HUJE.2016015868
- Schoen L. T. ve Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153. doi:10.1080/09243450802095278
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *International Association of Applied Psychology, Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.Erişim adresi:http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/se-teacher_2008.pdf
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (13. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*,26, 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Şad, S.N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students’ Turkish, math, and science and technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196. Erişim adresi:<https://eric.ed.gov/?id=EJ1059918>
- Şenay S. N. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,22(4), 537-564. Erişim adresi: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PPviainMiZ4J:acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/2485/Osman%2520Kovan.docx%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+&cd=3&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*.(4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*.(15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tansel, A. (2004).*Education and labor market outcomes in Turkey*.Paper commissioned for the Turkey ESS. World Bank: Washington.
- Temel, F. (2003). Aile eğitim modeli dünya’da ve Türkiye’deki uygulamalar.*Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*, Ankara.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/222177>
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54. doi: 10.1016/j.ijer.2005.04.013
- Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2010). *Resmi Gazete (Sayı: 27587)*. Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr

EKLER

Ek 1. Anket Uygulama İzin Dilekçesi

Evrak Numarı ve Sayısı: 18/02/2019-E.2032



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 81179084/044/
Konu : Anketler

MERSİN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Nigar Tuğba AVLUKYARI 14/02/2019 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı 0770Y45015 numaralı öğrencisi **Nigar Tuğba AVLUKYARI**; tez araştırması kapsamında, Mersin İli Tarsus İlçesinde İYEP uygulayan ilkokullarda İYEP sınıflarında görev alan yönetici ve öğretmenlere "**İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) (Mersin İli Örneği)**" konulu anket çalışması yapmak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Mithat TAKUNYACI
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK :
Form ve Ekleri (7 sayfa)

15/02/2019 B.İşl.
18/02/2019 Enst.Sek.

M.ÇIVAK
H.F.TATAROĞLU


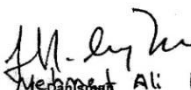
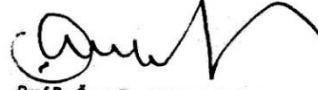
Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL54UNGZ>

Öğrenci İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta : egitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ : www.egitim.sakarya.edu.tr



Ek 2. Anket Onay Formu

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ VE SAYISI: 14902/2013-4030

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANKET ONAY FORMU	Sayfa : 1/1
Öğrencinin		
Adı Soyadı	Nigar Tuğba AVLUKYARI	
Öğrenci Numarası	0770Y45015	
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	
Enstitü Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı	
Öğretim Yılı	2018-2019	<input type="checkbox"/> GÜZ YARIYILI <input checked="" type="checkbox"/> BAHAR YARIYILI
Programı	<input checked="" type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input type="checkbox"/> DOKTORA	
Programı	Yüksek Lisans	
E-Posta	nigartugbaavlukvari@gmail.com	
Tel No	5065856787	
Anket Konusu	İlkokullarda Yetiştirme Programı(İYEP)	
ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR		
Mersin İli Tarsus ilçesinde İYEP uygulayan ilkokullarda İYEP sınıflarında görev alan yönetici ve öğretmenler		
Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmektedir. Bilgilerinize arz olunur.		
UYGUNDUR		UYGUNDUR
 Mehmet Ali HAMEDOĞLU Unvanı / Adı-Soyadı İmza/20.....	 Prof. Dr. Ömer Faruk ÖZYÜREK Eğitim Bilimleri Enstitüsü Başkanı Unvanı / Adı-Soyadı İmza/20.....	
EKLER 1- Anket Formu 2- İlgili Bakanlıklara Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi uyarınca belirlenen formlar		

Ek 3. Anket Uygulama İzin Dilekçesi

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mersin İli Tarsus İlçesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ekte sunulan araştırma sorularını ekteki listede belirtilen ilkokullardan araştırmam için uygun olacak okullarda uygulamak istiyorum.

Gerekli izinlerin alınmasını arz ederim.13/02/2019


Nigar Tuğba AVLUKYARI
Sakarya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

ADRES: Kırklarsırtı Mahallesi.

2602 Sokak . Süleyman Tosun apartmanı 5/7

Tarsus/MERSİN

İLETİŞİM NO: 05065856787

EKLER:

1. Mersin İli Tarsus İlçesi İlkokul İsim Listesi
2. Anket Onay Formu
3. Etik Kurulu Kabul Yazısı
4. Uygulanacak Anket
5. Tez Önerisi Formu

Ek 4. Etik Kurulu Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/02/2019-E.1/20



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 09/25 Nigar Tuğba
AVLUKYARI

Sayın Nigar Tuğba AVLUKYARI

İlgi : Nigar Tuğba AVLUKYARI 01/02/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.02.2019 tarihli ve 09 sayılı toplantısında alınan "25" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı


25. Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın "İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda; Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın "İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENU4ST7L>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Ek 5. Yüksek Lisans Tez Adı Değişikliği Öneri Formu

		T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ADI/KONU DEĞİŞİKLİĞİ ÖNERİ FORMU		Sayfa : 1/1
Öğrencinin				
Adı Soyadı :	Nigar Tuğba AVLUKYARI			
Öğrenci Numarası :	0770Y45015			
Bilimsel Hazırlık Programı Gördünüz mü ?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır		
Enstitü Anabilim Dalı :	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı			
Enstitü Bilim Dalı :	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı			
Danışman Öğretim Üyesi :	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU			
Öğretim Yılı :	2018/2019	<input type="checkbox"/> GÜZ YARIYILI	<input checked="" type="checkbox"/> BAHAR YARIYILI	
Tezin Dili (*) :	<input checked="" type="checkbox"/> Türkçe	<input type="checkbox"/> İngilizce	<input type="checkbox"/> Diğer (.....)	
Önerilen Tezin Adı :	İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' in etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri			
<p>Tezin İçeriği, Amacı (En az 30 kelime): Bu çalışmanın amacı, bu sene ilk defa uygulanmaya başlanan ve ilkokulların 3 ve 4. sınıflarına devam eden, önceki eğitim - öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve bu kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinmeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programı olarak tanımlanan ilkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in etkililiğini ölçmek amacıyla yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulacaktır.</p>				
<p>Uygulanacak Yöntem (En az 70 kelime): Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdemi, branşı, İYEP' te okuttuğu öğrenci modülü, eğitim düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise İYEP uygulama klavuzunda yer alan programın özel amaçları, programın ilkeleri, programın türü ve içeriği, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek kullanılacaktır. Araştırmanın evreni Mersin İli Tarsus ilçesindeki İYEP uygulayan ilkokullar olacaktır. Bu okullarda İYEP kapsamında görev alan öğretmenlerden random yöntemiyle seçilecek olan öğretmenler ve bunların yöneticileri araştırmanın örneklemini oluşturacaktır.</p>				
<p><input type="checkbox"/> Tez adı veya konu değişikliği ise: <input checked="" type="checkbox"/> Tez Adı Değişikliği <input checked="" type="checkbox"/> Tez Konusu Değişikliği</p> <p>EYK onaylanmı Eski Tez Adı: Dedikodu mekanizmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi</p>				
<p>Tarih: <i>Nigar Tuğba AVLUKYARI</i> Öğrenci <i>Mehmet Ali HAMEDOĞLU</i> Danışman</p>				
<p>ÖNEMLİ: Formda istenen tüm satırların tam-eksiksiz ve bilgisayar ortamında doldurulması gerekmektedir.</p> <p>(*)SAÜ LEÖY Senato Esasları /Madde 22- Lisansüstü öğrencisinin tezini Türkçe dışındaki bir dilde yazabilmesi için;</p> <p>1- Öğrenci kendi ana dilinin dışında bir dilde tezini yazacaksa o dilden en az 80 puan aldığı belgeleyen YDS veya YÖK tarafından geçerliliği kabul edilen bir sınavdan muadili bir puan almış olması gerekir. Ancak; Öğrenci lisans veya yüksek lisans eğitimini tezini yazacağı dilde tamamlamışsa yabancı dil belgesi istenmez.</p> <p>2- Danışmanın ve Tez Savunma Jürilerinde görev alacak öğretim üyelerinin o dilden en az 80 puan aldığı belgeleyen YDS veya YÖK tarafından geçerliliği kabul edilen bir sınavdan muadili bir puan almış olması gerekir. Ancak; Öğretim üyesi lisans veya lisansüstü eğitimini tezini yazılacağı dilde tamamlamışsa yabancı dil belgesi istenmez.</p> <p>3- Tezde Türkçe özet (en az 3. en fazla 5 sayfa) yazılmalıdır.</p> <p>SAÜ LEÖY MADDE 26 - (1) Tez konusu belirleme: Öğrenci en geç ikinci yarıyıl sonuna kadar danışman ile belirlediği tez konusunu tez öneri formuna yazarak EABD/EASD başkanlığına teslim eder. İlgili kurul kararı ile ilgili enstitüye iletilen tez önerisi EYK kararı ile kesinleşir.</p>				
<input type="checkbox"/> KABUL EDİLMİŞTİR <input type="checkbox"/> REDDEDİLMİŞTİR		ENSTİTÜ BİRİM SORUMLUSU ONAYI		
EYK Tarih ve No:		Bilimsel Hazırlık Programı Uygulanmıştır.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
		Bilimsel Hazırlık Programı Derslerini Tamamlamıştır.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
		Yabancı Dil Puanları mevcuttur.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır


Ek 6. Kuruma Yazılan İzin Dilekçesi

KAZIM TAŞKIN İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

TARSUS

Okulunuzda özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı 0770Y45015 numaralı öğrencisiyim. Tez araştırmam kapsamında Mersin İli Tarsus İlçesinde İYEP uygulayan ilkokullarda İYEP sınıflarında görev alan yönetici ve öğretmenlere “İlkokullarda Yetiştirme Programı(İYEP) (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)” konulu anket çalışmamı uygulamak istiyorum. Anketi uygulamak için gerekli izinlerin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.04.03.2019

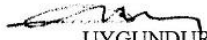

Nigar Tuğba AVLUKYARI
Özel Eğitim Öğretmeni
(Yüksek Lisans Öğrencisi)

Adres: Kırklarsırtı Mahallesi.2602 Sokak.
Süleyman Tosun Apartmanı No:5/7
Tarsus /Mersin

Telefon No:05065856787

Ekler:

1. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü yazısı
2. Anket onay formu
3. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne yazılan dilekçe
4. Mersin İli Tarsus İlçesi ilkokul isim listesi
5. Etik kurulu yazısı
6. Uygulanacak anket formu
7. Yüksek lisans tez öneri formu


UYGUNDUR
Aydın ÖZEN
Okul Müdürü

Ek 7. Kurum İzin Talep Yazısı



T.C.
TARSUS KAYMAKAMLIĞI
Kazım Taşkın İlkokulu Müdürlüğü

Sayı : 56268419-604.02-E.4666492
Konu : Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın
Anket İzni

05.03.2019

TARSUS İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulumuz özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın yüksek lisans için, tez araştırması kapsamında, İlçemizde İYEP uygulayan İlkokullarda (Mersin İli Tarsus İlçesi) konulu anket çalışması istediğine dair evraklar yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Aydın ÖZEN
Okul Müdürü

- Eki: 1-Dilekçe
2-Sakarya Üniversitesi'nin Üst yazısı
3-Anket Onayı
4-Sakarya Üniversitesine Dilekçe
5-Tarsus'da bulunan ilkokul listesi
6- 3 Sayfa Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu Kararı
7-Sakarya Üniversitesi Öneri formu

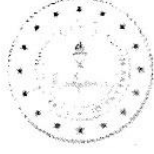
**ELEKTRONİK İMZA İLE
İMZALANMIŞTIR**

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden da55-7ffe-3c04-b59a-2648 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8. Araştırma İzin Onayı



T.C.
TARSUS KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63988265-604.01.01-E.5324749
Konu : Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın
Araştırma İzin Onayı.

13.03.2019

KAZIM TAŞKIN İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 12/03/2019 tarihli ve 5181426 sayılı yazısı.

Okulunuz Özel Eğitim Öğretmeni Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın "*İlkokullarda yetiştirme Programı (İYEP) Mersin İli Tarsus Örneği*" konulu anket izin talebi ne ait Valilik Oluru ilgi yazı ekinde alınarak ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hasan KESKİN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ekler:
-Yazı Örneği ve Eki (4 Sayfa)

Şehit Mustafa mah 3522 sokak no 12
Elektronik Ağ: www.tarsus.meb.gov.tr
e-posta: tarsusmen@hotmail.com Dahili : 139

Ayrıntılı bilgi için: Hanifi KILINÇ
Tel: (0 324) 613 52 53
Faks: (0 324) 613 94 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1533-20af-3e94-859f-96de kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9. İl Araştırma İzin Talebi



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.5181426
Konu : Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın
Araştırma İzin Talebi

12.03.2019

TARSUS KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) 06.03.2019 tarihli ve 4860266 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 11.03.2019 tarihli ve 34776202-605.01-E.5142142 sayılı Oluru.

İlçenize bağlı Kazım Taşkın İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın "İlkokullarda yetiştirme Programı (İYEP) Mersin İli Tarsus Örneği" konulu anket izin talebi incelenmiştir.

İlçenize bağlı Kazım Taşkın İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın söz konusu çalışmayı 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlimiz Tarsus ilçesinde bulunan ekli listedeki ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adem KOCA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Oluru
2- Mühürlü Anket Soruları (2 sayfa)
3- Okul Listesi

Denizlişar Mah. GMK. Biv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi için :Şef-Mehmet SİMSEKKAYA-
Memur-Ayla SAĞLAM YAŞAR -Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8f9c-7c3c-3ed3-955a-f1a5 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 10. İlçe Araştırma İzin Talebi



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.5142142
Konu : Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın
Araştırma İzin Talebi

11/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Tarsus Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 06.03.2019 tarihli ve 4860266 sayılı yazısı.

Tarsus İlçesine bağlı Kazım Taşkın İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın "İlkokullarda yetiştirme Programı (İYEP) Mersin İli Tarsus Örneği" konulu anket izin talebi ile ilgili 11.03.2019 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Tarsus İlçesine bağlı Kazım Taşkın İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni Nigar Tuğba AVLUKYARI'nın söz konusu çalışmayı 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlimiz Tarsus ilçesinde bulunan ekli listedeki ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (11 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
11/03/2019

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenışehir / MERSİN
Elektronik Adı: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi için :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA -
Memur-Ayla SAÇLAM YAŞAR -Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 062b-d8e1-3693-82e3-12cb kodu ile teyit edilebilir.

Ek 11. Anket Örneği

Değerli Katılımcı,

"İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri" ni belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Nigar Tuğba AVLUKYARI
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Öğretmenlerin/Yöneticilerin Demografik Özellikleri

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Meslekteki Kıdeminiz:
3. Mezun Olduğunuz Bölüm: () Sınıf Öğretmeni () Diğer
4. İYEP'te Okutduğunuz Öğrenci Modülü:
() Türkçe 1. Modül () Türkçe 2. Modül () Türkçe 3. Modül
() Matematik 1. Modül () Matematik 1. Modül () Matematik 1. Modül
5. Eğitim Düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Okulunuzda İYEP' e Devam Eden Öğrenci Sayısı:

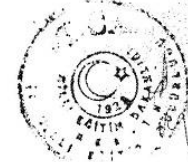
- Yabancı uyruklu öğrenci
Sığınmacı öğrenci
Mülteci öğrenci
Göçer ve yarı göçer aile çocukları öğrenci
Mevsimlik tarım işçisi öğrenci
Diğer öğrenci

	İYEP'in öğrencilerin aşağıda sıralanan becerilerine katkı düzeyi ile ilgili düşüncenizi sağ tarafta işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Çok az	Kısmen	Büyük ölçüde	Tamamen
1.	Dinleme becerisi					
2.	Konuşma becerisi					
3.	Okuma becerisi					
4.	Yazma becerisi					
5.	Okuduğunu anlama becerisi					
6.	Matematiksel okur yazarlık becerisi					
7.	Matematiksel kavramları anlama becerisi					
8.	Matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerisi					
9.	Problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi					
10.	Matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisi					
11.	Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisi					
12.	Matematiğe karşı öz güvenli bir yaklaşım geliştirme becerisi					
13.	Psikososyal destek alarak eksikliklerini giderilme becerisi					
14.	İYEP' e ihtiyaç duyan öğrenciler belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınır.					
15.	İYEP' e ihtiyaç duyan öğrenciler buldukları okullarda yetiştirme programından yararlanmıştı.					



	İYEP'in öğrencilerin aşağıda sıralanan becerilerine katkı düzeyi ile ilgili düşüncenizi sağ tarafta işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Çok az	Kısmen	Büyük ölçüde	Tamamen
16.	İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınmıştır.					
17.	İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanmıştır.					
18.	Öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanmıştır.					
19.	İYEP' e devam eden öğrencilerin velilerinden hiçbir ad altında ücret alınmamıştır.					
20.	İYEP halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmıştır.					
21.	İYEP modüller bir yapıda tasarlanmıştır.					
22.	İYEP sarmal yapıda kurgulanmıştır.					
23.	İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modülerdir.					
24.	İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri sarmaldır.					
25.	İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkanı sunmaktadır.					
26.	İYEP bireysel öğrenme hızını dikkate almaktadır.					
27.	İYEP öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamaktadır.					
28.	Programda yer alan kazanımlar Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmiştir.					
29.	Programda yer alan kazanımlar matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmiştir.					
30.	İYEP' e dahil edilecek öğrenciler ve bu öğrencilerin modül seviyeleri öğrenci belirleme aracı(ÖBA) ile belirlenmiştir.					
31.	ÖBA'nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmıştır.					
32.	Öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içerir.					
33.	ÖBA öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihte uygulanmıştır.					
34.	ÖBA' ya öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmiştir.					
35.	e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmıştır.					
36.	Özel eğitim tanısı olan öğrenciler belirleme sürecine dahil edilmemiştir.					
37.	Öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlik kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmıştır.					
38.	Türkçe ve matematik 3. modülü almış öğrencilere öğrenci değerlendirme aracı(ÖDA) kullanılmıştır.					
39.	Puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmıştır.					
40.	Öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içerir.					

Varsa belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz:



Ek 12. Anket Uygulanacak Okul İsim Listeleri

MERSİN İLİ TARSUS İLÇESİ İLKOKUL İSİM LİSTESİ

1. 100. Yıl İlkokulu
2. 27 Aralık İlkokulu
3. Abdullah Dirlilik İlkokulu
4. Ahmet Yesevi İlkokulu
5. Akgedik İlkokulu
6. Ali Efendiođlu İlkokulu
7. Ali Fakı İlkokulu
8. Ali Mistilli İlkokulu
9. Ali Oksal İlkokulu
10. Allađa İlkokulu
11. Ardıcılı İlkokulu
12. Atalar İlkokulu
13. Atatürk İlkokulu
14. Ayşe Mirici İlkokulu
15. Bahşış İlkokulu
16. Beydeđirmeni İlkokulu
17. Beylice Şehit Piyade Başçavuş Faruk Kaya İlkokulu
18. Boğazpınar İlkokulu
19. Bolatlı İlkokulu
20. Borsa İstanbul İlkokulu
21. Böđrueđri İlkokulu
22. Cinköy İlkokulu
23. Çağbaşı İlkokulu
24. Çađlayan İlkokulu
25. Çakırlı İlkokulu
26. Çamalan Şehit Burhan Yıldırım İlkokulu
27. Çayboyu İlkokulu
28. Damlama Şehit Mehmet Akif Sönmez İlkokulu
29. Dedeler İlkokulu
30. Dr.İtfti Kolukırıköğlu İlkokulu
31. Dumlupınar Hürriyet İlkokulu
32. Emine Boro İlkokulu
33. Esenler İlkokulu
34. Fahrettinpaşa İlkokulu
35. Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
36. Fevzi Çakmak İlkokulu
37. Gülek Atatürk İlkokulu
38. Günyurdu Çukurova İlkokulu
39. Günyurdu İlkokulu
40. Hasan Karamehmet İlkokulu
41. Hayrünnisa Köylüđil İlkokulu
42. İstanbul Menkul Kıymetler Borsası İlkokulu
43. Kaleburcu İlkokulu
44. Kamberhüyüđü İlkokulu
45. Karadiken İlkokulu
46. Karakütük İlkokulu
47. Kargılı Şehit Mustafa Asım Uslu İlkokulu
48. Kazım Taşkın İlkokulu
49. Kelahmet İlkokulu
50. Kerim Çelliktaş Türkocağı İlkokulu
51. Kerime Özkul İlkokulu
52. Kulak İlkokulu
53. Kurtuluş İlkokulu
54. Lütflüye Benli İlkokulu
55. M. İstemihan Talay İlkokulu
56. Mahmutađa İlkokulu
57. Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
58. Mehmet Ramiz Asutay İlkokulu
59. Mehmet Sarı İlkokulu
60. Musa Bengi İlkokulu
61. Namık Kemal İlkokulu
62. Ömer Cırık İlkokulu
63. Özbek İlkokulu
64. Pakize Bayraktar İlkokulu
65. Pirömerli İlkokulu
66. Sağlıklı İlkokulu
67. Saim Özcürümez İlkokulu
68. Sakarya İlkokulu
69. Şehit Buminhan Temizkan İlkokulu
70. Şehit Ömer Kara İlkokulu
71. Şehitşak İlkokulu
72. Tarsus Anadolu İlkokulu
73. Tarsus İlkokulu
74. Tarsus Şehit Cemre Salih Gözen İlkokulu
75. Taşçılı İlkokulu
76. Taşobası İlkokulu
77. Tekelliören İlkokulu
78. Topaklı İlkokulu
79. Ulaş İlkokulu
80. Ümmüğülsüm Cırık İlkokulu
81. Yakup Çetin İlkokulu
82. Yanıkışla İlkokulu
83. Yenice Atatürk İlkokulu
84. Yeşilkuyu İlkokulu
85. Yeşiltepe İlkokulu
86. Yunus Emre İlkokulu
87. Zekeriya Çayan İlkokulu

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Nigar Tuğba AVLUKYARI

E-postası: nigartugbaavlukyari@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Lisans: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Müdür Yetkili Öğretmen	Şeyhtımarı İlköğretim Okulu	2006-2007
Öğretmen	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	2007-2008
Öğretmen	Aydıncık İlköğretim Okulu	2008-2010
Öğretmen	Paşaköy İlköğretim Okulu	2010-2011
Öğretmen	Dumlupınar İlköğretim Okulu	2011-2012
Öğretmen	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2012-2012
Öğretmen	Cumhuriyet İlkokulu	2012-2015
Öğretmen	Atatürk İlkokulu	2015-2015
Öğretmen	Kazım Taşkın İlkokulu	2015-2019

ESERLER:

A. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Avlukyari, N. T., ve Hamedoğlu, M. A. Evaluation by the School Managers of Raising Program in Primary Schools (RPIPS). *Journal of Family, Counseling and Education*, 4(1), 35-43.